



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales

Année Universitaire 2017/2018

Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

**Le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes :
État des lieux des connaissances et des représentations des futurs professionnels**

présenté par *Aurélie BRULON*

Née le 03/04/1993

Présidente du jury : Madame DER AZARIAN Mélanie – Orthophoniste, chargée de cours

Directeur du mémoire : Monsieur SIMON François – Maître de conférences

Co-directrice du mémoire : Madame MARTIN Christine – Orthophoniste

Membre du jury : Madame FIOLEAU Lydie – Orthophoniste, chargée de cours

– Remerciements –

L'encadrement de ce mémoire, assuré par un maître de conférences en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation et par une orthophoniste, témoigne lui-même du lien entre le secteur éducatif et paramédical. Il permet un croisement des regards, précisément recherché dans ce travail. Aussi, je remercie sincèrement Monsieur François Simon et Madame Christine Martin pour leurs conseils et leur soutien dans la réalisation de ce projet.

Je tiens également à remercier tous les étudiants ayant participé à cette enquête, lui donnant tout son sens et son ampleur.

Enfin, je remercie chaleureusement mes proches, pour leur soutien et leurs encouragements depuis le début.



UNIVERSITÉ DE NANTES

FACULTÉ DE MÉDECINE
ET DES TECHNIQUES MÉDICALES

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie

Directeur : Dr Florent ESPITALIER

Directrice Pédagogique : Mme Valérie MARTINAGE

Directrice des Stages : Mme Christine NUEZ

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

« 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 ».

Je, soussignée Aurélie BRULON déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes ses formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à Nantes, le 09.09.2017

Table des matières :

<i>Liste des abréviations</i>	<i>.....</i>
<i>I. Cadre théorique</i>	<i>1</i>
Introduction.....	1
1. Le partenariat entre professeur des écoles et orthophoniste.....	1
1.1. Définitions et caractéristiques du partenariat.....	1
1.2. L'importance de la famille.....	2
1.3. Un partenariat préconisé dans les textes officiels	2
1.4. Un partenariat plébiscité dans la littérature... ..	3
1.5. ... Mais confronté à des obstacles	4
1.5.1. La terminologie professionnelle	4
1.5.2. La crainte d'un empiètement sur son champ professionnel	5
1.5.3. Le secret professionnel.....	6
En conclusion	7
2. La formation initiale des professionnels	7
2.1. Une formation initiale adaptée ?.....	7
2.2. La formation des professeurs des écoles dans les textes.....	9
2.3. La formation des orthophonistes dans les textes	11
3. La formation initiale des professionnels dans les faits.....	12
3.1. Interroger les étudiants : une première	12
3.2. Présentation de la question de recherche et des objectifs	13
<i>II. Méthodologie.....</i>	<i>14</i>
1. Choix de la population.....	14
2. Élaboration des questionnaires.....	15
2.1. Définition des objectifs.....	15
2.2. Organisation générale du questionnaire.....	15
2.3. Choix du format des questions	16
2.3.1. Conception des questions portant sur l'avis et les représentations.....	17
2.3.2. Conception des questions portant sur les connaissances	17
2.4. Choix du mode de diffusion	18
2.5. Limitation des biais	18
2.6. Phase de pré-test	19
2.6.1. Nombre et choix des personnes incluses dans la phase de pré-test	19

2.6.2. Diffusion et passation du questionnaire lors de la phase de pré-test	19
2.6.3. Modifications effectuées suite au pré-test	20
3. Diffusion du questionnaire et recueil des données	21
3.1. Prise de contact avec chaque population	21
3.2. Traitement des données	22
3.3. Respect de l'éthique dans la démarche méthodologique	22
III. Présentation et analyse des résultats	23
1. Présentation de la population de l'étude	23
2. (Re)présentation de la formation initiale reçue par les étudiants	24
2.1. La formation initiale en lien avec le milieu scolaire dans les CFUO	24
2.1.1. Opinion sur le contenu des cours en « sciences de l'éducation »	24
2.1.2. Opinion sur les stages en milieu scolaire	24
2.1.3. Apport des stages auprès d'orthophonistes	25
2.2. La formation initiale sur les troubles des apprentissages dans les ESPÉ	26
2.3. Comparaisons des deux formations initiales	27
2.3.1 Rencontre avec l'autre professionnel sur le lieu de formation	27
2.3.2. Abord de la collaboration interprofessionnelle en formation initiale	27
3. Connaissance du travail de l'autre professionnel	28
3.1. Connaissance des étudiants en orthophonie sur les dispositifs scolaires destinés aux enfants en difficulté	28
3.1.1. Connaissance des différentes aides de l'école	28
3.1.2. Connaissance des professionnels faisant partie du RASED	28
3.1.3. Connaissance des réunions institutionnelles	28
3.2. Connaissance des étudiants de master MEEF sur l'orthophonie	29
3.2.1. Connaissance du champ de compétences de l'orthophoniste	29
3.2.2. Connaissance du rôle de l'orthophoniste	29
3.2.3. Connaissance de ce qui peut être proposé en orthophonie	29
4. Représentation du rôle de l'enseignant auprès des enfants présentant d'importantes difficultés d'apprentissage	30
5. Avis sur le partenariat, ses enjeux et le rôle de chacun	31
5.1. Points de vue sur le partenariat entre enseignants et orthophonistes	31
5.2. Représentations du rôle de l'orthophoniste dans ce partenariat	31
5.3. Représentations du rôle de professeur des écoles dans ce partenariat	31
5.4. Avis sur le partage et la compréhension du vocabulaire professionnel	32
5.5. Connaissance et respect du secret professionnel	32
5.5.1. La connaissance du secret professionnel	32
5.5.2. Le secret professionnel perçu comme un frein aux échanges ?	33

6. Suggestions de pistes pour enrichir la formation initiale	34
6.1. Les moyens les plus adaptés pour se former selon les étudiants d'ÉSPÉ.....	34
6.2. Avis des étudiants en orthophonie sur la possibilité de mutualiser certains cours	34
6.3. Le moment opportun pour se former au partenariat interprofessionnel	35
IV. Discussion	36
1. Les futurs professionnels comprennent les enjeux de ce partenariat.....	36
1.1. La compréhension des intérêts du partenariat.....	36
1.2. Une représentation similaire du rôle de chacun.....	37
1.2.1. Le rôle reconnu de l'enseignant face aux enfants en difficulté	37
1.2.2. Des représentations communes sur le rôle de chacun dans ce partenariat	38
1.3. La conscience des possibles limites du partenariat.....	39
1.3.1. La terminologie spécifique.....	39
1.3.2. La crainte d'un empiètement sur son champ professionnel	40
1.3.3. Le secret professionnel comme un frein ?.....	40
2. Une formation initiale pas toujours adaptée pour préparer les étudiants au partenariat ...	41
2.1. En ce qui concerne la formation des orthophonistes	41
2.1.1. Intervention de formateurs de l'ÉSPÉ et collaboration interprofessionnelle	41
2.1.2. Des liens avec le milieu scolaire surtout abordés en début de cursus	41
2.1.3. Des liens réguliers avec les professeurs des écoles lors des stages	42
2.1.4. Des connaissances théoriques présentes, mais à parfaire	43
2.2. En ce qui concerne la formation des professeurs des écoles	44
2.2.1. Une formation jugée insuffisante sur les troubles des apprentissages.....	44
2.2.2. La collaboration interprofessionnelle peu abordée.....	44
2.2.3. De rares interventions d'orthophonistes en ÉSPÉ.....	45
2.2.4. Une représentation partielle voire faussée de l'orthophonie	45
3. En conclusion.....	47
3.1. Les limites de ce travail	48
3.2. Les perspectives de cette étude.....	49
3.2.1. La possibilité d'une mutualisation ?.....	49
3.2.3. L'intérêt de ce travail pour la pratique orthophonique	50
Références bibliographiques.....	
Annexes.....	

Liste des abréviations

- **CFUO** : Centre de Formation Universitaire en Orthophonie
- **ÉSPÉ** : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
- **IGAS** : Inspection Générale des Affaires Sociales
- **IGEN** : Inspection Générale de l'Éducation Nationale
- **IUFM** : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- **M1 ; M2** : 1^{ère} année de Master ; 2^{ème} année de Master
- **MEEF** : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
- **PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Educative
- **QCM** : Question à choix multiples
- **RASED** : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
- **SESSAD** : Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile
- **SSEFS** : Service de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarisation
- **UE** : Unité d'Enseignement
- **UNCAM** : Union Nationale des Caisses d'Assurance Maladie

I. Cadre théorique

Introduction

Le partenariat entre professeur des écoles et orthophoniste est préconisé dans les textes officiels, et de multiples auteurs en soulignent les enjeux. Depuis plusieurs années déjà, les professionnels de terrain ont été interrogés pour donner leur avis sur cette collaboration interprofessionnelle, jugée majoritairement positive, malgré la présence d'obstacles. Parmi eux, l'insuffisance de formation initiale des professionnels est pointée du doigt. C'est effectivement en amont de la pratique sur le terrain qu'il faut donner aux orthophonistes et aux professeurs des écoles l'envie et les moyens de travailler ensemble. Aussi, semble-t-il intéressant d'aller questionner directement les étudiants concernés. Ce travail vise donc à dresser un état des lieux des connaissances et des représentations des futurs professeurs des écoles et orthophonistes sur ce partenariat interprofessionnel.

1. Le partenariat entre professeur des écoles et orthophoniste

1.1. Définitions et caractéristiques du partenariat

Il appartient de définir en premier lieu le cœur-même de ce mémoire : le partenariat. Il s'agit d'un système associant des partenaires sociaux ou économiques, et qui vise à établir des relations d'étroite collaboration (Larousse, 2018). « Dans le partenariat, chacun conserve ses objectifs propres, tout en acceptant de contribuer à un objectif commun » (Zay, 1994). Cette collaboration se fait entre des individus ou des institutions (Lodého, 2006).

Le partenariat qui nous intéresse plus particulièrement ici, est celui pouvant s'établir entre deux professions : celle d'orthophoniste et celle de professeur des écoles. C'est la rencontre d'un enfant avec des professionnels extérieurs à l'institution scolaire qui amène cette prise de contact entre professionnels (Sanchez, 2012, p. 5). Le partenariat pouvant en résulter implique alors la mise en commun de compétences spécifiques et un partage d'informations, en s'appuyant sur une culture et une langue commune (Denni-Krichel, 2004). Ce partenariat entre professeur des

écoles et orthophoniste implique une véritable communication et une collaboration, qui ne peut se faire sans l'enfant et ses parents (Bosse, 2004).

1.2. L'importance de la famille

Si les professeurs des écoles et les orthophonistes sont des interlocuteurs privilégiés de l'enfant, les parents doivent être nécessairement associés à ces échanges, ainsi qu'à toutes les étapes de prise de décision (aménagements scolaires, projets personnalisés, orientation ...). Pour autant, certains parents déplorent le manque de participation dans cette triangulaire partenariale (Band et al., 2002). Il ne faut pas oublier que ce sont pourtant les principaux acteurs de la stimulation langagière (Kremer, 2009, p. 98). « Parents et professionnels doivent garder la responsabilité de leur fonction par rapport à l'enfant » (Brun, 2015, p. 71), qui ne doit pas être considéré comme « l'objet » du partenariat, mais comme son bénéficiaire (Lodého, 2006).

Le rapport Ringard remis au ministère de l'Éducation nationale en 2000 sous le titre « À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique », rappelle l'importance d'un travail commun entre les partenaires, en impliquant la famille. La complémentarité des interventions est soulignée et décrite comme une démarche commune prenant en compte « les attentes du jeune et de la famille, l'action des enseignants et celle des équipes de soin » (Ringard, 2000). Il est effectivement essentiel que l'enfant et ses parents se trouvent au centre de ce partenariat, puisque le dialogue entre les professionnels ne peut se faire sans leur accord (Bosse, 2004 ; Denni-Krichel, 2004). Aussi, même si ce mémoire s'intéresse aux échanges entre enseignants et orthophonistes, il appartient de rappeler la nécessaire implication des parents et de l'enfant pour que ce partenariat ait lieu (Hall, 2005).

1.3. Un partenariat préconisé dans les textes officiels

Le partenariat avec les professionnels de l'éducation figure dans la définition du métier d'orthophoniste et s'inscrit dans le cadre de la prévention, du dépistage et de la coordination des soins, selon le référentiel d'activités (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013). De la même façon, la coopération avec les partenaires de l'école ainsi que la prise en compte de la diversité des élèves figurent officiellement dans le référentiel des

compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Ministère de l'Education Nationale, 2013).

Du côté de l'Éducation nationale, les textes officiels stipulent que la prévention des difficultés scolaires, le dépistage des handicaps et la compensation des inégalités font partie des missions de l'enseignant (Article L 321-2 du code de l'éducation, 2005). Il est également précisé que des aménagements adaptés sont prévus au profit des élèves présentant des troubles spécifiques du langage oral ou écrit (Article L 321-4 du code de l'éducation, 2005). L'accompagnement des enfants présentant des troubles des apprentissages est précisément ce qui amène le plus les deux professionnels à travailler ensemble. Toutefois, le champ des pathologies pouvant être rencontrées à l'école et relevant de l'orthophonie est plus vaste que cela (UNCAM, 2016).

Cette diversité des troubles rencontrés dans le milieu scolaire ordinaire est d'autant plus importante depuis la loi handicap de 2005 (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005). La présence d'enfants porteurs de handicap oblige les enseignants à penser différemment leurs pratiques et à innover. Ainsi, « il semble nécessaire, indispensable, que l'enseignant ne soit pas seul dans l'accueil de ces enfants, d'où la valeur première du projet individualisé qui est celle de créer du lien, du partenariat et d'ouvrir un espace de discussion » (Anatole, 2008). Les réunions telles que les équipes éducatives ou les équipes de suivi de scolarité offrent notamment un cadre institutionnel d'échanges entre les différents acteurs. Cette loi handicap conduit orthophonistes et enseignants à se positionner en tant que partenaires, agissant dans l'intérêt de l'enfant (Chivet, 2008 ; Sadler, 2005). Il semblerait donc « qu'une des conditions de réussite de la loi du 11 février 2005 réside dans cette coopération renforcée » (Blanc, 2011).

Les textes de loi étant en faveur de ce partenariat, des évolutions en ce sens ont pu être observées. Les rapports entre les deux professionnels semblent d'ailleurs s'être renforcés depuis la loi de 2005 et le partenariat apparaît comme une injonction croissante (Woollven, 2015).

1.4. Un partenariat plébiscité dans la littérature...

Au-delà des textes officiels, de nombreux auteurs ont souligné les enjeux de ce partenariat. Aussi, depuis plusieurs années déjà, les professionnels de terrain ont été interrogés pour donner

leur avis sur cette collaboration, jugée majoritairement positive : « Ces pratiques partenariales [...] sont donc souhaitées et représentent un idéal pédagogique, le progrès » (Crinon & Doré, 1994, p. 201). La finalité générale de la coordination interprofessionnelle est « le bien de l'enfant » (IGAS & IGEN, 2002, p. 64). Il s'agit d'assurer le suivi des enfants repérés (Denni-Krichel, 2004) et d'échanger sur leur évolution avec l'accord parental (Bosse, 2004). Le partenariat est parfois même, considéré comme l'un des moyens de prévenir et de traiter l'échec scolaire (Crinon & Doré, 1994, p. 172).

Face à une suspicion de trouble des apprentissages, il incombe de plus en plus aux enseignants « d'enclencher le processus de repérage puis de dépistage, menant au diagnostic et aux soins professionnels requis » (Guilloux, 2009, p. 72). Le contact entre enseignants et orthophonistes se poursuit avec la mise en place coordonnée d'aménagements pédagogiques et de prise en charge adaptée (Denni-Krichel, 2004). Cette coordination pluridisciplinaire est un gage de réussite dans l'accompagnement pédagogique et rééducatif des enfants en difficulté (Adelé & Morgon, 2007, p. 5 ; Egaud, 2004, p. 94).

1.5. ... Mais confronté à des obstacles

On ne peut évoquer les intérêts du partenariat, sans en mentionner ses limites, et si son importance et ses bienfaits sont soulignés dans la littérature, ses obstacles le sont aussi. Nous allons en détailler certains.

1.5.1. La terminologie professionnelle

Lodého illustre le fait que les termes choisis par les professionnels ont leur importance pour témoigner de leur disposition à travailler en commun : « L'enseignant emploie souvent le terme de « mes élèves » pour parler des élèves de sa classe. Cette appropriation peut entraîner l'exclusivité qui gênera alors tout travail de collaboration qui implique le partage » (Lodého, 2006). Le partage apparaît effectivement comme un point essentiel du partenariat, qui suppose une culture et une langue commune à tous (Denni-Krichel, 2004).

Si les deux professionnels partagent véritablement une langue commune, il semblerait toutefois qu'orthophonistes et professeurs des écoles emploient parfois un vocabulaire commun, sans pour autant y rattacher le même sens. Dans une enquête menée en 2004 auprès de professeurs

du secondaire, les confusions entre « trouble spécifique » et « difficulté de langage » ont abouti à l'incompréhension de certaines questions. « Ces erreurs confirment l'idée que le vocabulaire utilisé n'a pas, à termes identiques, le même sens selon la profession concernée » (Robert & Vaillant, 2004, p. 118).

Mais au-delà de l'emploi d'un vocabulaire commun, parfois compris différemment, il existe une terminologie professionnelle, spécifique aux professeurs des écoles et aux orthophonistes, qui peut apparaître comme une possible barrière lors des échanges. Il semblerait que la reconnaissance sociale dont bénéficie un groupe professionnel passe avant tout par cette rhétorique professionnelle commune au groupe, qui influe d'ailleurs sur la collaboration avec les autres professionnels (Blanchin & François, 2015, p. 66). On pointe parfois chez les orthophonistes l'usage volontaire de cette terminologie professionnelle, comme une façon de se démarquer du champ scolaire. « L'orthophonie [...] appartient au domaine de la santé et renforce la distinction par rapport à l'école, tant dans sa rhétorique professionnelle que dans ses pratiques » (Woollven, 2014). Ce besoin de « renforcer la distinction », témoigne d'un champ de compétences en partie commun, source de tensions entre enseignants et orthophonistes.

1.5.2. La crainte d'un empiètement sur son champ professionnel

Il semblerait que cette crainte soit évoquée spontanément et régulièrement par les professionnels : « Lorsque l'on demande aux orthophonistes ce qui est important pour eux dans la relation avec les enseignants [...], l'importance de rester chacun sur son territoire, son domaine d'intervention, en mettant l'accent sur la différenciation soin/pédagogie » est le deuxième thème revenant de façon récurrente dans les discours (Blanchin & François, 2015, p. 41). La proximité existant au départ entre l'enseignement et l'orthophonie a engendré des confusions entre rééducation et pédagogie, sources de tensions (De Luca et Vilboux, 2007). Ces tensions sont toujours palpables sur le terrain, malgré un discours globalement positif des orthophonistes sur leurs relations avec les enseignants (Blanchin & François, 2015, p. 42). Pourtant, dès les années 1940, l'orthophonie s'est inscrite davantage dans le domaine médical que dans le domaine scolaire (Philippe, 2007, p. 34), dissipant certaines confusions. Les orthophonistes reconnaissent aujourd'hui que leur expertise est à la fois différente et complémentaire de celle des enseignants, et se base sur des connaissances et des compétences différentes (Ehren, 2000). Aussi, pour Woollven (2015), « la notion de collaboration [...] souligne la volonté de faire reconnaître une compétence professionnelle spécifique ».

Ailleurs en Europe, les liens qu'entretient l'orthophonie avec l'école, apparaissent parfois comme renforcés et décomplexés, comme en témoigne l'Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé : « Il existe une différence majeure entre la plupart des pays européens et le système français : les orthophonistes peuvent exercer en milieu scolaire dans de nombreux pays [...], offrant des débouchés salariés au sein même de l'Éducation nationale », ce qui n'est pas le cas en France (Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé, 2012, p. 45). Si la collaboration entre professeurs des écoles et orthophonistes semble davantage développée dans certains pays européens, en raison de l'intervention des orthophonistes dans les classes, la confusion des rôles peut parfois s'en trouver majorée, ce que déplorent les orthophonistes. À ce propos, deux principes clés sont évoqués pour préserver leur identité professionnelle : le maintien d'un objectif et d'une démarche thérapeutique et la responsabilité partagée avec les enseignants de la réussite des élèves suivis (Ehren, 2000). Le développement de l'enfant n'incombe pas à un seul professionnel (Suleman et al., 2014).

La volonté de rappeler régulièrement la séparation entre le domaine éducatif et thérapeutique, conduit dans le même temps, selon certains, à ce que Stanislas Morel nomme la « médicalisation de l'échec scolaire ». « L'école française recourt de plus en plus souvent aux catégories médicales pour identifier les élèves en difficulté scolaire, comme en témoigne la croissance spectaculaire du nombre d'élèves considérés comme souffrant d'un handicap dans l'enseignement primaire (+57 % entre 2004 et 2014) » (Bernard, 2016). L'affirmation professionnelle de l'orthophonie s'est faite dans ce contexte de « médicalisation de l'échec scolaire » ou plus généralement de « sanitarisation des problèmes sociaux » (Philippe, 2007, p. 182). Woollven parle elle aussi de « (para)médicalisation de la dyslexie par l'expertise orthophonique ». Selon elle, cette « médicalisation » des difficultés scolaires est aussi à mettre en lien avec les échanges que les orthophonistes entretiennent avec l'institution scolaire, notamment avec la référence régulière au « secret professionnel » (Woollven, 2014).

1.5.3. Le secret professionnel

Pour l'auteur, ce recours au secret médical marque une distinction plus implicite de l'orthophonie vis-à-vis de l'école (Woollven, 2015), ayant pour effet « de limiter la circulation de l'information et de maîtriser les rapports avec l'école » (Woollven, 2014).

Un récent mémoire d'orthophonie s'est intéressé à la place du secret professionnel dans le rapport entre enseignants et orthophonistes et fait état de pratiques variables du secret professionnel d'un orthophoniste à l'autre (Legrand & Lopez Uroz, 2016, p. 56). C'est aussi ce qui est observé à plus grande échelle : « Ce rôle de l'orthophoniste dans la circulation de l'information se heurte à son caractère informel, volontaire, mais aussi à la nécessité de confidentialité ». La qualité de cette coordination et de cette information semble « hétérogène, relevant de paramètres purement individuels » (Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé, 2012, p. 42)

L'orthophoniste est tenu au secret professionnel comme tout professionnel de santé. Mais Tondoux souligne la situation délicate qui en résulte : « Il devient difficile pour l'orthophoniste de savoir quelles informations peuvent être divulguées et cela peut devenir un frein au sein du partenariat. [...] le partenariat perd alors tout son sens, car idéalement, il se constitue à partir de contributions réciproques, équitables et équilibrées » (Tondoux, 2013, p. 37).

En conclusion

Malgré des relations parfois tendues, l'école et l'orthophonie sont passées d'une forme de concurrence à une forme de complémentarité (Blanchin & François, 2015, p. 17) : « Pédagogie et rééducation sont réellement complémentaires » (Egaud, 2004, p. 85). C'est ce que confirme également Philippe, pour qui, l'heure n'est plus au questionnement des rapports difficiles entre l'école et l'orthophonie (Philippe, 2007, p. 181). Il semble effectivement nécessaire de mentionner ce contexte, mais de dépasser ces débats pour s'interroger à présent sur la mise en place de cette coopération entre Éducation nationale et secteur médico-social, qui commence par la formation des futurs professionnels.

2. La formation initiale des professionnels

2.1. Une formation initiale adaptée ?

Les directives ministérielles, les constats dans la littérature et sur le terrain vont dans ce sens : il y a tout intérêt à ce que ce partenariat ait lieu. Néanmoins, dans les faits, il ne se met pas toujours en place de façon aisée... Outre les obstacles évoqués, l'insuffisance de formation des

professionnels dans ce domaine est pointée du doigt. Il semblerait que les orthophonistes et les enseignants n'aient pas suffisamment l'opportunité au cours de leur formation d'acquérir les connaissances et attitudes requises pour une collaboration effective (Wilson, McNeill, & Gillon, 2015).

C'est précisément la formation initiale qui est remise en question. Dans différentes études, les enseignants reconnaissent un manque de formation sur les troubles du langage oral et écrit. Beaucoup ont reçu une formation jugée insuffisante à ce sujet et se sentent démunis (Bosse, 2004, Sadler, 2005, Guilloux, 2009). Egaud (2004) décrit leur plainte ainsi : « 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). Ils souhaitent que les connaissances concernant ces troubles soient transmises de façon plus approfondie » (p. 94).

L'article 19-7 de la loi de 2005 stipule pourtant bien que les enseignants doivent recevoir une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves handicapés au cours de leur formation initiale (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005). Pourtant, lors de l'état des lieux réalisé trois ans plus tard, les formations des enseignants étaient toujours jugées insuffisantes et généralistes, et les adaptations pédagogiques n'étaient que très rarement abordées. (Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, 2008). Un mémoire d'orthophonie rapporte ainsi : « Plus de 80 % des enseignants interrogés notaient un manque d'informations sur les troubles du langage oral et écrit et sur les différents dispositifs pédagogiques permettant de s'adapter à ces troubles » (Acquilina, 2009, p. 190). Ce manque de formation initiale se ferait plus durement ressentir chez les jeunes professeurs des écoles (Sadler, 2005). Mais cette insuffisance de formation concerne aussi les orthophonistes, selon une autre enquête, réalisée auprès de 216 professionnels de terrain : « Les enseignants ne détiennent pas les informations essentielles à la compréhension de la démarche des orthophonistes, et inversement » (Mougel, 2009, p. 99).

Aussi, même si le manque de formation semble concerner davantage le secteur éducatif, il est nécessaire d'interroger également les orthophonistes à ce sujet. Ainsi, seuls 45% des orthophonistes interrogés dans l'enquête de Mougel citaient la formation initiale comme moyen d'obtenir des informations sur la collaboration avec d'autres professionnels. « Les centres de

formation ne dispenseraient pas encore suffisamment d'éléments pour permettre aux orthophonistes d'instaurer des partenariats en toute connaissance » (Mougel, 2009, p. 60).

Les rapports ministériels insistent également sur la nécessité d'une formation intensifiée et adaptée des enseignants et des orthophonistes (IGAS & IGEN, 2002, p. 76, Ringard, 2000). C'est au cours de leur formation initiale que les professionnels doivent être préparés à travailler efficacement ensemble (Wilson, McNeill, & Gillon, 2016). Les formations devraient donc orienter les étudiants vers ces enjeux de collaboration. Le constat fait en 2008 est pourtant toujours le même « La formation au partenariat est un vaste chantier de travail qui, de manière générale, n'est pas encore entrepris » (Chauvière & Plaisance, 2008). Qu'en est-il dix ans plus tard ?

2.2. La formation des professeurs des écoles dans les textes

La formation des enseignants a été profondément modifiée depuis la rentrée 2013 avec la suppression des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) et la création d'Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) dans chaque académie. L'objectif annoncé de ce changement est de mieux préparer les professeurs des écoles « à la diversité de leurs missions », qui comprend la « prise en charge des élèves en situation de handicap » (Ministère de l'Éducation Nationale & Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013).

Si toutes les ÉSPÉ s'appuient sur le même référentiel de formation, l'organisation des enseignements diffère d'une école à l'autre. Le tableau de l'annexe 1 illustre la diversité au sein des ÉSPÉ, des numéros, des intitulés et du nombre d'unités d'enseignement (UE), abordant le partenariat, ou plus précisément le rôle de l'enseignant face aux difficultés scolaires. Seule une partie des ÉSPÉ y est représentée, illustrant déjà la diversité des enseignements pouvant être reçus en France pour préparer les professeurs des écoles à l'accueil des enfants avec troubles des apprentissages. Dans certaines ÉSPÉ, ces points sont abordés de façon transversale dans différentes UE. C'est ce que nous allons illustrer plus en détail avec les cinq exemples suivants. Les UE sont désignées ci-après par leur numéro, permettant de retrouver leur intitulé exact en se reportant à l'annexe 1.

- À l'ÉSPÉ de l'Académie de Caen, l'UE 353 aborde les dispositifs d'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers (10h). L'UE 421 étudie les problématiques liées aux difficultés des élèves en lecture et en écriture (6h) et l'UE 453 consacre 7 heures à l'aide à l'apprentissage, à la différenciation, et à l'étayage, tandis que l'UE 441 compte 6 heures sur la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers (ÉSPÉ- Académie de Caen, 2016).
- À l'ÉSPÉ de l'Académie d'Aix-Marseille, l'UE 15 aborde notamment les élèves à besoins éducatifs particuliers et les dispositifs d'accompagnements scolaires. L'UE 34 aborde quant à elle la participation à l'animation d'équipes pluriprofessionnelle et l'UE 43 aborde les troubles du langage oral et écrit et les élèves en situation de handicap en milieu ordinaire (ÉSPÉ - Académie d'Aix-Marseille, 2016)
- À l'ÉSPÉ de l'Académie de Nancy-Metz, l'UE 840 consacre 9 heures à la difficulté scolaire, aux besoins particuliers et au handicap, tandis que l'UE 940.2 dédie 6 heures à l'inclusion des élèves handicapés, à l'action auprès des élèves en difficulté, au travail avec les partenaires et 12 heures à l'accompagnement scolaire et périscolaire. Par ailleurs, l'UE 960.2 consacre 26 heures à la prise en compte éducative de la spécificité de certains publics (ÉSPÉ - Académie de Nancy-Metz, 2017).
- À l'ÉSPÉ de l'Académie de Poitiers, 22 heures sont consacrées dans l'UE 5 à la communication professionnelle et son adaptation aux élèves, parents et partenaires. Par ailleurs, l'UE 3 comprend 10 heures sur l'école inclusive, 12 heures sur l'impact de la grande difficulté scolaire et du handicap sur les apprentissages et la construction de réponses adaptées et 15h sur le travail en partenariat et la connaissance des différents partenaires de l'école (ÉSPÉ - Académie de Poitiers, 2016).
- Enfin, à l'ÉSPÉ de l'Académie de Strasbourg, il semblerait que seule l'UE 3.2 aborde en 20 heures la connaissance des dispositifs d'accompagnement des élèves à besoins particuliers et la collaboration avec l'accompagnant des élèves en situation de handicap et la famille (ESPE- Académie de Strasbourg, 2017).

Malgré la diversité des détails donnés sur les sites internet des ÉSPÉ quant au contenu des programmes, une présentation des différents troubles et/ou une présentation des dispositifs

d'aide aux élèves en difficulté et/ou une préparation au partenariat est toujours annoncée dans les programmes des ÉSPÉ. Cela laisse présager de la préparation systématique au partenariat depuis 2013, avec des moyens variables d'une ÉSPÉ à l'autre.

2.3. La formation des orthophonistes dans les textes

Du côté de la formation des orthophonistes, la coïncidence est de taille : les études d'orthophonie se sont vues complètement réformées avec le passage au grade master, la même année que la création des ÉSPÉ. Ainsi, depuis la rentrée 2013, les études d'orthophonie s'organisent en dix semestres, pleinement intégrés à la formation universitaire : on parle dorénavant de Centres de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO). Du côté des programmes, le référentiel de formation détermine et harmonise les différentes unités d'enseignement (UE). Ainsi, quatre d'entre elles vont dans le sens du partenariat avec les enseignants :

- L'UE 1.3.1 « Sciences de l'éducation » comprend 40 heures en première année et vise notamment la connaissance des méthodes pédagogiques, des politiques éducatives actuelles, des dispositifs pédagogiques spécifiques ; la compréhension des liens entre le secteur sanitaire et scolaire, ainsi que l'acquisition d'une vision globale de l'enfant et des enjeux environnementaux » (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 13).
- L'UE 6.1 « Stage en milieu scolaire » comprend 30 demi-journées de stage en première année et vise notamment la découverte du fonctionnement des écoles, l'établissement d'un premier contact avec les enseignants et le groupe classe et l'observation de la socialisation de l'enfant et de ses premiers apprentissages » (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 75)
- L'UE 1.3.2 « Apprentissages et didactique », abordée en troisième année, comprend 35 heures et vise notamment la connaissance des différentes théories conceptualisant les apprentissages et la capacité à animer des séquences d'information/formation pour les professionnels (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 14).

- Enfin, l'UE 8.3 « Communication avec le patient, l'entourage et les autres professionnels » comprend 26 heures en quatrième année et vise notamment l'acquisition de méthodes de communication, permettant de transmettre l'information pertinente aux différents acteurs, avec une terminologie adaptée, dans le respect de la continuité des soins et du consentement du patient (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 95)

Le référentiel de formation du certificat de capacité d'orthophoniste est le même pour l'ensemble des CFUO. Aussi, l'abord de ces unités d'enseignement doit être uniformisé au niveau national. Woollven commente ainsi : « Les savoirs les moins formalisés (notamment ceux relatifs à l'éducation) ne sont présents qu'en début de formation, ce qui laisse penser qu'ils sont envisagés comme des éléments d'une culture commune indispensable aux orthophonistes, mais qui n'ont qu'une visée contextualisante et peu de portée pratique » (2015). La réforme des études et les programmes annoncés laissent cependant présager d'une préparation satisfaisante au partenariat avec les enseignants.

3. La formation initiale des professionnels dans les faits

3.1. Interroger les étudiants : une première

Si l'insuffisance de formation des enseignants et des orthophonistes apparaît comme l'un des obstacles majeurs à la mise en place d'une collaboration, pour autant, les études menées sur ce partenariat ne se sont intéressées jusqu'à présent qu'aux professionnels de terrain. Aucune étude n'a interrogé les futurs professionnels, alors même que la formation initiale est définie comme un des facteurs-clé de développement de ce partenariat.

« Du côté de l'orthophonie, les relations de partenariat avec l'école constituent une question professionnelle qui fait l'objet de nombreux mémoires de fin d'études » (Woollven, 2015). Ainsi depuis 2009, près d'une vingtaine de mémoires ont traité de ce sujet (Fédération Nationale des Étudiants en Orthophonie, 2017). Ils questionnent la pratique du secret professionnel, la mise en place des aménagements en primaire, les relations interprofessionnelles autour de pathologies ciblées, ou proposent de façon plus générale un état des lieux du partenariat. Ces mémoires se basent tous sur des enquêtes auprès des professionnels de terrain, mais jamais auprès des futurs orthophonistes et professeurs des écoles, encore en étude. Ce mémoire

s'inscrit donc dans une démarche novatrice, ce que confirme un récent article paru dans *Child Language Teaching and Therapy*, dans lequel les chercheurs affirment être les premiers à s'intéresser à la compréhension interprofessionnelle des *futurs* orthophonistes et professeurs des écoles (Wilson et al., 2015). Une enquête auprès de ces deux populations étudiantes constitue donc une première en France.

3.2. Présentation de la question de recherche et des objectifs

Malgré une disparité inévitable sur le terrain, il s'agit de savoir si au niveau national, les premières promotions françaises ayant bénéficié des formations dispensées depuis 2013 s'estiment suffisamment préparées au partenariat entre enseignants et orthophonistes. Il appartient ainsi de se demander, si les volontés politiques également exprimées par les professionnels, visant le développement de ce partenariat, s'illustrent réellement dans les formations initiales depuis les réformes. En découle la question centrale de recherche : « Quelles sont les connaissances et les représentations des étudiants en formation initiale sur le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes ? ».

Cet état des lieux a pour objectif de savoir tout d'abord si les futurs professionnels comprennent les enjeux de ce partenariat et ensuite, si la formation initiale apparaît aux étudiants concernés comme suffisamment adaptée pour les préparer à ce partenariat. Le but de cette enquête est d'interroger et de comparer la formation initiale reçue par les futurs professeurs des écoles et orthophonistes et plus précisément leurs connaissances et représentations des rôles et moyens de chacun face aux enfants en difficulté, l'avis sur le partenariat, ainsi que les pistes possibles d'amélioration de la formation initiale.

II. Méthodologie

1. Choix de la population

Cette enquête vise à établir un état des lieux de la formation initiale reçue en France par les futurs orthophonistes et professeurs des écoles pour les préparer à un partenariat sur le terrain. L'enquête cible donc les étudiants de 2^{ème} année de master des Centres de Formation Universitaires en Orthophonie (CFUO) et les étudiants de 2^{ème} année de master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) Mention Premier Degré, des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ).

Afin de pouvoir faire valoir la représentativité et l'ampleur de cette étude, tous les étudiants de Master 2 des CFUO de France ont été invités à participer à cette enquête, soit environ 820 étudiants. Ainsi, les dix-huit promotions allant être diplômées en 2018 ont été contactées.

Le réseau national des ÉSPÉ se compose quant à lui, de trente-trois écoles réparties par académie. Le nombre de futurs professeurs des écoles étant plus de dix fois supérieur à celui des futurs orthophonistes (environ 13 600 étudiants de Master 1 et 2 d'ÉSPÉ ont passé le concours de professeur des écoles en 2016 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017)), il n'a pas été jugé nécessaire de contacter l'intégralité de ces écoles. Aussi, dix-huit ÉSPÉ ont été sélectionnées en les couplant géographiquement avec les CFUO répartis sur le territoire. L'ÉSPÉ de l'académie de Rennes a cependant été ajoutée, afin que l'ouest soit également représenté au niveau des réponses recueillies sur la formation des professeurs des écoles. Il n'existe en effet pas encore de CFUO en Bretagne : l'ouverture du CFUO de Brest se fera à la rentrée 2018. L'échantillon des ÉSPÉ ayant été sciemment sélectionné sur critère d'appariement géographique avec les CFUO, cet échantillonnage n'est donc pas probabiliste.

L'exploitation de données issues des universités de toute la France assure une validité de population et promet une solide représentativité des résultats (Wilson, McNeill, & Gillon, 2015).

2. Élaboration des questionnaires

2.1. Définition des objectifs

Le thème de cette recherche émane d'abord d'un enjeu professionnel : la préparation au partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes. Elle est en lien avec les problèmes de terrain exprimés dans les rapports ministériels et les recherches antérieures, dont la lecture a conduit à l'élaboration progressive de la question de recherche. Pour y répondre en touchant une large population, la construction d'un questionnaire s'est révélée la plus adaptée.

Ce travail s'inscrit dans une recherche quantitative et emploie une stratégie de recherche descriptive, se donnant pour objectif de dresser un état des lieux des connaissances et représentations du partenariat, auprès des premières générations étudiantes à avoir bénéficié des réformes de 2013. Toutefois, comme le souligne De Singly (2008), « la frontière entre questions de fait et questions d'opinion est assez floue. [...] Le passage obligé par le langage dans la technique du questionnaire transforme strictement toute question de fait en question d'opinion » (p. 65).

Cette enquête, réalisée par le biais d'un questionnaire, devrait permettre de savoir :

- Si les futurs professionnels comprennent les enjeux du partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes : ses intérêts et limites.
- Si la formation initiale propre aux futurs orthophonistes dans les CFUO et aux futurs professeurs des écoles dans les ÉSPÉ apparaît comme suffisamment adaptée pour initier un tel partenariat.

Le partenariat entre les deux professionnels s'établissant majoritairement en cas d'importantes difficultés d'apprentissage, la formulation des questions a été centrée sur ce point. En effet, les troubles du langage oral et écrit représentent à eux seuls 60% des prises en charge orthophoniques (Le Feuvre, 2007, p. 49).

2.2. Organisation générale du questionnaire

En recherche, il est préférable d'utiliser un questionnaire déjà existant, les qualités psychométriques de l'outil étant déjà établies. Cela permet par ailleurs de comparer les résultats

de l'étude avec ceux des études déjà publiées. Néanmoins, étant donné le côté novateur d'une enquête ciblant les étudiants, un tel outil n'existait pas. Le questionnaire dans ses deux versions a donc été construit intégralement, en se basant sur la question de recherche et en s'inspirant de questionnaires réalisés dans le cadre de mémoire d'orthophonie (notamment ceux de Mougel ou d'Acquilina, 2009), sans pour autant reprendre les mêmes questions.

Le questionnaire ainsi créé se structure en huit parties :

1. Présentation du questionnaire et de l'étude
2. Renseignements préalables : âge, sexe et lieu de formation
- 3a. Formation initiale en lien avec le milieu scolaire (version CFUO)
- 3b. Formation initiale sur les troubles des apprentissages (version ÉSPÉ)
- 4a. Connaissance des dispositifs du système scolaire pour les enfants en difficulté (version CFUO)
- 4b. Connaissance de l'orthophonie (version ÉSPÉ)
5. Rôle de l'enseignant face aux enfants présentant d'importantes difficultés d'apprentissage
6. Avis sur le partenariat et le rôle de chacun
7. Pistes pour enrichir la formation initiale et favoriser le partenariat
8. Remerciements

Le questionnaire version CFUO se compose de vingt-deux questions et le questionnaire version ÉSPÉ se compose de vingt questions. Afin de pouvoir plus aisément comparer les deux populations, douze questions strictement identiques ont été proposées dans les deux versions, ainsi que deux questions parallèles (en questionnant par exemple l'intervention d'orthophonistes en ÉSPÉ et inversement, l'intervention de formateurs de l'ÉSPÉ au CFUO). Toutefois, les deux populations étant bien distinctes, s'y ajoutent huit questions spécifiques aux étudiants d'orthophonie et six questions spécifiques aux étudiants d'ÉSPÉ.

2.3. Choix du format des questions

La possibilité de laisser la place à des réponses libres a été écartée, pour des raisons de traitement. « En effet, l'usage des questions ouvertes enseigne que nombre de réponses peuvent être floues, incodables » (François de Singly, 2008, p. 67). La difficulté d'analyse des réponses aurait été amplifiée par le nombre de retours attendus. Par ailleurs, le format de questions à choix multiples (QCM) rendait le remplissage du questionnaire moins long et donc moins

fastidieux pour les participants, favorisant une participation plus massive. La réduction de l'effort nécessaire pour répondre, prônée par Jalby (2017), a guidé l'élaboration du questionnaire. Ainsi, les données extraites du questionnaire étaient intégralement exploitables, en se contentant de l'analyse des réponses aux questions fermées. Néanmoins, pour certaines questions, les participants pouvaient préciser leur réponse librement, permettant une interprétation plus juste des réponses recueillies (François de Singly, 2008, p. 69).

Ce choix de questions fermées présentait toutefois des limites. Il imposait en effet une conception initiale plus conséquentielle et induisait une perte de la personnalisation et de la diversité des réponses aux questions.

2.3.1. Conception des questions portant sur l'avis et les représentations

Pour les questions permettant de connaître l'avis sur le partenariat et le rôle de chacun, les réponses proposées ont été construites en tenant compte des avis énoncés lors de précédentes enquêtes et en tenant compte du retour des participants à la phase de pré-test. Aussi, le vocabulaire et le style langagier ont été adaptés aux répondants. Il s'agissait de balayer un large spectre des positions possibles à adopter sur le partenariat. La restriction à une liste de huit propositions a nécessité de synthétiser plusieurs avis, tout en veillant à respecter la parité entre le nombre d'items plutôt en faveur du partenariat et ceux plutôt en défaveur, ordonnés de façon aléatoire, afin de ne pas orienter les choix.

Afin de favoriser l'opinion personnelle, une attention particulière a été portée aux mots introductifs, en répétant par six fois « selon vous » au cours des questionnaires. La garantie de l'anonymat invitait également à l'expression de cette opinion personnelle. Selon De Singly (2008), le fait d'autoriser les réponses multiples augmentait également les chances d'obtenir des réponses plus personnelles. « Avec cette ouverture, les personnes sentent moins la pression, imaginaire, de chercher la bonne solution [...]. Cette possibilité accroît la probabilité de voir apparaître des réponses moins conformistes » (p. 72).

2.3.2. Conception des questions portant sur les connaissances

Afin d'apprécier par ailleurs, les connaissances des étudiants sur les dispositifs du système scolaire pour les enfants en difficulté (version CFUO) ou les connaissances sur l'orthophonie

(version ESPÉ), le format des questions fermées impliquait de mêler des items distracteurs aux bonnes réponses. Ces items distracteurs ont été choisis sur la base de confusions ou d'incertitudes constatées chez les professionnels de terrain, et concernent notamment la distinction entre le secteur pédagogique et thérapeutique, ou le sens des termes et sigles employés par les professionnels.

2.4. Choix du mode de diffusion

La diffusion et la passation en ligne du questionnaire sont apparues comme la solution la plus rapide, économique et pratique, en comparaison à une diffusion par voie postale, par téléphone ou en face-à-face. De plus, cette option n'impliquait pas de saisies ultérieures des données et permettait de toucher un plus grand nombre d'individus. En effet, le taux de réponse moyen passe de 8 à 44% si l'enquête est en ligne (Wilson et al., 2015). En revanche, la diffusion sur internet impliquait un faible contrôle des conditions d'administration du questionnaire.

2.5. Limitation des biais

Il est important d'avoir en tête que toute enquête présente des « biais » inévitables et qu'un questionnaire ne décrit jamais exhaustivement une pratique (De Singly, 2008, p. 19). Ainsi, outre la limitation des biais lors de la construction du questionnaire, les biais liés aux participants ont également été pris en compte, notamment celui de la désirabilité sociale. En effet, la tendance à donner des réponses socialement désirables consiste à fournir des réponses biaisées dans le sens d'une valorisation de l'image de soi (François de Singly, 2008, p. 72). Ce biais a donc été contrôlé en formulant les questions et propositions de réponse d'une manière neutre et en insistant sur l'anonymat des participants. Ce biais était surtout amoindri en raison de la diffusion et du remplissage du questionnaire par internet, en dehors de la présence des personnes dirigeant l'étude.

La tendance à l'acquiescement (tendance à répondre « oui » plutôt que « non », « d'accord » plutôt que « pas d'accord ») a également été prise en compte et contrôlée au maximum, en évitant toutes questions de ce type pour les expressions d'opinion personnelle.

2.6. Phase de pré-test

Afin de vérifier la compréhension et la pertinence du questionnaire auprès d'un échantillon réduit de personnes, une phase de pré-test du questionnaire a eu lieu de septembre à décembre. Cela a permis de déceler les défauts et sources d'ambiguïtés, et de les corriger.

2.6.1. Nombre et choix des personnes incluses dans la phase de pré-test

Le nombre de personnes participant à la phase de pré-test a été fixé à dix minimum pour chacune des deux populations. Comme préconisé dans la littérature, il s'agissait de trouver 5 à 10 personnes aussi proches que possible de la population cible (Bisits Bullen, 2014). Étant donné la portée nationale du questionnaire final, le fait d'interroger une partie de cette population dès la phase de pré-test engendrait un biais, puisqu'une partie des participants de l'enquête finale aurait alors déjà été confrontée au questionnaire quelques mois auparavant. Aussi, les personnes ayant participé à la phase de pré-test n'étaient pas des étudiants de Master 2. Le questionnaire version ÉSPÉ a donc été soumis à des professeurs des écoles diplômés depuis un an. La version CFUO a été testée quant à elle, par des étudiants de Master 1 en orthophonie. Les personnes sollicitées lors de la phase de pré-test n'avaient donc qu'un an d'expérience de décalage par rapport à la population cible. Ainsi, douze personnes ont testé le questionnaire version ÉSPÉ et treize personnes ont testé la version CFUO, avant de faire un retour sur leur temps de passation, les difficultés rencontrées, les manques éventuels et les pistes d'amélioration.

2.6.2. Diffusion et passation du questionnaire lors de la phase de pré-test

Afin d'améliorer le questionnaire au fur et à mesure en tenant compte des retours, il a été diffusé aux personnes les unes après les autres. Lors de la phase de pré-test, la diffusion du questionnaire s'est donc faite de façon séquentielle plutôt que simultanée. Ainsi, d'une personne sollicitée sur l'autre, la version du questionnaire proposée se rapprochait de plus en plus de la version finale. Par ailleurs, la diffusion du questionnaire dans ses deux versions s'est faite par internet, dans les modalités réelles de passation, comme préconisé (Bisits Bullen, 2014).

Comme certains auteurs le soulignent, il était également intéressant d'observer les participants en train de répondre aux questionnaires (Taylor-Powell, 2008). Les deux derniers participants

à la phase de pré-test de chacune des versions ont donc été observés lors du remplissage du questionnaire, afin d'entendre directement leur remarques instantanées, mais aussi d'observer des signes plus subtils d'hésitations lors de la lecture des questions et des réponses. Cette observation silencieuse, suivie d'un échange sur le sentiment général laissé par le questionnaire, s'est révélée riche et utile.

2.6.3. Modifications effectuées suite au pré-test

Suite aux retours des personnes ayant testé le questionnaire, des précisions ont été apportées, comme par exemple la mention systématique : « *Plusieurs réponses sont possibles* » pour les questions concernées. Différentes questions et items ont été reformulés, dans le sens de précisions ou d'allègements. L'ordre des différentes parties du questionnaire a été modifié pour suivre une progression plus logique.

Des réponses non envisagées jusque-là ont été ajoutées, notamment la réponse « *Je ne sais pas* ». L'inclusion de cette option « sans opinion » participe pour De Singly (2008) à la lutte « contre l'effet d'imposition » de la problématique (p. 71).

Lors de la phase de pré-test, les retours étaient dans l'ensemble très positifs : les personnes soulignaient spontanément l'intérêt porté au sujet et les réflexions que le questionnaire engendrait. Toutefois, la majorité des participants reconnaissait aussi une certaine longueur du questionnaire. Par crainte de décourager des participants moins motivés, il a été décidé de laisser de côté les questions ne répondant pas de façon ciblée aux deux sous-questions de recherche. Par ailleurs, le traitement de toutes ces questions n'aurait pas été possible dans ce format contraint en nombres de pages. Cette réflexion a abouti à la suppression de 19 questions, faisant chuter le temps de passation de 15 minutes à 5 minutes environ.

L'exploitation de la vingtaine de questions retenues permettait donc de répondre de manière ciblée aux deux questions de recherche. Ainsi, les questions n° 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19 du questionnaire version ÉSPÉ et n° 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 du questionnaire version CFUO permettent de savoir si les futurs professionnels comprennent les enjeux de ce partenariat. D'autre part, les questions n° 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 18 du questionnaire version ÉSPÉ et n° 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18 du questionnaire version CFUO permettent de savoir

si la formation initiale des deux professionnels est suffisamment adaptée pour préparer ce partenariat. Les versions définitives des deux questionnaires correspondent aux annexes 4 et 5.

3. Diffusion du questionnaire et recueil des données

Afin de dresser un état des lieux au plus près des avis et des connaissances des futurs professionnels, il fallait attendre que les étudiants aient entamé leur dernier semestre d'étude, pour pouvoir prétendre à un meilleur aperçu de ce qui leur est transmis en formation initiale.

3.1. Prise de contact avec chaque population

La diffusion du questionnaire s'est faite du 1^{er} février au 22 mars 2018 : le recueil des réponses s'est déroulé pendant 50 jours.

La prise de contact des étudiants de Master 2 d'ÉSPÉ, s'est faite par l'intermédiaire des responsables Mention Premier Degré, des directeurs adjoints d'ÉSPÉ, des responsables pédagogiques du Master MEEF, des directeurs de mention MEEF premier degré ou des chefs d'établissement référents. Une soixantaine d'e-mails a ainsi été initialement envoyée, présentant le projet et demandant à diffuser le message et le lien du questionnaire à l'ensemble des étudiants concernés. Le contenu de ce mail se trouve en annexe 2.

Les étudiants de dernière année d'orthophonie ont été contactés quant à eux, uniquement par le biais de mails envoyés aux bureaux des étudiants, assurant un contact facilité et plus direct. Aussi, suite à la première phase de relance, les 18 bureaux des étudiants en orthophonie avaient déjà diffusé le questionnaire aux étudiants de Master 2.

La demande de diffusion du questionnaire a été renouvelée toutes les semaines auprès des ÉSPÉ n'ayant pas donné suite aux premiers mails. Quand cela était possible, de nouveaux contacts étaient sollicités, afin d'augmenter les chances d'obtenir un retour (secrétariats de direction, secrétariats de scolarité, responsable de sites). Jusqu'à 80 mails ont pu être envoyés pour solliciter les établissements n'ayant pas répondu à la demande de diffusion du questionnaire. Il y a eu ainsi quatre phases de relance : une par semaine durant tout le mois de février. Cette demande insistante a permis d'obtenir la diffusion du questionnaire auprès des étudiants des

ÉSPÉ contactées, à l'exception de l'ÉSPÉ de l'académie de Lille, dont le refus de diffusion a été signifié début mars par la co-responsable du master mention premier degré, en expliquant que les étudiants étaient déjà trop sollicités pour participer à des enquêtes.

3.2. Traitement des données

Le traitement des réponses recueillies informatiquement a été réalisé en analysant et en comparant les réponses des deux populations, afin d'en proposer ensuite une interprétation. Les données recueillies ont été traitées par le biais de statistiques descriptives (moyennes, pourcentages, diagrammes circulaires et histogrammes). À ce propos, De Singly (2008) rappelle que « La simplicité des termes « chiffres descriptifs » ne doit pas faire croire à la facilité de leur production » (p. 9). C'est leur interprétation et la discussion des résultats, au regard des lectures théoriques, qui permet de répondre aux deux questions de recherche.

3.3. Respect de l'éthique dans la démarche méthodologique

Il est important de préciser que ce mémoire évite toute forme de discrimination dans la sélection des participants. Le consentement libre et éclairé des étudiants a été obtenu systématiquement lors de l'enquête, mais aussi lors de la phase de pré-test. Le recueil des données s'est fait dans le respect des participants, leur anonymat est respecté et ils peuvent s'ils le souhaitent, accéder aux résultats de l'enquête. L'annexe 3 présente l'information reçue par les participants à l'enquête et témoigne du recueil du consentement éclairé.

III. Présentation et analyse des résultats

Les résultats chiffrés, recueillis à l'aide des deux questionnaires, sont présentés intégralement en annexe 4 pour le questionnaire version CFUO, et en annexe 5 pour le questionnaire version ÉSPÉ. Une présentation et une analyse de ces résultats sont développées ci-dessous. Afin de soulager leur lecture, tous les graphiques permettant de les illustrer se trouvent en annexe 6.

1. Présentation de la population de l'étude

Tous les CFUO de France sont représentés dans cette étude. Le nombre d'étudiants en Master 2 d'orthophonie ayant participé à l'enquête est indiqué pour chaque CFUO dans le diagramme circulaire présenté en annexe 6 (figure 1). Parmi les 820 étudiants français en master 2 d'orthophonie, 324 ont participé à l'enquête, soit un taux national de participation de 40%. L'âge moyen des futurs orthophonistes ayant répondu à l'intégralité du questionnaire est de 25 ans 7 mois, et cette population est largement féminine avec 97.2% de femmes. Cette forte proportion correspond à la moyenne nationale : la population générale des orthophonistes compte en effet 96.8% de femmes (Fédération Nationale des Orthophonistes, 2018).

Sur les dix-neuf ÉSPÉ contactées, dix-huit ont accepté de diffuser le questionnaire aux étudiants de 2^{ème} année de Master MEEF : l'académie de Lille n'est pas représentée. Le nombre d'étudiants d'ÉSPÉ ayant participé à l'enquête est indiqué pour chaque académie dans le diagramme circulaire présenté en annexe 6 (figure 2). 769 étudiants en deuxième année de master MEEF (mention 1^{er} degré) ont ainsi participé à l'enquête. La part des femmes représentée dans cette étude est de 90.9%, ce qui est un peu plus élevé que la proportion nationale. En effet, 85% des étudiants présentant le concours de professeur des écoles sont des femmes (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). La moyenne d'âge des étudiants d'ÉSPÉ ayant participé à cette étude est de 27 ans 4 mois.

1093 futurs orthophonistes et professeurs des écoles ont ainsi pris part à cette enquête nationale. En raison du caractère partiel de certaines participations, tous les pourcentages avancés dans cette étude sont basés à partir des réponses des 934 étudiants ayant répondu au questionnaire de manière intégrale : cela concerne donc 285 étudiants de CFUO et 649 étudiants d'ÉSPÉ.

Ainsi, les réponses des 159 étudiants n'ayant répondu qu'aux premières questions de l'enquête n'ont pas été traitées statistiquement.

La prise en compte des réponses des 934 étudiants permet de présenter en premier lieu la formation initiale qu'ils ont reçue dans leur cursus respectif.

2. (Re)présentation de la formation initiale reçue par les étudiants

Les résultats aux premières questions donnent un aperçu de la formation initiale reçue par les futurs professeurs des écoles et orthophonistes : celle délivrée dans les CFUO, en lien avec le milieu scolaire, et celle délivrée dans les ÉSPÉ, au sujet des troubles des apprentissages. Une première comparaison de ces formations est faite, concernant la rencontre avec l'autre professionnel sur le lieu de formation et l'abondance de la collaboration interprofessionnelle.

2.1. La formation initiale en lien avec le milieu scolaire dans les CFUO

2.1.1. Opinion sur le contenu des cours en « sciences de l'éducation »

Les textes prévoient des cours en « sciences de l'éducation » dans la formation initiale des orthophonistes. Parmi les 285 étudiants de dernière année interrogés, la majorité (59.2%) juge le contenu de ces cours complet et détaillé, tandis que 40.8% des étudiants estiment que le contenu de ces cours n'est pas suffisamment développé. Parmi les étudiants ayant précisé librement leur réponse, 41 déplorent le manque de liens faits avec l'orthophonie lors de ces cours. Par ailleurs, 11 étudiants déplorent le fait que ces cours interviennent trop tôt dans le cursus et 11 autres disent même ne pas en avoir de souvenirs.

2.1.2. Opinion sur les stages en milieu scolaire

Tous les étudiants en orthophonie ont bénéficié de stages en milieu scolaire en première année, leur offrant l'occasion de rencontrer les professeurs des écoles sur le terrain. La grande majorité des étudiants interrogés est convaincue de l'intérêt de ces stages, jugés utiles (pour 58.6% d'entre eux) voire nécessaires (pour 43.5%). De plus, 2.5% des participants estiment même que ces stages ne sont pas suffisamment nombreux. Parmi les étudiants ayant précisé leur réponse,

la moitié souligne l'intérêt de tels stages en précisant qu'ils permettent notamment l'observation du fonctionnement d'une classe, un contact avec les enfants « tout venant », une meilleure compréhension du travail de l'enseignant et la découverte de pratiques pédagogiques.

Toutefois, 19.3% des étudiants interrogés jugent peu utiles ces stages en milieu scolaire. Les arguments recueillis qualitativement font notamment part d'un manque de lien entre l'accueil des étudiants par les professeurs des écoles et les objectifs du CFUO. Une vingtaine d'étudiants ont également exprimé le fait que ces stages intervenaient trop tôt dans la formation initiale, comme l'illustrent par exemple les trois commentaires suivants : « Ce stage est utile mais je pense qu'il est réalisé trop tôt dans le cursus pour en apprécier tous les bénéfices » ; « On n'a pas assez de recul sur le développement de l'enfant en première année, je me sens beaucoup plus apte à en profiter maintenant » ; « C'est en quatrième année que je me suis rendu compte de l'intérêt de ces stages en milieu scolaire ».

2.1.3. Apport des stages auprès d'orthophonistes

Outre les stages obligatoires réalisés auprès de professeurs des écoles, les stages auprès d'orthophonistes peuvent offrir l'occasion de côtoyer le milieu scolaire et les enseignants de primaire. C'est notamment le cas lorsque les étudiants réalisent leurs stages auprès d'orthophonistes salariés intervenant directement dans les écoles. Ainsi, près d'un tiers des étudiants interrogés a bénéficié de cette expérience (32.6%). Ils précisent alors que ces stages ont eu principalement lieu dans le cadre de SSEFS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarisation) et de SESSAD (Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile). Les enfants étaient suivis directement dans leurs écoles en raison d'une surdité, d'une déficience intellectuelle ou de troubles du spectre autistique. Par ailleurs, le contact avec les enseignants de primaire peut survenir lorsque les étudiants participent à des réunions institutionnelles en école primaire lors de stages avec des orthophonistes. Cette fois-ci, plus des deux-tiers des étudiants en orthophonie ont été concernés par cette expérience (70.5%).

Ces premiers résultats montrent qu'une majorité d'étudiants en orthophonie a eu l'occasion de tisser des liens avec le milieu scolaire par le biais des cours et des stages. Quelle proportion d'étudiants de master MEEF a pu appréhender les liens avec l'orthophonie, notamment en abordant les troubles des apprentissages ?

2.2. La formation initiale sur les troubles des apprentissages dans les ÉSPÉ

Parmi les 649 étudiants de dernière année de master MEEF interrogés, 19.9% disent n'avoir eu aucun cours sur les handicaps pouvant être rencontrés en milieu scolaire. Près d'un tiers des étudiants (32.8%) affirment en avoir bénéficié, et près de la moitié estiment en avoir eu « un peu » (47.4%). Concernant les cours abordant les dispositifs pédagogiques permettant de s'adapter à ces troubles, les étudiants interrogés sont plus d'un tiers à affirmer ne pas en avoir eu du tout (36.4%). Sur ce point 15.6% affirment en avoir bénéficié et là encore, la moitié estime en avoir eu seulement « un peu » (48.5%).

D'après les programmes des ÉSPÉ, ces cours sont abordés de façon variable en termes de contenus et de volumes horaires dédiés. 339 étudiants de master MEEF ont par ailleurs donné une estimation du nombre d'heures consacrées aux troubles des apprentissages (Master 1 et 2 confondus), témoignant de cette disparité, comme l'illustre la figure 3 (annexe 6). Il en résulte que le nombre moyen d'heures consacrées au handicap (et notamment aux troubles « dys ») en master MEEF est de 5,8 heures (avec un écart-type de 4). Tous les étudiants ayant commenté la quantité d'heures consacrée aux dispositifs pédagogiques à proposer aux élèves en difficulté, se sont plaints d'un manque d'approfondissement. C'est ce qu'illustrent par exemple les commentaires suivants : « On nous donne de brefs éléments » ; « On aborde peu d'outils clés pour aider » ; « Je me souviens de quelques minutes sur les polices d'écriture « dys » », « quelques pistes de réponses, mais assez peu » ; « trop peu de propositions sur les adaptations pédagogiques » ; « peut-être quelques conseils disséminés ». Par ailleurs, 15 étudiants ont précisé que les cours sur le handicap dont ils avaient bénéficié étaient une option facultative dans leur master. Le diagramme circulaire en annexe 6 (figure 4) présente en quelle(s) année(s) de master ces cours sont abordés, d'après les propos des 237 étudiants l'ayant mentionné dans leur commentaire.

Ces premiers résultats révèlent que l'abord des troubles des apprentissages, en termes de repérage et de piste d'adaptation, n'est pas encore systématique dans la formation de professeur des écoles. Mais de façon plus globale, la collaboration interprofessionnelle est-elle abordée auprès des futurs professionnels ?

2.3. Comparaisons des deux formations initiales

La collaboration interprofessionnelle fait partie du champ de compétences des orthophonistes et des professeurs des écoles. L'analyse des points suivants permet de comparer dans quelle mesure celle-ci est effectivement initiée ou abordée dans la formation initiale des futurs professionnels.

2.3.1 Rencontre avec l'autre professionnel sur le lieu de formation

Lodého (2006) cite Albert Jacquard, rappelant que « nous venons à l'école pour apprendre à tisser des liens ». Ces liens concernent l'enfant, mais aussi les adultes qui l'entourent, amenés à se rencontrer et à s'inscrire dans un travail partenarial. C'est aussi sur leur lieu de formation respectif que les étudiants peuvent apprendre à tisser des liens avec le professionnel « partenaire ». Ainsi, 55.8% des étudiants en orthophonie affirment que des formateurs de l'ÉSPÉ sont intervenus dans leur CFUO, tandis que seuls 4.2% des étudiants de master MEEF font part de l'intervention d'orthophonistes dans leur ÉSPÉ. Il appartient de préciser que 20.4% des étudiants en orthophonie ne se sont pas prononcés, faute de souvenirs précis, là où seulement 2.3% des étudiants d'ÉSPÉ ont fait part d'un doute à ce sujet.

2.3.2. Abord de la collaboration interprofessionnelle en formation initiale

Que ce soit par le biais de cours, ou par le biais de stages, la collaboration entre professeurs des écoles et orthophonistes est normalement abordée lors de la formation initiale de ces professionnels. C'est effectivement le cas pour 89.8% des futurs orthophonistes et pour 29.4% des futurs professeurs des écoles interrogés dans cette enquête, et ce, davantage en stage qu'en cours, comme l'illustre plus précisément la figure 5 présenté en annexe 6.

Hormis l'abord de cette collaboration de façon générale, la connaissance du travail et des moyens de l'autre professionnel est un enjeu important de la préparation au partenariat enseignants-orthophonistes.

3. Connaissance du travail de l'autre professionnel

3.1. Connaissance des étudiants en orthophonie sur les dispositifs scolaires destinés aux enfants en difficulté

3.1.1. Connaissance des différentes aides de l'école

Les dispositifs faisant effectivement partie des aides proposées en milieu scolaire ordinaire aux élèves en difficulté sont reconnus et sélectionnés par la majorité des étudiants en orthophonie (57.5 à 87.4% des étudiants les sélectionnent à raison), comme l'illustre la figure 6 en annexe 6. Toutefois, les deux dispositifs n'en faisant pas partie (le Projet Individualisé d'Accompagnement et le Projet d'Accueil Individualisé) ont été également sélectionnés dans des proportions assez importantes : 18.2% et 59.3%. Cette méconnaissance des dispositifs est effectivement reconnue par 20.4% des étudiants interrogés.

3.1.2. Connaissance des professionnels faisant partie du RASED

Concernant la connaissance des professionnels faisant partie du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté), près d'un tiers des étudiants en orthophonie affirme ne pas vraiment savoir de quoi il s'agit (31.6%). La figure 7 présentée en annexe 6 illustre la part des professionnels désignés comme faisant partie du RASED. Ceux qui en font effectivement partie sont reconnus et sélectionnés par la majorité des étudiants en orthophonie (56.8 % identifient les psychologues scolaires et 75.4% identifient les professeurs des écoles spécialisés). Les professionnels ne faisant pas partie du RASED ont été également sélectionnés, mais dans des proportions plus faibles (de 6% à 25.3%).

3.1.3. Connaissance des réunions institutionnelles

Les étudiants en orthophonie connaissent davantage les réunions en milieu scolaire, auxquelles l'orthophoniste peut être invité, comme l'illustre la figure 8 présentée en annexe 6. Les Équipes de Suivi de Scolarisation sont sélectionnées à juste titre par 69.5% des étudiants, de même que les Équipes Éducatives, qui sont sélectionnées par 82.5% des étudiants.

Ces résultats montrent que les futurs orthophonistes ont des connaissances sur les dispositifs scolaires destinés aux enfants en difficulté, plus ou moins solides en fonction des points interrogés. Qu'en est-il des connaissances des futurs professeurs des écoles sur l'orthophonie ?

3.2. Connaissance des étudiants de master MEEF sur l'orthophonie

3.2.1. Connaissance du champ de compétences de l'orthophoniste

La part des difficultés désignées comme relevant du champ de compétences de l'orthophoniste est illustrée par le diagramme présenté en annexe 6 (figure 9). On constate que les trois difficultés identifiées très largement (par plus de 93% des étudiants), comme faisant partie du champ de compétences de l'orthophoniste sont de l'ordre du langage oral et de la parole. La quatrième difficulté citée concerne le langage écrit (identifiée par 69.2% des futurs professeurs des écoles).

Parmi les dix difficultés proposées faisant effectivement partie du champ de compétences de l'orthophoniste, quatre n'ont pas été reconnues par une majorité des futurs professeurs des écoles. C'est le cas des troubles du graphisme (non reconnus par 54.1% des étudiants d'ÉSPÉ comme relevant de l'orthophonie), de la surdité (non reconnue par 65% des étudiants), des difficultés en raisonnement logico-mathématique (non reconnues par 66.7% des étudiants) et des troubles du spectre autistique (non reconnus par 78.9% des futurs professeurs des écoles).

3.2.2. Connaissance du rôle de l'orthophoniste

Le rôle de l'orthophoniste est correctement identifié par la majorité des futurs professeurs des écoles : ils citent à 90.6% la pose de diagnostic, à 84.3% la réalisation de bilan et à 76.1% la prise en charge thérapeutique. Cependant, la moitié des étudiants interrogés (51.5%) considèrent à tort que l'orthophoniste apporte une réponse d'ordre pédagogique aux difficultés de l'enfant. Et près d'un quart (23.4%) apparente le soin en orthophonie à du soutien scolaire.

3.2.3. Connaissance de ce qui peut être proposé en orthophonie

Concernant la représentation de ce qui peut être proposé en orthophonie, la figure 10 présentée en annexe 6 illustre les (mé)connaissances des étudiants d'ÉSPÉ. Si les activités adaptées aux

problématiques du patient (ludiques ou non) sont correctement sélectionnées (par 78.3 à 94.5% des étudiants), une large majorité (79.8%) sélectionne dans le même temps à tort « les cours d'orthophonie : activités éducatives et pédagogiques » comme correspondant à ce qui est proposé en orthophonie.

On constate que pour les deux populations étudiantes, les connaissances sur le travail et les moyens de l'autre professionnel sont imparfaites. Mais au-delà des connaissances, quelles sont les représentations des étudiants ? S'accordent-ils notamment sur les rôles de l'enseignant face aux enfants en difficulté scolaire ?

4. Représentation du rôle de l'enseignant auprès des enfants présentant d'importantes difficultés d'apprentissage

Les deux rôles principaux de l'enseignant auprès des enfants en difficulté ayant été désignés conjointement par plus des trois-quarts des futurs orthophonistes et professeurs des écoles sont d'une part le signalement de ces difficultés aux parents (pour 95.1% des étudiants de CFUO et 94% des étudiants d'ÉSPÉ) et d'autre part, l'aide à apporter à ces élèves (pour 88.8% des étudiants de CFUO et 95.2% des étudiants d'ÉSPÉ).

Le troisième rôle le plus nettement identifié par les futurs professeurs des écoles est la sollicitation du RASED (choisi par 87.5% des étudiants de master MEEF, contre 68.1% des étudiants en orthophonie). De leur côté, les étudiants en orthophonie estiment plus largement que les étudiants de master MEEF (91.9% contre 71.5%), qu'il est du rôle de l'enseignant de conseiller aux parents de consulter un médecin, face aux difficultés d'un élève.

On note cependant que les deux populations étudiantes s'accordent moins sur le rôle de l'enseignant (30 points d'écart environ), concernant sa participation au diagnostic, et concernant le conseil d'une consultation directe chez un orthophoniste. La figure 11 présentée en annexe 6 illustre ces différents positionnements plus en détails.

Au vu des connaissances plutôt partielles et des représentations parfois hétérogènes des futurs enseignants et orthophonistes, on peut se demander s'ils sont pour autant du même avis concernant les enjeux du partenariat et le rôle de chacun ?

5. Avis sur le partenariat, ses enjeux et le rôle de chacun

5.1. Points de vue sur le partenariat entre enseignants et orthophonistes

Le diagramme présenté en annexe 6 (figure 12) illustre les points de vue des deux populations étudiantes quant au partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes. On constate que les trois opinions majoritaires sur ce partenariat sont partagées de façon commune par les futurs orthophonistes et professeurs des écoles. Ainsi, de 71.5 à 96.5% d'entre eux s'accordent à penser que le partenariat se fait dans l'intérêt de l'enfant, qu'il permet de croiser les points de vue et de tenir un discours cohérent à l'enfant et à sa famille.

Les divergences les plus marquées (près de 40 points d'écart) s'illustrent au niveau des avis plutôt en défaveur du partenariat dont une possible dérive est soulignée par 40.7% des étudiants en orthophonie (contre 4% des étudiants d'ÉSPÉ) et dont le caractère bénévole constituant un obstacle est plus largement souligné par les futurs orthophonistes (54%) que par les futurs professeurs des écoles (13.7%).

5.2. Représentations du rôle de l'orthophoniste dans ce partenariat

La figure 13 présentée en annexe 6 illustre la part des différents points de vue partagés par les deux populations étudiantes quant aux rôles de l'orthophoniste dans le partenariat avec les professeurs des écoles. Parmi les trois rôles de l'orthophoniste majoritairement sélectionnés par les étudiants, deux sont là encore conjointement choisis par les étudiants en orthophonie et de master MEEF. Il s'agit d'une part du rôle de conseil sur les adaptations scolaires, et d'autre part du rôle d'information sur le trouble de l'enfant à l'égard des professeurs des écoles. Le troisième rôle identifié par les futurs orthophonistes est la participation aux réunions de synthèse (pour 71.6% d'entre eux). Celui identifié par les futurs professeurs des écoles est le rôle d'information sur l'évolution de l'enfant (pour 86.3% d'entre eux).

5.3. Représentations du rôle de professeur des écoles dans ce partenariat

La figure 14 présentée en annexe 6 illustre la part des différents points de vue partagés par les populations étudiantes quant aux rôles du professeur des écoles dans le partenariat avec les orthophonistes. Ces rôles se retrouvent ordonnés par les deux populations exactement de la même façon. De ce fait, les trois rôles cités par plus des trois-quarts des étudiants sont les

mêmes. Il s'agit en premier lieu d'adapter environnement, supports et exigences scolaires si besoin (pour 96.8% des étudiants de CFUO et pour 90.8% des étudiants d'ÉSPÉ), de s'informer sur le trouble de l'enfant et les adaptations possibles (pour 79.3% des étudiants de CFUO et pour 90.8% des étudiants d'ÉSPÉ) et enfin d'informer l'orthophoniste de l'évolution de l'enfant sur le plan scolaire (pour 76.1% des étudiants de CFUO et pour 86% des étudiants d'ÉSPÉ).

Dans l'ensemble, les étudiants partagent les mêmes avis sur le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes et sur la façon dont chaque professionnel doit s'y inscrire. S'accordent-ils également concernant le secret professionnel et le partage d'un vocabulaire commun ?

5.4. Avis sur le partage et la compréhension du vocabulaire professionnel

Les avis des deux populations étudiantes divergent concernant le partage et la compréhension mutuelle du vocabulaire professionnel, comme l'illustre la figure 15 en annexe 6. Les futurs orthophonistes estiment très largement (80%) que leur vocabulaire n'est pas toujours bien connu ou compris, alors même que moins de la moitié des futurs enseignants sont de cet avis (43.9%). Dans le même temps, les étudiants issus des deux populations estiment dans des proportions similaires (34.8 à 38.2%), que le vocabulaire propre aux enseignants n'est pas toujours connu ou compris. On constate que les étudiants d'ÉSPÉ semblent moins sensibles que les étudiants de CFUO à cette problématique : 35% d'entre eux déclarent ne pas savoir si la terminologie professionnelle peut poser problème lors des échanges (contre 11.9% des futurs orthophonistes). Rappelons que ces échanges doivent toujours se faire dans le respect du secret professionnel, les étudiants en ont-ils conscience ?

5.5. Connaissance et respect du secret professionnel

5.5.1. La connaissance du secret professionnel

La majorité des futurs professionnels est au courant de l'impossibilité pour les orthophonistes et les enseignants d'échanger au sujet d'un enfant suivi en orthophonie sans son accord ni celui de ses parents. Toutefois, les deux populations ne partagent pas cette connaissance du secret professionnel dans les mêmes proportions. Ainsi, 96.8% des futurs orthophonistes ont connaissance du secret professionnel, contre 54.1% des futurs professeurs des écoles, qui soit

reconnaissent ne pas savoir (pour 33.6% d'entre eux), soit proposent à tort des conditions dans lesquelles un tel échange serait possible (pour 12.3% d'entre eux).

5.5.2. Le secret professionnel perçu comme un frein aux échanges ?

En ce qui concerne la perception du secret professionnel comme un frein aux échanges interprofessionnels, les avis sont mitigés auprès des deux populations étudiantes. Du côté des étudiants de CFUO, ceux qui pensent que le secret professionnel ne constitue pas un frein (49.6%) sont presque aussi nombreux que ceux qui pensent que si (50.4%). L'analyse des commentaires qualitatifs apporte des justifications aussi mitigées que le résultat chiffré. Ceux pour qui le secret professionnel n'est pas un frein, rappellent que l'accord des parents et de l'enfant permet de « lever » ce frein et permet de les rendre partie prenante de cette transmission d'informations. De leur côté, ceux qui envisagent le secret professionnel comme un frein, invoquent notamment la limite floue qui l'entoure, concernant les informations que l'orthophoniste est à même de transmettre à l'enseignant.

Du côté des futurs professeurs des écoles, 55.8% ne voient pas le secret professionnel comme un frein aux échanges interprofessionnels. Ils précisent alors que ces échanges sont possibles avec l'accord parental, et que chacun connaît la limite de ce qu'il peut livrer à l'autre. D'autres évoquent aussi le fait que ce qui est partagé ne doit pas être d'ordre confidentiel. Parmi les 44.2% des futurs professeurs des écoles qui envisagent le secret professionnel comme un frein, certains expliquent que celui-ci « empêche » les professionnels de se parler librement et donc de travailler efficacement ensemble. Certains étudiants font alors part de la frustration qui en résulte. Ils précisent également à de nombreuses reprises que le secret professionnel concerne *aussi* les professeurs des écoles.

Malgré des connaissances plutôt partielles et des représentations parfois hétérogènes, les futurs enseignants et orthophonistes ont conscience des enjeux du partenariat, mais aussi des enjeux d'une formation initiale adaptée.

6. Suggestions de pistes pour enrichir la formation initiale

6.1. Les moyens les plus adaptés pour se former selon les étudiants d'ÉSPÉ

89.8% des étudiants de master MEEF estiment que l'intervention d'orthophonistes à l'ÉSPÉ est la meilleure façon de se former sur les troubles des apprentissages et les adaptations possibles, comme l'illustre la figure 16 en annexe 6. Les deux autres moyens majoritairement jugés les plus adaptés pour se former, sont le bénéfice de cours ciblés en formation initiale (pour 72.1% des étudiants) et de cours communs avec les étudiants en orthophonie (62.6%). La perspective d'une telle mutualisation a été soumise à l'opinion des étudiants de CFUO également.

6.2. Avis des étudiants en orthophonie sur la possibilité de mutualiser certains cours

L'idée de mutualiser certains cours destinés aux futurs orthophonistes et professeurs des écoles est jugée intéressante par 65.1% des étudiants en orthophonie. 21.8% jugent une telle mutualisation utile, tandis que 17.6% la jugent peu utile et 13.7% infaisable.

L'analyse qualitative des commentaires laissés par les étudiants permet de mieux comprendre ces différents avis. Ceux pour qui une telle mutualisation n'est pas à envisager expliquent que, même si le contenu peut sembler identique, l'approche et les finalités sont différentes. Il leur paraît essentiel de s'adresser à chaque professionnel en fonction de sa spécialité. Près d'une vingtaine d'étudiants évoquent également le risque d'amalgame vis-à-vis des champs de compétences de chacun et rappellent la spécificité soignante de la profession d'orthophoniste. Une quinzaine d'étudiants précisent que pour eux, ce sont surtout les futurs professeurs des écoles qui auraient besoin de compléter leur formation et qui sont principalement « en demande de contenu ».

À l'inverse, certains voient cette possibilité comme l'occasion de mieux se connaître et se distinguer : « Cette rencontre pourrait permettre de redéfinir les professions, d'éviter les préjugés sur les rôles de l'autre métier ». Les étudiants plus enthousiasmés par cette perspective, la jugent intéressante pour confronter les points de vue et pour « jeter les bases d'un partenariat

de meilleure qualité ». Plus d'une douzaine d'étudiants soulignent les différents bénéfices qui pourraient en être tirés : « Cela assurerait un vocabulaire commun et permettrait à chacune des professions de voir l'autre comme un partenaire dès la formation ». C'est précisément ce dernier point qui a été interrogé : les étudiants estiment-ils que la formation initiale est le meilleur moment pour se former au partenariat interprofessionnel ?

6.3. Le moment opportun pour se former au partenariat interprofessionnel

Pour une grande majorité d'étudiants (78,8% des futurs enseignants et 88.4% des futurs orthophonistes), la formation initiale apparaît comme le moment le plus opportun pour être préparé au partenariat interprofessionnel. La figure 17 (annexe 6) illustre les positions des autres étudiants.

Par ailleurs, 133 étudiants ont fait part de leurs remarques et suggestions d'amélioration de la formation initiale à la fin du questionnaire, dont la synthèse apparaît en annexe 7. Ainsi, du côté des futurs professeurs des écoles, l'importance d'être formé en formation initiale *et* continue est soulignée. Quant aux futurs orthophonistes, ils mentionnent de nouveau l'intérêt d'aborder le partenariat avec les enseignants et de faire du lien avec l'école aussi en fin de cursus.

IV. Discussion

L'analyse des réponses aux deux questionnaires permet d'appréhender les connaissances et les représentations des étudiants en formation initiale concernant le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes, répondant ainsi aux objectifs de l'enquête. En effet, les résultats obtenus à partir des réponses des 285 étudiants de CFUO et des 649 étudiants d'ÉSPÉ montrent d'une part que les étudiants interrogés comprennent les enjeux de ce partenariat : ses intérêts, mais aussi ses limites. D'autre part, les résultats suggèrent que malgré les réformes qu'elles ont connues, les formations initiales apparaissent comme insuffisamment adaptées pour préparer les étudiants à un tel partenariat, et ce constat apparaît plus nettement encore du côté des ÉSPÉ. Développons à présent ces deux points.

1. Les futurs professionnels comprennent les enjeux de ce partenariat

1.1. La compréhension des intérêts du partenariat

Les étudiants en orthophonie et en master MEEF partagent majoritairement les mêmes opinions sur le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes. Plus de 70% s'accordent à penser que cette collaboration se fait dans l'intérêt de l'enfant, qu'il permet de croiser les points de vue et de tenir un discours cohérent à l'enfant et à sa famille. La majorité des futurs professionnels a donc conscience des intérêts du partenariat. D'ailleurs, moins d'1.6% des deux populations étudiantes estiment que ni les orthophonistes ni les professeurs des écoles n'ont à s'inscrire dans un tel partenariat. La perspective de cette collaboration apparaît donc comme évidente et souhaitable aux yeux des futurs professionnels, ce qui va dans le sens des textes officiels de leurs référentiels de compétences et d'activités (Ministère de l'Education Nationale, 2013; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013).

Comme nous venons de le voir, les étudiants expriment la volonté d'aller dans le sens de davantage de partenariat dès la formation initiale. C'est aussi ce que suggèrent les résultats obtenus quant au souhait de voir intervenir des orthophonistes dans les ÉSPÉ (plébiscité par 89.8% d'étudiants de master MEEF). De la même façon, le fait que près des deux-tiers des futurs professionnels se disent favorables à une mise en commun de certains cours, témoigne de leur volonté à développer ce partenariat au plus tôt.

1.2. Une représentation similaire du rôle de chacun

La majorité des futurs professeurs des écoles et orthophonistes interrogés reconnaît les rôles de l'enseignant auprès des enfants en difficulté scolaire et identifie de façon similaire les rôles de chaque professionnel dans le partenariat.

1.2.1. Le rôle reconnu de l'enseignant face aux enfants en difficulté

Les deux rôles principaux de l'enseignant auprès des enfants en difficulté ayant été désignés conjointement par plus de 88% des futurs orthophonistes et professeurs des écoles sont d'une part, le signalement de ces difficultés aux parents (impliquant leur repérage préalable), et d'autre part, l'aide à apporter à ces élèves. L'identification de ces deux rôles majeurs coïncide avec ce que l'on retrouve dans la littérature : « Les enseignants [...] sont concernés par ces troubles à deux niveaux : celui du dépistage et celui de l'aide à la scolarité par une pédagogie adaptée » (Egaud, 2004, p. 5). « L'école est amenée à différencier les difficultés scolaires, et par suite, à différencier les aides qu'elle s'efforce d'apporter pour y remédier » (Cormier, 2015, p. 90).

Aussi, les deux populations étudiantes s'accordent majoritairement (à 58 et 59%) sur le rôle de dépistage de l'enseignant face aux difficultés d'apprentissage des enfants. Les professeurs des écoles sont en effet souvent les premiers à alerter la famille sur les difficultés et à suggérer un bilan orthophonique (Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé, 2012, p. 41). Ce repérage pourrait et devrait pouvoir se faire par les enseignants (Denni-Krichel, 2004). Toutefois, il existe un possible amalgame entre les notions de repérage et de diagnostic. En effet, la participation au diagnostic fait partie des rôles de l'enseignant selon 39.3% des futurs professeurs des écoles et 9.1% des futurs orthophonistes. Pourtant, le rôle de l'enseignant n'est pas du côté du diagnostic, qui est d'ordre médical : « évaluer n'est pas diagnostiquer » (Sanchez, 2012, p. 36).

Si les étudiants identifient conjointement les rôles principaux du professeur des écoles face aux enfants en difficulté ; de façon générale, ils s'accordent également sur les rôles de chaque professionnel dans le partenariat enseignant-orthophoniste.

1.2.2. Des représentations communes sur le rôle de chacun dans ce partenariat

Selon les deux populations étudiantes interrogées, dans le cadre d'un partenariat, l'orthophoniste doit avant tout « s'informer sur les adaptations déjà mises en place par l'enseignant, et en conseiller d'autres si besoin » et « informer l'enseignant sur le trouble de l'enfant avec son accord et celui de ses parents ». On note une volonté plus marquée du côté des futurs professeurs des écoles (à 86.3%), qu'il soit du rôle de l'orthophoniste de « donner des éléments sur l'évolution de l'enfant sur le plan orthophonique avec son accord et celui de ses parents », soulignant l'importance de la bidirectionnalité des échanges pour ces étudiants. Ce rôle réciproque d'informations vis-à-vis de l'autre professionnel est souligné dans la littérature : il s'agit à la fois d'informer et d'être informé (Hall, 2005). Ainsi, Chivet souligne dans son étude que « l'orthophoniste se renseigne régulièrement sur le déroulement de la scolarité de l'enfant », toutefois, l'enseignant peut aussi tirer profit d'informations sur l'évolution de l'enfant sur le plan orthophonique, or « très peu sont tenus informés » (Chivet, 2008).

Comme le suggérait la proposition de réponse du questionnaire, les adaptations pédagogiques à proposer à l'enfant en difficulté peuvent être initiées par le professeur des écoles, sans attendre l'aval d'un orthophoniste. « Le fait que les modalités de l'aide et les adaptations pédagogiques ne relèvent pas d'une prescription médicale, mais de l'observation de l'enseignant constitue un élément fort de son identité professionnelle dans le nouveau contexte inclusif de scolarisation des élèves en situation de handicap » (Benoit, 2012). Ainsi, « Leurs handicaps leur souffrance ou leur dys ... invitent le pédagogue à innover » (Anatole, 2008). Pour plus de 90% des futurs professionnels, l'adaptation de l'environnement, des supports et des exigences scolaires constitue effectivement le principal rôle de l'enseignant dans ce cadre-là. Ils sont également 65% au moins à estimer qu'il est du rôle de l'enseignant d'expliquer à la classe les besoins et aménagements spécifiques de l'enfant, dont l'intérêt est notamment d'éviter toute moquerie (Guilloux, 2009, p. 70).

Outre la compréhension de ses intérêts, la maîtrise des enjeux du partenariat implique aussi la considération de ses éventuelles limites.

1.3. La conscience des possibles limites du partenariat

Malgré les préconisations ministérielles en faveur de ce partenariat, aucune rémunération ni aucun temps ne sont prévus pour qu'orthophonistes et professeurs des écoles puissent échanger. Les résultats montrent que les étudiants en orthophonie s'en sentent davantage entravés que les étudiants en ÉSPÉ. En effet, pour la majorité des futurs orthophonistes (54%), la non-rémunération du temps consacré aux échanges avec les enseignants constitue un obstacle. Les futurs professeurs des écoles sont bien moins de cet avis (partagé par 13.7% d'entre eux). Mais ce n'est pas la seule limite au partenariat qui est soulevée par les étudiants.

1.3.1. La terminologie spécifique

La nécessité d'adapter le vocabulaire, lors des échanges avec d'autres professionnels est soulignée dans les programmes des CFUO. En effet, l'UE 8.3 « Communication avec le patient, l'entourage et les autres professionnels » vise l'acquisition de méthodes de communication permettant de transmettre l'information pertinente aux différents acteurs avec une terminologie adaptée. (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 95). Cela laisse entendre que les orthophonistes emploient une rhétorique professionnelle spécifique, en lien avec un certain « ancrage médical » (Woollven, 2015). En effet, les futurs orthophonistes estiment très largement que leur vocabulaire n'est pas toujours bien connu ou compris. Une étude menée cinq ans plus tôt auprès de futurs orthophonistes et enseignants allait dans ce sens : « Les résultats ont montré que les étudiants en orthophonie utilisaient significativement plus de termes spécifiques à la profession que les étudiants en enseignement » (Suleman, McFarlane, Pollock, Schneider, & Leroy, 2013).

Néanmoins, 20% des futurs enseignants pensent que les deux professions partagent un vocabulaire commun (contre 8.8% des futurs orthophonistes). Cela peut laisser entendre que certains mots (comme « évaluation » et « diagnostic » par exemple) « peuvent être utilisés l'un pour l'autre, comme s'ils étaient équivalents. Or, ces termes renvoient déjà à des champs épistémologiques différents : si la « difficulté » renvoie à la pédagogie, le « trouble » a une connotation psychopathologique » (Sanchez, 2012, p. 19). On peut donc supposer que ces futurs enseignants disent utiliser les mêmes termes que les orthophonistes, alors même qu'ils n'y rattachent pas le même sens. En effet, la rhétorique orthophonique vient parfois signifier une mise à distance avec le champ scolaire (Woollven, 2014).

1.3.2. La crainte d'un empiètement sur son champ professionnel

La proximité existant au départ entre l'enseignement et l'orthophonie a engendré des confusions entre rééducation et pédagogie, sources de tensions (De Luca et Vilboux, 2007). On constate qu'à l'occasion de commentaires libres, seuls les étudiants en orthophonie ont fait part, du conflit « historique » existant entre les professions, preuve que son existence est davantage palpable pour eux que pour les futurs enseignants.

La crainte d'un empiètement sur son champ professionnel est de la même façon, bien plus fortement exprimée par les étudiants en orthophonie, que par les étudiants en master MEEF. Ainsi, 40.7% des futurs orthophonistes se reconnaissent dans le fait qu' « une dérive fréquente de ce partenariat est de recevoir des instructions plus que des conseils de la part de l'autre professionnel », contre 10 fois moins de futurs enseignants (4%). Malgré le plébiscite largement majoritaire du partenariat avec les professeurs des écoles, certaines craintes et réticences demeurent chez les étudiants en orthophonie.

1.3.3. Le secret professionnel comme un frein ?

En ce qui concerne la perception du secret professionnel, la moitié des futurs orthophonistes et 44.2% des futurs enseignants le voient comme un frein aux échanges interprofessionnels. La plupart des orthophonistes interrogés dans une étude menée en 2015 étaient aussi de cet avis (Blanchin & François, 2015, p. 71). Toutefois, les futurs professionnels sont nombreux à rappeler, qu' « avec l'accord des parents, orthophoniste et enseignant pourront s'informer mutuellement sur l'évolution du comportement de l'enfant et de son niveau » (Bosse, 2004).

En résumé, les étudiants interrogés dans cette enquête sont en accord avec la politique actuelle encourageant le partenariat entre les deux professions. Ils en comprennent ses enjeux : ses intérêts, mais aussi ses limites. Les futurs professionnels sont à la fois majoritairement convaincus que le partenariat se joue sur le terrain, mais aussi qu'il se prépare idéalement dès la formation initiale. Cependant, celle-ci n'apparaît pas toujours comme adaptée.

2. Une formation initiale pas toujours adaptée pour préparer les étudiants au partenariat

En regard des résultats obtenus dans cette enquête, ce constat peut être fait, mais dans des proportions différentes entre ÉSPÉ et CFUO.

2.1. En ce qui concerne la formation des orthophonistes

2.1.1. Intervention de formateurs de l'ÉSPÉ et collaboration interprofessionnelle

La collaboration entre professeurs des écoles et orthophonistes est abordée dans la formation initiale de 89.9% des étudiants d'orthophonie. On peut s'interroger sur ces 10% d'étudiants qui déclarent en revanche que cette collaboration n'est pas abordée dans leur cursus : n'en ont-ils pas le souvenir ou est-ce la preuve d'une formation initiale non-homogène au niveau du territoire ?

Quant à l'intervention de formateurs de l'ÉSPÉ dans les CFUO, elle offre l'occasion d'identifier le rôle des professeurs des écoles, mais aussi d'être reconnu et identifié dans son statut de futur orthophoniste. « Ce serait donc le système : identifier-s'identifier-être identifié qui serait la structure énergétique de la relation triangulaire partenaires-formés et formateurs » (Mérini, 1994, p. 169). La majorité des étudiants en orthophonie (55.8%) disent effectivement bénéficier de l'intervention d'enseignants de l'ÉSPÉ, ce qui s'apparente à une première ouverture à un partenariat avec les enseignants. Toutefois, 20.4% des étudiants ne se souviennent plus de l'éventuelle intervention des enseignants de l'ÉSPÉ dans leur CFUO. Cette absence de souvenirs témoigne d'une mise en lien avec le milieu scolaire qui semble parfois lointaine pour les étudiants de master 2.

2.1.2. Des liens avec le milieu scolaire surtout abordés en début de cursus

Comme le souligne Woollven (2015), les savoirs relatifs à l'éducation « ne sont présents qu'en début de formation », ce qui leur confère « une visée contextualisante et peu de portée pratique ». Une part importante des étudiants (40.8%) estime que le contenu des cours en « sciences de l'éducation n'est pas suffisamment développé, laissant entendre que davantage de

liens pourraient être faits avec l'orthophonie. Ces cours prennent leur sens pour les étudiants s'ils en devinent les intérêts pour leur future pratique, ce qui n'est pas toujours aisé en première année de formation. Aussi, de nombreux étudiants d'orthophonie se disent désireux de bénéficier de ces cours et stages plus tard dans leur formation : « Aller en stage en fin de cursus pourrait permettre de discuter de cas particuliers avec les enseignants, d'apporter notre point de vue, de donner des tuyaux (et inversement) ».

Cependant, même si les stages en école primaire et les cours portant sur le système éducatif interviennent tôt dans la formation universitaire, le lien avec le milieu scolaire est régulièrement fait à l'occasion des stages auprès d'orthophonistes, et ce, tout au long de la formation : « Le partenariat s'apprend par la pratique, pratique sur le terrain et pratique dans l'institution de formation » (Zay, 1994, p. 242).

2.1.3. Des liens réguliers avec les professeurs des écoles lors des stages

Près d'un tiers des étudiants interrogés a bénéficié de stage auprès d'orthophonistes salariés intervenant directement dans les écoles (dans le cadre de SESSAD ou de SEFFS). C'est dans ce cadre que les relations entre orthophonie et Éducation nationale seraient plus fréquentes (Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé, 2012, p. 81). Dans ce contexte, les relations pluridisciplinaires apparaissent comme plus faciles, « la collaboration étant imposée de fait dans les institutions compte tenu de l'organisation, du travail d'équipe, des réunions... » (Blanchin & François, 2015, p. 71).

Cependant, « quel que soit son mode d'exercice, en équipe médicale pluridisciplinaire [...] ou en cabinet privé, l'orthophoniste travaille toujours en relation très étroite avec le médecin prescripteur, la famille et le milieu enseignant » (Kremer, 2009, p. 96). En effet, le lien avec l'Éducation nationale existe aussi en libéral, puisque plus des deux-tiers des étudiants en orthophonie ont participé à des réunions institutionnelles en école primaire lors de stages avec des orthophonistes. Et c'est à l'occasion de telles réunions que les professionnels prennent conscience du travail de leurs partenaires et de ce qu'ils peuvent faire ensemble (Crinon & Doré, 1994, p. 177). Aussi, que ce soit par le biais d'une confrontation directe avec les professeurs des écoles ou par le biais de cours, les futurs orthophonistes ont acquis des connaissances sur le travail des enseignants et les moyens dont ils disposent. Toutefois, des lacunes subsistent...

2.1.4. Des connaissances théoriques présentes, mais à parfaire

Les futurs orthophonistes ont des connaissances solides sur certaines notions en lien avec le partenariat avec les enseignants. En ce qui concerne par exemple le respect du secret professionnel, 96.8% se positionnent à juste titre.

Les connaissances des étudiants en orthophonie sont plus hétérogènes concernant par exemple les différentes aides de l'école, que 20.4 % disent méconnaître. Il est vrai que la pluralité de ces aides est soulignée (Cormier, 2015, p. 91), d'où les confusions ou méconnaissances révélées par les résultats. Pourtant, l'avis des orthophonistes peut être sollicité dans la mise en place de tels dispositifs : « la valeur première du projet individualisé [...] est celle de créer du lien, du partenariat et d'ouvrir un espace de discussion autour de la rédaction de ce projet de scolarisation » (Anatole, 2008).

Concernant la connaissance des professionnels faisant partie du RASED, près d'un tiers des étudiants en orthophonie affirme ne pas vraiment savoir de quoi il s'agit. Pourtant, les liens pouvant être établis avec ces professionnels semblent à encourager, quand on sait que ce réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficultés intervient, comme les orthophonistes, auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, mais sur demande de l'école (Sanchez, 2012, p. 154).

Enfin, comme montré précédemment, 70.5% des étudiants ont pu participer à des réunions en milieu scolaire, à l'occasion de stage auprès d'orthophonistes. Aussi, seuls 2.1% d'entre eux déclarent ne pas savoir à quelles réunions en école primaire l'orthophoniste peut être convié. On peut donc en conclure, qu'une grande majorité des étudiants en orthophonie connaît ou a expérimenté ce type de réunions, ce qui coïncide avec le fait que « malgré les inconvénients liés à ces réunions (temps perdu de consultation, plage horaire souvent difficile à gérer, éloignement, non-rémunération), l'orthophoniste essaye de s'organiser pour y participer » (Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé, 2012, p. 81).

Les futurs orthophonistes semblent préparés au partenariat avec les enseignants, notamment en raison de ce qu'ils ont appris en stage. Cependant, leur formation aborde les liens avec le milieu scolaire davantage en début de cursus, ce qui atténue leurs portées pratiques. Du côté des professeurs des écoles, la préparation au partenariat avec les orthophonistes semble nettement plus limitée.

2.2. En ce qui concerne la formation des professeurs des écoles

L'importance d'une formation initiale préparant les enseignants à leurs missions de repérage et d'aide vis-à-vis des enfants en difficulté scolaire est soulignée dans la littérature (Blanc, 2011). La réforme des études des professeurs des écoles va dans ce sens, mais les manques subsistent.

2.2.1. Une formation jugée insuffisante sur les troubles des apprentissages

Une présentation des différents troubles des apprentissages et/ou une présentation des dispositifs d'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers est annoncée systématiquement dans les programmes des ÉSPÉ. La demande d'informations scientifiques sur le sujet est forte dans la profession (Egaud, 2004, p. 3). Pour autant, 19.9% des étudiants de dernière année de master MEEF interrogés disent n'avoir eu aucun cours sur les handicaps et 36.4% affirment n'avoir eu aucun cours sur les dispositifs pédagogiques permettant de s'adapter à ces troubles, tandis que près de la moitié estime en avoir eu seulement « un peu » sur ces sujets. Le nombre moyen d'heures consacrées au handicap en master MEEF est de 5,8 heures : un volume horaire jugé insuffisant par une large majorité des étudiants interrogés.

Il est important de rappeler que cette enquête s'est déroulée du 1^{er} février au 22 mars. On peut donc supposer que certains étudiants sont encore susceptibles de recevoir des cours à ce sujet d'ici la fin de leur master. Cependant, seuls 4 étudiants ont indiqué qu'ils allaient probablement avoir un cours sur le handicap dans leur dernier semestre.

2.2.2. La collaboration interprofessionnelle peu abordée

La collaboration entre professeurs des écoles et orthophonistes est abordée dans les ÉSPÉ pour une minorité d'étudiants seulement. Les 29.4% des futurs professeurs des écoles concernés déclarent que c'est davantage lors de leurs stages que cette collaboration est évoquée : seuls 9.2% des futurs enseignants disent l'aborder en cours. On constate d'emblée un décalage dans la présentation de ce partenariat, qui est amené de façon beaucoup plus évidente dans les CFUO que dans les ÉSPÉ.

2.2.3. De rares interventions d'orthophonistes en ÉSPÉ

Ce décalage s'observe également lorsque l'on compare les rares interventions d'orthophonistes en ÉSPÉ aux fréquentes interventions d'enseignants de l'ÉSPÉ dans les CFUO. Au regard de ce que l'on retrouve dans la littérature, on ne s'attend pas forcément à cela : « Les récents programmes de la formation des professeurs des écoles [...] intègrent les pathologies du langage oral et écrit. Et il arrive souvent que ces enseignements dispensés aux futurs professeurs des écoles soient assurés par des orthophonistes » (Philippe, 2007, p. 188). Cette démarche permet effectivement une ouverture au partenariat : « une telle culture de partage doit commencer par la formation des professionnels [...]. Il serait en effet paradoxal que soit désormais affichée une volonté de partenariat, sans que les orthophonistes puissent intervenir dans les formations initiales [...] des enseignants » (Denni-Krichel, 2004). C'est ainsi que « le réseau des institutions de formation répond au réseau des institutions coopérant sur le terrain » (Crinon & Doré, 1994, p. 177). Et pourtant... Seuls 4.2% des étudiants de master MEEF font part de l'intervention d'orthophonistes dans leur ÉSPÉ. C'est peut-être en raison de ce manque de confrontation aux orthophonistes, que les futurs professeurs des écoles ont une représentation partielle, voire erronée du travail de ces derniers.

2.2.4. Une représentation partielle voire faussée de l'orthophonie

Les résultats de l'enquête révèlent une connaissance partielle du champ de compétences de l'orthophoniste. Si la plupart des étudiants de master MEEF sont au courant de l'intervention de l'orthophoniste dans le cadre de troubles du langage oral et écrit, on peut s'interroger sur leur méconnaissance concernant par exemple la prise en charge des troubles du raisonnement logico-mathématique. Comme évoqué précédemment, les enseignants sont souvent les premiers à suggérer aux familles la demande d'un bilan orthophonique (Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé, 2012, p. 41). Que se passe-t-il alors, si le problème rencontré par l'enfant n'est pas identifié comme relevant justement de la compétence de l'orthophoniste ? Cette méconnaissance peut laisser craindre un retard de prise en charge pour les enfants concernés.

Par ailleurs, « la distinction entre thérapie et pédagogie, entre le travail des orthophonistes et celui des enseignants, est un trait récurrent de la rhétorique [des orthophonistes] depuis ses débuts » (Woollven, 2015). Les résultats obtenus auprès de la future génération d'enseignants

nous permettent de mieux comprendre pourquoi. En effet, la moitié des étudiants interrogés considèrent à tort que l'orthophoniste apporte une réponse d'ordre pédagogique aux difficultés de l'enfant et près d'un quart apparente le soin en orthophonie à du soutien scolaire. Un tel constat alarme sur la représentation de l'orthophonie en 2018, imposant le besoin de rappeler que : « La rééducation ou thérapie orthophonique n'est en aucun cas un soutien scolaire » (Kremer, 2009, p. 96). Les orthophonistes de terrain ont conscience de l'existence de cette confusion et « insistent sur le fait que l'orthophonie reste du soin et qu'il est important que les enseignants comprennent qu'ils n'ont pas affaire à des professionnels de soutien scolaire » (Blanchin & François, 2015, p. 41). Pour certains auteurs, cette « sempiternelle confusion » est aussi faite par les enfants « et plus encore par leurs parents qui les conduisent à leur leçon d'orthophonie avec leur cartable » (Philippe, 2007, p. 184). Pour Chivet (2008) en revanche, les enfants font toutefois bien la différence entre l'espace scolaire et l'espace de rééducation.

Cet amalgame s'avère délétère pour le partenariat entre les professionnels, puisque les représentations des futurs enseignants vis-à-vis du soin orthophonique s'en trouvent faussées. Pourtant, on constate que lorsqu'on les interroge sur ce qui peut être proposé en orthophonie, une large majorité d'étudiants (plus de 78%) identifie correctement le type d'activités effectivement proposées. Néanmoins, dans le même temps, 79.8% d'entre eux estiment que l'orthophoniste propose des « cours d'orthophonie », dans le sens « d'activités éducatives et pédagogiques », tandis que 7.6% estiment que l'orthophonie peut prendre la forme d'« aide aux devoirs ».

Aussi, près de dix ans après la publication de l'étude de Mougel, basée sur les réponses de 183 enseignants de terrain, le constat dressé aujourd'hui est sensiblement le même, concernant la future génération de professeurs des écoles : « Leur connaissance des compétences de l'orthophoniste est restreinte, ainsi que leur vision des différents rôles de ce professionnel » (Mougel, 2009, p. 92), montrant de la même façon que « les orthophonistes sont encore parfois considérés comme des répétiteurs scolaires » (Acquilina, 2009, p. 59).

Quant à la connaissance du secret professionnel, elle s'avère également fragile, puisque seule une petite majorité (54.1%) des futurs professeurs des écoles est au courant de l'impossibilité pour les orthophonistes et les enseignants d'échanger au sujet d'un enfant suivi en orthophonie sans son accord ni celui de ses parents.

Il reste à souhaiter que dans les prochaines années, les connaissances des étudiants d'ÉSPÉ s'enrichissent encore, afin que les enseignants de demain soient armés pour identifier les enfants en difficulté scolaire et répondre à leurs besoins spécifiques, et afin qu'ils n'aient plus une idée faussée du champ de compétences de l'orthophoniste, de son travail et du secret auquel il est soumis.

3. En conclusion

Comme le souligne une étudiante de dernière année de Master MEEF mention premier degré dans son mémoire, « gérer les difficultés des élèves est la base du travail de tout enseignant. Enseigner pour un élève parfaitement dans la norme n'est finalement qu'une toute petite partie du métier » (Scotet, 2016). C'est dire si le besoin d'une formation plus approfondie sur les troubles des apprentissages et la réponse pédagogique à y apporter s'avère nécessaire dans la formation actuelle des professeurs des écoles. Force est de constater que la formation initiale proposée aux futurs enseignants de primaire ne remplit pas encore de façon satisfaisante cette mission. Si cette étude montre que la formation des futurs orthophonistes permet une meilleure préparation au partenariat interprofessionnel que celle des professeurs des écoles, elle reste néanmoins elle aussi perfectible dans son organisation. Cet état des lieux permet de faire ressortir les manques de connaissances réciproques de ces deux mondes professionnels que tout devrait rapprocher, tant les besoins d'intervention auprès des enfants en difficulté sont grands et divers.

Il est important de rappeler, que malgré les lacunes, les 934 futurs professionnels interrogés, conscients des enjeux du partenariat, sont désireux de s'y inscrire. Même si la majorité des étudiants interrogés souhaite être préparée au partenariat interprofessionnel dès la formation initiale, c'est aussi sur le terrain qu'ils apprendront à mieux se connaître. C'est d'ailleurs ce que suggèrent plusieurs auteurs : « Toujours en cours de constitution, les savoirs ne sont jamais achevés » (Durand, 2008). Aussi, même si la formation initiale enseigne aux futurs professeurs des écoles et orthophonistes les bases et l'intérêt de la collaboration, c'est sur le terrain et dans la durée que ce partenariat se met véritablement en place : « Le temps conduit les partenaires à ajuster leurs représentations et à une meilleure connaissance de leur champ de compétences »

(Mérini, 1994, p. 166). On peut ainsi imaginer qu'une prochaine étude s'intéresse aux représentations et savoirs des néo-diplômés, afin de voir si les constats sont similaires.

Cette enquête aura effectivement permis d'établir un premier état des lieux sur les connaissances et les représentations des étudiants de dernière année de master MEEF et d'orthophonie. Outre le côté novateur de cette démarche, on peut aussi rappeler que cette étude a été menée à un moment clé, à savoir, l'année-même où sortent les premières promotions d'étudiants à avoir bénéficié des réformes concomitantes de leur formation initiale. Enfin, l'ampleur de cette enquête est à souligner, en raison du nombre de participants. Il appartient à présent d'évoquer les limites et perspectives de cette étude.

3.1. Les limites de ce travail

Les résultats ont été obtenus à partir d'un large échantillon de 934 étudiants issus de CFUO et d'ÉSPÉ de toute la France, ce qui leur confère une bonne représentativité. En revanche, il faut garder en tête les menaces à la validité de population d'une recherche. En effet, les participants à la recherche l'ont fait de manière volontaire, or, on sait que les individus acceptant de participer à une recherche présentent des caractéristiques qui les distinguent de ceux refusant ou abandonnant la passation du questionnaire.

Le biais le plus important de cette étude concerne sa temporalité. Il est nécessaire de rappeler que cette enquête, s'intéressant à la formation des étudiants de dernière année de master, s'est déroulée du 1^{er} février au 22 mars 2018. Aussi, la population interrogée n'était pas encore à la fin de son dernier semestre d'étude. On peut donc supposer que les étudiants seraient apparus comme mieux formés avec 3 mois supplémentaires de formation et que certains des manques évoqués ont été palliés en toute fin de cursus.

Par ailleurs, la concision imposée par le format des cinquante pages implique obligatoirement un manque d'exhaustivité. Il aurait été pourtant intéressant de développer de façon plus approfondie certains points et de discuter également des résultats jugés mineurs. C'est en raison de cette contrainte que la perspective d'entretiens auprès des étudiants ayant accepté d'être recontactés n'a pu aboutir, faute de place pour les présenter par la suite. Certains profils d'étudiants retenaient pourtant l'attention, comme celui d'une étudiante en master MEEF, en reconversion après quelques années d'exercices en tant qu'orthophoniste.

3.2. Les perspectives de cette étude

Les deux questionnaires ont permis de faire émerger des pistes à explorer, afin d'enrichir la formation initiale et de favoriser le partenariat.

3.2.1. La possibilité d'une mutualisation ?

L'enquête de Mougel (2009) révèle que « 100% des orthophonistes estiment que le repérage des troubles du langage devrait être une compétence partagée par les deux professions » (Mougel, 2009, p. 67), évoquant ainsi le fait que « les enseignants et les orthophonistes [...] semblent bien conscients de la nécessité de formations communes » (p. 94). La présente étude montre que malgré les quelques réticences présentées dans les résultats, l'idée de mutualiser certains cours destinés aux futurs orthophonistes et professeurs des écoles est jugée intéressante par 65.1% des étudiants en orthophonie et plébiscitée par 62.6% des futurs professeurs des écoles.

Outre les difficultés de mise en place d'une mutualisation, on peut s'arrêter sur les différents intérêts d'un tel projet. Il y a plus de vingt ans, on évoquait déjà le fait que « les formations en collaboration légitiment la place des partenaires dans leurs compétences, leurs actions, leurs points de vue » et que cette « confrontation avec d'autres élargit le champ des connaissances, tout en renforçant la prise de conscience d'une responsabilité propre » (Kherroubi, 1994, p. 154-155). Le désir de coopération entre deux centres de formation permet d'élargir les modes d'intervention possibles et de rendre leur complexité et leur richesse aux problématiques thérapeutiques et pédagogiques (Crinon & Doré, 1994).

La formation interprofessionnelle a lieu lorsque deux professions apprennent ensemble de l'autre, sur l'autre et avec l'autre, afin de faciliter une collaboration effective (Goldberg, 2015). Certains auteurs évoquent le fait qu'il existe de nombreux exemples de cours mutualisés impliquant les étudiants en orthophonie et d'autres étudiants en santé, mais ceux impliquant futurs orthophonistes et enseignants sont rares, malgré l'émergence d'arguments en faveur de tels programmes (Wilson, McNeill, & Gillon, 2015), qui faciliteraient également le partage d'un vocabulaire commun (Suleman et al., 2013).

Hormis la perspective d'une mutualisation de certains cours, d'autres pistes sont à explorer afin d'encourager le partenariat enseignants-orthophonistes dès la formation initiale.

3.2.3. L'intérêt de ce travail pour la pratique orthophonique

« Les enseignants acquièrent des savoirs dans des situations diverses : travail dans la classe, échanges informels avec des collègues, entretiens avec le maître de stage ou des pairs, cours en centre de formation, travaux pratiques, lectures, dispositifs en ligne et tutorat, etc... » (Durand, 2008). Parmi les différents moyens proposés, 89.8% des étudiants de master MEEF ont estimé que l'intervention d'orthophonistes à l'ÉSPÉ était la meilleure façon de se former sur les troubles des apprentissages et les adaptations à proposer. Comme le rappelle De Singly (2008), « le sondage peut être un instrument d'action politique » (p. 14). Aussi, ces résultats gagneraient peut-être à être connus au niveau des différentes instances institutionnelles ayant le pouvoir de réfléchir par exemple à une participation plus systématique des orthophonistes dans la formation initiale des professeurs des écoles. Rappelons que la « participation à des actions concernant la formation initiale et continue [...] d'autres professionnels » et l'organisation d'« actions de prévention » s'inscrivent complètement dans le champ de compétences de l'orthophoniste, comme le souligne le référentiel d'activités (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013).

Quels qu'en soient les moyens, cette étude illustre l'importance et l'intérêt en tant qu'orthophoniste, de se faire connaître davantage sur le terrain auprès des enseignants, afin d'accompagner au mieux les enfants de primaire. De façon générale, ce travail souligne aussi l'importance pour les jeunes diplômés d'actualiser leurs connaissances tout au long de leurs parcours professionnel. Il serait intéressant de questionner de la même façon les connaissances et représentations des (futurs) médecins concernant l'orthophonie. En effet, l'actualisation de ces connaissances semble également primordiale au partenariat entre les orthophonistes et leurs prescripteurs. La possible ouverture sur un tel travail vient aussi signifier que « c'est dans la stimulation d'échanges pluridisciplinaires que se forge l'avenir de l'orthophonie et plus largement celui des métiers de santé » (Adelé & Morgon, 2007, p. 6).

Références bibliographiques

- Acquilina, M. (2009). *Orthophonistes-professeurs des écoles : deux professions à distinguer, un partenariat à développer* (Mémoire d'orthophonie). Nice.
- Adelé, L., & Morgon, A. (2007). Préface. In *Le métier d'orthophoniste langage, genre et profession* (Métiers santé social, p. 5-6). Rennes: Éd. de l'Ecole nationale de la santé publique.
- Anatole, C. (2008). Un regard psychologique autour des enjeux des projets individualisés. *OrthoMagazine*, (74), 22-24.
- Article L 321-2 du code de l'éducation (2005). Consulté à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=5BAF7EBF8F3E70E7027393BF89BCF8C9.tpdila21v_1?idArticle=LEGIARTI000006524791&idSectionTA=LEGISCTA000006166602&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20111027
- Article L 321-4 du code de l'éducation (2005). Consulté à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=0B9780438610CD547AD0A822D2C27451.tpdila14v_2?idSectionTA=LEGISCTA000006166602&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080918
- Band, S., Lindsay, G., Law, J., Soloff, N., Peacey, N., Gascoigne, M., & Radford, J. (2002). Are Health and Education talking to each other? Perceptions of parents of children with speech and language needs. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 211-227. <https://doi.org/10.1080/08856250210162121>
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 65-78.
- Bernard, P.-Y. (2016). Comptes rendus. *Sociologie du Travail*, 58(3), 342-344. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2016.06.004>
- Bisits Bullen, P. (2014). How to pretest and pilot a survey questionnaire. Consulté à l'adresse <http://www.tools4dev.org/resources/how-to-pretest-and-pilot-a-survey-questionnaire/>
- Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés*. Education Nationale. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>
- Blanchin, C., & François, L. (2015). *La perception des orthophonistes libéraux quant à leurs relations avec les enseignants du primaire* (Mémoire d'orthophonie). Lyon.

- Bosse, M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. In *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales* (Valdois, Colé et David, p. 233-258). Solal. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00174026>
- Brun, A. (2015). La dimension relationnelle dans l'aide spécialisée à dominante pédagogique. In *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (p. 55-72). Paris: Retz.
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27(1), 31. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0031>
- Chivet, M. (2008). Le partenariat enseignants-orthophonistes avec des yeux d'enfants. *Recherches, Troubles du langage et apprentissage*(49). Consulté à l'adresse <http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/111-127-Chivet.pdf>
- Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. (2008). *Avis sur la scolarisation des enfants handicapés*. Consulté à l'adresse http://www.cncdh.fr/sites/default/files/08.11.06_avis_scolarisation_enfants_handicapes.pdf
- Cormier, P. (2015). Les aides spécialisées à l'école : travailler en RASED. In *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (p. 89-120). Paris: Retz.
- Crinon, J., & Doré, A.-M. (1994). Partenariat et échec scolaire. In *La formation des enseignants au partenariat une réponse à la demande sociale ?* (Pédagogie d'aujourd'hui, p. 171-214). Paris: Presses universitaires de France.
- De Singly, F. (2008). *Le questionnaire* (128^e éd.). [Paris]: A. Colin.
- Denni-Krichel, N. (2004). La place de l'orthophoniste dans la prise en charge multidisciplinaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(7), 471-477. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.09.008>
- Durand, M. (2008). CHAPITRE 2. Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 33-42). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0033>
- Egaud, C. (2004). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- Ehren, B. J. (2000). Maintaining a Therapeutic Focus and Sharing Responsibility for Student Success: Keys to In-Classroom Speech-Language Services. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 31(3), 219. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3103.219>

- ÉSPÉ - Académie d'Aix-Marseille. (2016). Maquette Master MEEF Premier degré. Consulté à l'adresse <https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.fr/files/pe.pdf>
- ÉSPÉ - Académie de Bordeaux. (2017). Guide des études Mention 1er Degré. Consulté à l'adresse <http://www.espe-aquitaine.fr/guide-des-etudes-mention-1er-degre>
- ÉSPÉ - Académie de Caen. (2016). Livret des études Master MEEF Mention Premier Degré. Consulté à l'adresse <https://uniform.unicaen.fr/catalogue/formation/master/5400-master-metiers-de-l-enseignement--de-l-education-et-de-la-formation--premier-degre?s=espe&r=1485356436195#programme-contenu-resultats>
- ÉSPÉ - Académie de Lyon. (2017). Plaquette de présentation du Master MEEF 1er degré. Consulté à l'adresse https://espe.univ-lyon1.fr/medias/fichier/pe-mise-en-page-1_1489496038723-pdf
- ÉSPÉ - Académie de Nancy-Metz. (2017). Guide pratique de l'étudiant « 1er degré ». Consulté à l'adresse <http://dev-espe-new.univ-lorraine.fr/sites/default/files/commun/docs/guide-etudiant-espe-1erdegre-20172018-web.pdf>
- ÉSPÉ - Académie de Nantes. (2017). Livret pédagogique Master MEEF Mention 1er degré. Consulté à l'adresse <http://www.espe.univ-nantes.fr/version-francaise/livret-pedagogique-master-meef-mention-1er-degre-2082419.kjsp?RH=1403526763811>
- ÉSPÉ - Académie de Poitiers. (2016). Contenu du Master MEEF 2016-2018. Consulté à l'adresse <http://espe.univ-poitiers.fr/espace-etudiants/espace-pedagogique/contenu-du-master-meef-1er-degre-1410981.kjsp?RH=1405082511753>
- ÉSPÉ - Académie d'Orléans-Tours. (2017). Organisation du parcours MEEF 1er degré. Consulté à l'adresse https://www.univ-orleans.fr/sites/default/files/ESPE/documents/maquettes_meef_1er_degre_2017-2018.pdf
- ESPE- Académie de Strasbourg. (2017). Master MEEF 1er degré - Guide pédagogique. Consulté à l'adresse https://espe.unistra.fr/fileadmin/upload/DUN/iufm_alsace/Documents/Publications_2017-2018/01-polyvalent_2017.pdf
- Fédération Nationale des Etudiants en Orthophonie. (2017). Annuaire des mémoires par année. Consulté à l'adresse <http://www.fneo.fr/lorthophonie/recherche/lannuaire-des-memoire-par-annee/>
- Fédération Nationale des Orthophonistes. (2018). L'Orthophonie en chiffres [Site officiel du syndicat des orthophonistes]. Consulté à l'adresse

- <http://www.fno.fr/lorthophonie/lorthophonie-et-les-orthophonistes/lorthophonie-en-chiffres/>
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino « dys » limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogie* (Chenelière/Didactique). Montréal: Chenelière éducation.
- Hall, E. (2005). « Joined-up working » between early years professionals and speech and language therapists: moving beyond « normal » roles. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 11-21. <https://doi.org/10.1080/13561820400021759>
- IGAS & IGEN. (2002). *Enquête sur le rôle des dispositifs médico-social sanitaire et pédagogique dans la prise en charge des troubles complexes du langage* (No. 2002 003). Inspection de l'Education Nationale & Inspection des Affaires Sociales.
- Jalby, V. (2017). Conception d'un questionnaire. Consulté à l'adresse http://www.unilim.fr/pages_perso/vincent.jalby/m1aes/cours/3_questionnaires.pdf
- Kherroubi, M. (1994). Caractéristiques des formations en partenariat. In *La formation des enseignants au partenariat une réponse à la demande sociale ?* (Pédagogie d'aujourd'hui, p. 129-156). Paris: Presses universitaires de France.
- Kremer, J.-M. (2009). *L'orthophonie en France* (Que sais-je ?). Paris: Presses universitaires de France.
- Larousse. (2018). Larousse, dictionnaire de français. Consulté 26 janvier 2018, à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- Le Feuvre, N. (2007). L'évolution des domaines d'intervention des orthophonistes. In *Le métier d'orthophoniste langage, genre et profession* (Métiers santé social, p. 41-51). Rennes: Éd. de l'Ecole nationale de la santé publique.
- Legrand, S., & Lopez Uroz, L. (2016). *La pratique du secret professionnel dans la relation entre orthophonistes et enseignants* (Mémoire d'orthophonie). Lyon.
- Lodého, O. (2006). Les partenaires de l'école : famille et institutions. *Expressions*, (27), 139-143.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>
- Mérini, C. (1994). Collaboration-Didactique- Apprentissage. In *La formation des enseignants au partenariat une réponse à la demande sociale ?* (Pédagogie d'aujourd'hui, p. 156-170). Paris: Presses universitaires de France.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Bulletin officiel No. 30). Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). *Concours de professeurs des écoles dans l'enseignement public - Session 2016* (n° 17.13).
- Ministère de l'Éducation Nationale, & Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). ÉSPÉ : Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Certificat de capacité d'orthophoniste - référentiel d'activités* (Bulletin officiel No. 32). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/32/38/5/referentiel-activites-orthophoniste_267385.pdf
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Certificat de capacité d'orthophoniste - référentiel de formation* (Bulletin officiel No. 32). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/32/38/7/referentiel-competences-orthophoniste_267387.pdf
http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/32/38/7/referentiel-competences-orthophoniste_267387.pdf
- Mougel, M. (2009). *Partenariat entre enseignants du primaire et orthophonistes libéraux : quelle collaboration autour des troubles du langage ? Etat des lieux, difficultés rencontrées et demandes* (Mémoire d'orthophonie). Nancy.
- Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé. (2012). *Étude sur les champs d'interventions des orthophonistes. Les spécificités et les coopérations avec d'autres professions*. (p. 95p.). Paris: ONDPS.
- Philippe, C. (2007). La profession d'orthophoniste face à l'école élémentaire: au-delà d'une confrontation ? In *Le métier d'orthophoniste langage, genre et profession* (Métiers santé social, p. 181-191). Rennes: Éd. de l'Ecole nationale de la santé publique.
- Philippe, C. (2007). L'institutionnalisation de l'orthophonie: vers l'autonomie (1940-2005) ? In *Le métier d'orthophoniste langage, genre et profession* (Métiers santé social, p. 33-39). Rennes: Éd. de l'Ecole nationale de la santé publique.
- Ringard, J.-C. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Education Nationale.

- Robert, S., & Vaillant, L. (2004). *Echanger serait un jeu d'enfants... Recherches sur les partenariats entre enseignants et orthophonistes* (Mémoire d'orthophonie). Lille.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct286oa>
- Sanchez, S. (2012). *Un élève en échec : Difficulté scolaire ? Trouble des apprentissages ? Handicap ?* (Profession enseignant). Paris: Hachette éducation.
- Scotet, G. (2016). *La gestion de difficultés non diagnostiquées par le professeur des écoles débutant* (Mémoire professeur stagiaire MEEF). Nantes.
- Suleman, S., McFarlane, L.-A., Pollock, K., Schneider, P., & Leroy, C. (2013). Do students talk the talk? A study of the use of professional vocabularies among student speech-language pathologists and teachers through an interprofessional education experience. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(2), 146-154.
- Suleman, S., Mcfarlane, L.-A., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C., & Skoczylas, M. (2014). *Collaboration: More than « working together » - An exploratory study to determine effects of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers.* (Vol. 37).
- Taylor-Powell, E. (2008). Pilot test your questionnaire. Consulté à l'adresse https://www.team-psa.com/brfss/2012/doc/Pilot_test_your_questionnaire_K_Trepanier.pdf
- Tondoux, A. (2013). *Les relations partenariales entre les enseignants et les orthophonistes libéraux* (Mémoire d'orthophonie). Nantes.
- UNCAM. Nomenclature Générale Des Actes Professionnels (NGAP), Pub. L. No. Titre IV- Chapitre II-Article 2-Rééducation des troubles de la voix, de la parole, la communication et du langage, 52 (2016).
- Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. T. (2015). The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 347-362. <https://doi.org/10.1177/0265659015585374>
- Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. T. (2016). Inter-professional education of prospective speech-language therapists and primary school teachers through shared professional practice placements: IPE of prospective SLTs and primary school teachers.

International Journal of Language & Communication Disorders, 52(4), 426-439.

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12281>

Woollven, M. (2014). Expertise réservée, expertise partagée : Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 95.

<https://doi.org/10.3917/cdle.037.0095>

Woollven, M. (2015). L'orthophonie et les troubles du langage écrit : une profession de santé face à l'école. *Revue française de pédagogie*, (190), 103-114.

<https://doi.org/10.4000/rfp.4709>

Zay, D. (1994). Formation au partenariat et professionnalisation du métier d'enseignant. In *La formation des enseignants au partenariat une réponse à la demande sociale ?* (Pédagogie d'aujourd'hui, p. 1-10). Paris: Presses universitaires de France.

Zay, D. (1994). Perspectives ouvertes aux IUFM par les formation en et au partenariat. In *La formation des enseignants au partenariat une réponse à la demande sociale ?* (Pédagogie d'aujourd'hui, p. 242-285). Paris: Presses universitaires de France.

Annexes

- **Annexe 1** – Illustration de la diversité des unités d’enseignement abordant les élèves à besoin éducatif particulier et le partenariat dans les ESPÉ
- **Annexe 2** – Mail d’introduction au questionnaire version ESPÉ
- **Annexe 3** – Recueil du consentement éclairé
- **Annexe 4** – Présentation du questionnaire version CFUO et des résultats obtenus
- **Annexe 5** – Présentation du questionnaire version ESPÉ et des résultats obtenus
- **Annexe 6** – Illustrations graphiques des résultats
- **Annexe 7** – Synthèse des commentaires additionnels
- **Annexe 8** – Engagement éthique

Annexe 1 – Illustration de la diversité des unités d’enseignement abordant les élèves à besoin éducatif particulier et le partenariat dans les ESPÉ

ESPÉ :	Numéro et nom des UE annonçant la présentation des différents troubles et/ou la présentation des dispositifs d’aide et d’adaptation aux élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou une préparation au partenariat :
Académie de Bordeaux	UE 3.2 et 4.2 « Construire, mettre en œuvre et analyser des situations d’enseignement et d’apprentissage et accompagnement professionnel » (ÉSPÉ - Académie de Bordeaux, 2017)
Académie de Caen	UE 353 « Analyse de l’activité de l’enseignant et des élèves » UE 421 « Didactique et enseignement du français » UE 453 « Analyse de l’activité de l’enseignant et des élèves : étayage des procédures » UE 441 A « Connaissance des principes éducatifs et capacité à identifier les publics » (ÉSPÉ - Académie de Caen, 2016)
Académie de Lyon	UE 15 « Contexte d’exercice du métier » (ÉSPÉ - Académie de Lyon, 2017)
Académie d’Aix-Marseille	UE 15 « Enseigner à une diversité de publics » UE 43 « Pratiques dans leurs dimensions collectives et pluridisciplinaires » UE 34 « Enseigner à une diversité de publics » (ÉSPÉ - Académie d’Aix-Marseille, 2016)
Académie de Nancy-Metz	UE 840 « Connaissance du système éducatif et des publics scolaires » UE 940.2 « Agir au sein de la communauté éducative » UE 960.2 « Option intervention éducative et publics spécifiques » (ÉSPÉ - Académie de Nancy-Metz, 2017)
l’Académie de Nantes	UE 24 « Introduction à la diversité des publics de l’école » UE 43 « Adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap » (ÉSPÉ - Académie de Nantes, 2017)
Académie de Poitiers	UE 5 « Professionnaliser son parcours » UE 3 « Exercer en contexte » (ÉSPÉ - Académie de Poitiers, 2016)
Académie de Strasbourg	UE 3.2 « Contexte d’exercice du métier : comprendre et prendre en compte la diversité des élèves » (ESPE- Académie de Strasbourg, 2017)
Académie de Tours-Orléans	UE 43 « Prendre en compte la diversité des élèves et évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » (ÉSPÉ - Académie d’Orléans-Tours, 2017)

Annexe 2 – Mail d'introduction au questionnaire version ÉSPÉ

Mail à l'attention des responsables pédagogiques des ÉSPÉ :

Madame, Monsieur,

Étudiante en Master 2 au Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Nantes, je réalise actuellement mon mémoire de fin d'études sur le thème du partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes, sous la direction de Monsieur François SIMON, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'ESPÉ de l'Académie de Nantes. J'ai ainsi élaboré un questionnaire informatisé destiné à l'ensemble des étudiants de 2^{ème} année de Master MEEF Enseignement Premier Degré, quel que soit leur statut (stagiaire ou non-stagiaire).

Afin de recueillir un maximum de réponses à ce questionnaire, pourriez-vous diffuser le message ci-après à l'ensemble des étudiants concernés sur tous les sites de l'académie de XX ?

En vous remerciant par avance de votre collaboration.

Cordialement,

Aurélie Brulon

Message à l'attention des étudiants de M2 du Master MEEF 1^{er} degré :

Bonjour à toutes et à tous,

Étudiante de Master 2 au Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Nantes, je réalise un mémoire de fin d'études sur le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes. J'ai ainsi élaboré un questionnaire informatisé sous forme de QCM destiné à vous, étudiants de 2^{ème} année de Master MEEF, mention 1^{er} degré.

Ce questionnaire vous offre l'occasion de témoigner de votre vision et de vos connaissances sur les métiers de professeur des écoles et d'orthophoniste et de vous exprimer sur votre formation initiale.

Vos réponses me seront précieuses pour mener à bien mon projet (je compte sur votre solidarité étudiante !). Toutes les remarques, questions, témoignages dont vous auriez envie de me faire part, sont également les bienvenus. De même, si vous souhaitez obtenir les résultats de cette étude, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante : XXX.

Je vous remercie par avance pour votre participation qui vous prendra environ 5 minutes et vous invite à suivre le lien suivant : <https://www.sondageonline.fr/s/5844a49>

Aurélie Brulon

Annexe 3 – Recueil du consentement éclairé



Enquête sur les connaissances et représentations du partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes

Introduction au questionnaire

Ce questionnaire est proposé dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie portant sur le partenariat entre les professeurs des écoles et les orthophonistes. Il est destiné aux étudiants de dernière année d'orthophonie.

Il vous offre l'occasion de témoigner de votre vision et de vos connaissances sur les métiers de professeur des écoles et d'orthophoniste et de vous exprimer sur votre formation. Vous êtes invité à répondre le plus spontanément possible aux questions, en sélectionnant les propositions qui vous correspondent.

L'anonymat et la confidentialité des données recueillies seront respectés. Leur utilisation sera réservée au cadre strict de cette étude. Vous êtes libre de remplir ou d'arrêter à tout moment le questionnaire.

En cliquant sur "suivant", vous reconnaissez avoir lu, compris et accepté les conditions exposées ci-dessus.

Merci par avance pour votre participation !

Suiv.

Annexe 4 – Présentation du questionnaire version CFUO et des résultats obtenus

Nombre de participants : 285

1. Vous êtes :

- 8 (2.8%) : Un homme
- 277 (97.2%) : Une femme

2. Votre âge : moyenne de 25 ans 7 mois

3. Votre ville de formation :

13 (4.4%) : Amiens	32 (10.7%) : Lyon	36 (12.1%) : Paris
4 (1.3%) : Besançon	10 (3.4%) : Marseille	12 (4.0%) : Poitiers
13 (4.4%) : Bordeaux	15 (5.0%) : Montpellier	12 (4.0%) : Rouen
8 (2.7%) : Caen	15 (5.0%) : Nancy	9 (3%) : Strasbourg
29 (9.7%) : Lille	28 (9.4%) : Nantes	12 (4.0%) : Toulouse
9 (3%) : Limoges	15 (5.0%) : Nice	
13 (4.4%) : Tours		

4. Lors de votre formation, avez-vous eu des cours dispensés par des enseignants de l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) ?

- 159 (55.8%) : Oui
- 68 (23.9%) : Non
- 58 (20.4%) : Je ne m'en souviens plus

5. Comment qualifieriez-vous le contenu de vos cours en « sciences de l'éducation » ?

- 142 (59.2%) : Complet et détaillé
- 98 (40.8%) : Pas suffisamment développé
- + 45 Réponses libres sans case cochée (non traitées statistiquement) et 58 compléments de réponse

Statistiques établies à partir des 240 participants ayant coché une des deux premières cases.

6. Comment qualifieriez-vous vos stages en milieu scolaire ?

- 55 (19.3%) : Peu utiles
- 167 (58.6%) : Utiles
- 124 (43.5%) : Nécessaires à votre formation
- 7 (2.5%) : Pas assez nombreux

- + 78 (27.4%) Précisions

7. Avez-vous été en stage auprès d'orthophonistes salariés intervenant directement dans les écoles ?

- 192 (67.4%): Non
- 93 (32.6%): Oui
- + 93 (32.6%): Précisions sur le cadre de ces stages

8. Avez-vous eu l'occasion lors de vos stages avec des orthophonistes d'assister à des réunions institutionnelles en école primaire ?

- 201 (70.5%) : Oui
- 84 (29.5%) : Non

9. La collaboration entre professeurs des écoles et orthophonistes est-elle abordée au cours de votre formation ?

- 167 (58.6%) : Oui, en cours
- 224 (78.6%) : Oui, en stage
- 29 (10.2%) : Non

10. En milieu scolaire ordinaire, quelles sont, selon vous, les différentes aides pouvant être proposées aux élèves en difficulté scolaire ?

- 164 (57.5%) : Un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE)
- 169 (59.3%) : Un Projet d'Accueil Individualisé (PAI)
- 249 (87.4%) : Un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP)
- 221 (77.5%) : Un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)
- 52 (18.2%) : Un Projet Individualisé d'Accompagnement (PIA)
- 58 (20.4%) : Je ne connais pas vraiment la plupart de ces dispositifs.

11. Quels professionnels font partie du RASED ?

- 162 (56.8%) : Les psychologues scolaires
- 72 (25.3%) : Les Assistants d'Education
- 17 (6.0%) : Les Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles
- 215 (75.4%) : Les professeurs des écoles spécialisés
- 50 (17.5%) : Les Auxiliaires de Vie Scolaire
- 90 (31.6%) : Je ne sais pas vraiment ce qu'est le RASED.

12. À quelle(s) réunion(s) institutionnelle(s) l'orthophoniste peut-il être invité par l'école ?

- 9 (3.2%) : Aux conseils d'école
- 198 (69.5%) : Aux Équipes de Suivi de Scolarisation
- 235 (82.5%) : Aux Équipes Éducatives
- 6 (2.1%) : Je ne sais pas.

13. Selon vous, en milieu scolaire ordinaire, quel est le rôle de l'enseignant auprès des enfants présentant des difficultés d'apprentissage sévères et/ou persistantes ?

- 166 (58.2%) : Assurer un rôle de dépistage
- 271(95.1%) : Signaler ces difficultés aux parents
- 194 (68.1%) : Solliciter le RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté)
- 26 (9.1%) : Participer au diagnostic
- 253 (88.8%) : Aider ces élèves afin de compenser les inégalités (enseignements différenciés, PPRE...)
- 262 (91.9%) : Conseiller aux parents de consulter un médecin (afin qu'il prescrive un bilan orthophonique)
- 38 (13.3%) : Conseiller aux parents de consulter directement un orthophoniste

14. Quel(s) point(s) de vue partagez-vous sur le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes ?

- 236 (82.8%) : Ce partenariat permet de tenir un discours cohérent à l'enfant et à sa famille quant à la compréhension et la prise en compte de ses difficultés.
- 116 (40.7%) : Une dérive fréquente de ce partenariat est de recevoir des instructions plus que des conseils de la part de l'autre professionnel.
- 56 (19.6%) : Lier le domaine scolaire et paramédical peut être source de confusion voire de pression supplémentaire pour l'enfant et sa famille.
- 185 (64.9%) : Ce partenariat permet de mieux appréhender le champ de compétences et le travail de l'autre professionnel.
- 154 (54.0%) : Ce partenariat se base sur du bénévolat, ce qui constitue un obstacle.
- 238 (83.5%) : Ce partenariat a pour but de croiser les points de vue des deux professionnels sur l'enfant.
- 275 (96.5%) : Ce partenariat se fait dans l'intérêt de l'enfant : il doit lui permettre de progresser.
- 3 (1.1%) : Un tel partenariat n'est pas à souhaiter : la rééducation orthophonique ne concerne pas l'école.

15. Selon vous, quel rôle l'ORTHOPHONISTE doit-il jouer dans le partenariat avec les enseignants ?

- 204 (71.6%) : Participer aux réunions de synthèse pour discuter du cas de l'enfant
- 51 (17.9%) : Tenir compte des exigences scolaires dans ses objectifs de prise en charge

- 208 (73.0%) : Informer l'enseignant sur le trouble de l'enfant avec son accord et celui de ses parents
- 268 (94.0%) : S'informer sur les adaptations déjà mises en place et en conseiller d'autres si besoin
- 82 (28.8%) : Se tenir au courant des résultats scolaires de l'enfant
- 142 (49.8%) : Donner des éléments sur l'évolution de l'enfant sur le plan orthophonique avec son accord et celui de ses parents
- 9 (3.2%) : Partager son point de vue sur le contexte familial
- 3 (1.1%) : L'orthophoniste n'a pas à s'inscrire dans un partenariat avec les professeurs des écoles

16. Selon vous, quel rôle le PROFESSEUR DES ECOLES doit-il jouer dans le partenariat avec les orthophonistes ?

- 226 (79.3%) : S'informer sur le trouble de l'enfant et les adaptations possibles
- 38 (13.3%) : Faire en sorte que l'enfant s'adapte aux exigences scolaires
- 217 (76.1%) : Informer l'orthophoniste de l'évolution de l'enfant à l'école (comportement, difficultés, progrès...) avec son accord et celui de ses parents
- 46 (16.1%) : Faire connaître à l'orthophoniste les objectifs à atteindre
- 276 (96.8%) : Aménager l'environnement, adapter les supports et les exigences si besoin
- 215 (75.4%) : Expliquer aux autres élèves les besoins et aménagements spécifiques de l'élève en difficulté avec son accord et celui de ses parents
- 15 (5.3%) : Partager son point de vue sur le contexte familial
- 2 (0.7%) : Le professeur des écoles n'a pas à s'inscrire dans un partenariat avec l'orthophoniste

17. Selon vous, la terminologie employée par les deux professionnels peut-elle poser problème lors des échanges ?

- 109 (38.2%) : Oui, le vocabulaire propre aux professeurs des écoles n'est pas toujours bien connu ou compris
- 228 (80.0%) : Oui, le vocabulaire propre aux orthophonistes n'est pas toujours bien connu ou compris
- 25 (8.8%) : Non, les deux professions partagent un vocabulaire commun pour parler des mêmes choses
- 34 (11.9%) : Je ne sais pas

18. Les enseignants et les orthophonistes peuvent-ils échanger au sujet d'un enfant suivi en orthophonie sans son accord ni celui de ses parents ?

- 2 (0.7%) : Oui, cet accord est tacite
- 0 (0.0%) : Oui, si c'est l'enseignant qui a conseillé de consulter l'orthophoniste
- 0 (0.0%) : Oui, seulement si c'est l'orthophoniste qui contacte l'enseignant

- 1 (0.4%) : Oui, si l'orthophoniste transmet strictement le même compte-rendu que celui fourni aux parents
- 276 (96.8%) : Non
- 6 (2.1%) : Je ne sais pas

19. *Le secret professionnel vous apparaît-il comme un frein à ces échanges interprofessionnels ?*

- 137 (50.4%) : Oui
- 135 (49.6%) : Non
- + 13 Réponses libres sans case cochée (non traitées statistiquement) et 75 compléments de réponse

Statistiques établies à partir des 272 participants ayant coché une des deux premières cases.

20. *Que pensez-vous de la possibilité de mutualiser certains cours destinés à la fois aux futurs orthophonistes et professeurs des écoles (portant par exemple sur l'acquisition du langage oral et écrit, les techniques d'apprentissage de la lecture, le handicap à l'école, le repérage des troubles, la connaissance des réseaux d'aide aux enfants en difficulté, les modalités du partenariat...) ?*

- 39 (13.7%) : Infaisable
- 50 (17.6%) : Peu utile
- 185 (65.1%) : Intéressante
- 62 (21.8%) : Utile
- + 90 (31.7%) Compléments de réponse

21. *Selon vous quel est LE MEILLEUR moment pour recevoir une formation sur le partenariat interprofessionnel ?*

- 252 (88.4%): Dès la formation initiale, pour pouvoir ultérieurement se référer au contenu et pour balayer de façon large les différents cas de figure.
- 21 (7.4%): Seulement en formation continue si besoin.
- 12 (4.2%): Une telle formation vous semble peu utile.

22. *Avez-vous des informations ou des suggestions à ajouter ?*

Nombre de participants : 54

Annexe 5 – Présentation du questionnaire version ÉSPÉ et des résultats obtenus

Nombre de participants : 649

1. Vous êtes :

- 59 (9.1%) : Un homme
- 590 (90.9%) : Une femme

2. Votre âge : moyenne de 27 ans 4 mois

3. Votre académie de formation :

13 (2.0%) : Amiens	39 (6.0%) : Aix-Marseille	26 (4.0%) : Poitiers
32 (4.9%) : Besançon	30 (4.6%) : Montpellier	34 (5.2%) : Rouen
111 (17.1%) : Bordeaux	5 (0.8%) : Nancy – Metz	35 (5.4%) : Strasbourg
26 (4.0%) : Caen	65 (10.0%) : Nantes	56 (8.6%) : Toulouse
34 (5.2%) : Limoges	15 (2.3%) : Nice	58 (8.9%) : Orléans-Tours
24 (3.7%) : Lyon	29 (4.5%) : Paris	17 (2.6%) : Rennes

4. Au cours de votre formation, des orthophonistes sont-ils intervenus à l'ESPE ?

- 27 (4.2%) : Oui
- 607 (93.5%) : Non
- 15 (2.3%) : Je ne m'en souviens plus

5. Avez-vous eu des cours sur les handicaps pouvant être rencontrés à l'école, notamment sur les troubles « dys » (dyslexie, dysphasie, dyscalculie, ...) ?

- 129 (19.9%) : Non, pas du tout
- 308 (47.4%) : Un peu
- 213 (32.8%) : Oui
- + 364 (56.0%) : Précisions de réponses (nombre d'heures, UE, année de Master)

Synthèse des commentaires :

339 étudiants ont donné une estimation du nombre d'heures consacrées au handicap (Master 1 et 2 confondus). Le nombre moyen d'heures consacrées au handicap (et notamment aux troubles « dys ») en master MEEF est 5,8 heures (avec un écart-type de 4).

237 étudiants ont indiqué en quelle année de Master ils avaient reçus ces cours :

- 92 (38.8%): Seulement en Master 1
- 58 (24.5%) : En Master 1 et 2
- 87 (36.7%) : Seulement en Master 2

6. Avez-vous eu des cours sur les différents dispositifs pédagogiques permettant de s'adapter à ces difficultés ?

- 236 (36.4%): Non, pas du tout
- 315 (48.5%): Un peu
- 102 (15.6%): Oui
- + 166 (25.6%): Précisions de réponses (nombre d'heures, UE, année de Master...)

7. La collaboration entre professeurs des écoles et orthophonistes est-elle abordée au cours de votre formation ?

- 60 (9.2%) : Oui, en cours
- 161 (24.8%) : Oui, en stage
- 458 (70.6%) : Non

8. Parmi les difficultés suivantes pouvant être rencontrées en milieu scolaire "ordinaire", lesquelles relèvent, selon vous, du champ de compétences de l'orthophoniste ?

- | | |
|---|--|
| ▪ 638 (98.3%) : Difficultés persistantes en langage oral | ▪ 298 (45.9%) : Trouble du graphisme |
| ▪ 449 (69.2%) : Difficultés persistantes en langage écrit | ▪ 17 (2.6%) : Difficultés alimentaires |
| ▪ 218 (33.6%) : Difficultés de mémorisation | ▪ 399 (61.5%) : Trouble de la communication |
| ▪ 607 (93.5%) : Bégaiement | ▪ 41 (6.3%) : Problèmes de socialisation |
| ▪ 63 (9.7%) : Non maîtrise du français dans un contexte d'immigration | ▪ 227 (35.0%) : Surdité |
| ▪ 612 (94.3%) : Trouble d'articulation | ▪ 137 (21.1%) : Trouble du spectre autistique |
| ▪ 386 (59.5%) : Trouble de la voix | ▪ 202 (31.1%) : Difficultés d'organisation spatiotemporelle |
| ▪ 23 (3.5%) : Difficultés comportementales | ▪ 216 (33.3%) : Difficultés en raisonnement logicomath matique |
| ▪ 22 (3.4%) : Angoisses | ▪ 159 (24.5%) : Difficultés de concentration, d'attention |

9. Le rôle de l'orthophoniste est de :

- 547 (84.3%) : Réaliser un bilan
- 588 (90.6%) : Poser un diagnostic (ou y contribuer)
- 152 (23.4%) : Proposer un soutien scolaire
- 494 (76.1%) : Proposer une prise en charge thérapeutique
- 334 (51.5%) : Apporter une réponse pédagogique adaptée aux difficultés de l'enfant

10. Ce qui est proposé en orthophonie peut prendre la forme :

- 49 (7.6%) : D'aide aux devoirs
- 508 (78.3%) : D'activités ludiques
- 518 (79.8%) : De cours d'orthophonie : activités éducatives et pédagogiques
- 613 (94.5%) : D'activités adaptées aux problématiques du patient
- 47 (7.2%) : De sorties en dehors du cabinet : bibliothèque, sorties culturelles...

11. Selon vous, en milieu scolaire "ordinaire", quel est le rôle de l'enseignant auprès des enfants présentant des difficultés d'apprentissage sévères et/ou persistantes ?

- 385 (59.3%) : Assurer un rôle de dépistage
- 610 (94.0%) : Signaler ces difficultés aux parents
- 568 (87.5%) : Solliciter le RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté)
- 255 (39.3%) : Participer au diagnostic
- 631 (95.2%) : Aider ces élèves afin de compenser les inégalités (enseignements différenciés, PPRE...)
- 464 (71.5%) : Conseiller aux parents de consulter un médecin (afin qu'il prescrive un bilan orthophonique)
- 267 (41.1%) : Conseiller aux parents de consulter directement un orthophoniste

12. Quel(s) point(s) de vue partagez-vous sur le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes ?

- 582 (89.7%) : Ce partenariat permet de tenir un discours cohérent à l'enfant et à sa famille quant à la compréhension et la prise en compte de ses difficultés.
- 26 (4.0%) : Une dérive fréquente de ce partenariat est de recevoir des instructions plus que des conseils de la part de l'autre professionnel.
- 28 (4.3%) : Lier le domaine scolaire et paramédical peut être source de confusion voire de pression supplémentaire pour l'enfant et sa famille.
- 406 (62.6%) : Ce partenariat permet de mieux appréhender le champ de compétences et le travail de l'autre professionnel.
- 89 (13.7%) : Ce partenariat se base sur du bénévolat, ce qui constitue un obstacle.
- 464 (71.5%) : Ce partenariat a pour but de croiser les points de vue des deux professionnels sur l'enfant.
- 624 (96.1%) : Ce partenariat se fait dans l'intérêt de l'enfant : il doit lui permettre de progresser.
- 88 (13.6%) : Le partenariat le plus à-même de soutenir l'enfant est à trouver au sein du système éducatif : les solutions à des difficultés scolaires sont à proposer par l'école et dans l'école.

13. Selon vous, quel rôle l'ORTHOPHONISTE doit-il jouer dans le partenariat avec les enseignants ?

- 433 (66.7%) : Participer aux réunions de synthèse pour discuter du cas de l'enfant
- 207 (31.9%) : Tenir compte des exigences scolaires dans ses objectifs de prise en charge
- 576 (88.8%) : Informer l'enseignant sur le trouble de l'enfant avec son accord et celui de ses parents
- 537 (82.7%) : S'informer sur les adaptations déjà mises en place et en conseiller d'autres si besoin
- 248 (38.2%) : Se tenir au courant des résultats scolaires de l'enfant
- 560 (86.3%) : Donner des éléments sur l'évolution de l'enfant sur le plan orthophonique avec son accord et celui de ses parents
- 48 (7.4%) : Partager son point de vue sur le contexte familial
- 10 (1.5%) : L'orthophoniste n'a pas à s'inscrire dans un partenariat avec les professeurs des écoles

14. Selon vous, quel rôle le PROFESSEUR DES ECOLES doit-il jouer dans le partenariat avec les orthophonistes ?

- 589 (90.8%) : S'informer sur le trouble de l'enfant et les adaptations possibles
- 155 (23.9%) : Faire en sorte que l'enfant s'adapte aux exigences scolaires
- 558 (86.0%) : Informer l'orthophoniste de l'évolution de l'enfant à l'école (comportement, difficultés, progrès...) avec son accord et celui de ses parents
- 273 (42.1%) : Faire connaître à l'orthophoniste les objectifs à atteindre
- 589 (90.8%) : Aménager l'environnement, adapter les supports et les exigences si besoin
- 423 (65.2%) : Expliquer aux autres élèves les besoins et aménagements spécifiques de l'élève en difficulté avec son accord et celui de ses parents
- 45 (6.9%) : Partager son point de vue sur le contexte familial
- 4 (0.6%) : Le professeur des écoles n'a pas à s'inscrire dans un partenariat avec l'orthophoniste

15. Selon vous, la terminologie employée par les deux professionnels peut-elle poser problème lors des échanges ?

- 226 (34.8%) : Oui, le vocabulaire propre aux professeurs des écoles n'est pas toujours bien connu ou compris
- 285 (43.9%) : Oui, le vocabulaire propre aux orthophonistes n'est pas toujours bien connu ou compris
- 134 (20.6%) : Non, les deux professions partagent un vocabulaire commun pour parler des mêmes choses
- 227 (35.0%) : Je ne sais pas

16. Les enseignants et les orthophonistes peuvent-ils échanger au sujet d'un enfant suivi en orthophonie sans son accord ni celui de ses parents ?

- 32 (4.9%) : Oui, cet accord est tacite
- 5 (0.8%) : Oui, si c'est l'enseignant qui a conseillé de consulter l'orthophoniste
- 6 (0.9%) : Oui, seulement si c'est l'orthophoniste qui contacte l'enseignant
- 37 (5.7%) : Oui, si l'orthophoniste transmet strictement le même compte-rendu que celui fourni aux parents
- 351 (54.1%) : Non
- 218 (33.6%) : Je ne sais pas

17. Le secret professionnel vous apparaît-il comme un frein à ces échanges interprofessionnels ?

Statistiques établies à partir des 600 participants ayant coché une des deux premières cases.

- 265 (44.2%) : Oui
- 335 (55.8%) : Non
- + 49 Réponses libres sans case cochée (non traitées statistiquement) et 98 compléments de réponse

18. Quel(s) moyen(s) vous parai(ssen)t le(s) plus adapté(s) pour vous informer et vous former sur les troubles des apprentissages, leur repérage ainsi que les adaptations pédagogiques possibles ?

- 215 (33.1%) : Avoir accès à un répertoire des sites internet et ouvrages de référence et revues spécialisées
- 468 (72.1%) : Bénéficier de cours ciblés en formation initiale
- 583 (89.8%) : Faire intervenir des orthophonistes au sein de l'ESPE
- 406 (62.6%) : Bénéficier de cours communs avec les étudiants en orthophonie (portant par exemple sur l'acquisition du langage oral et écrit, les techniques d'apprentissage de la lecture, le handicap à l'école, le repérage des troubles, la connaissance des réseaux d'aide aux enfants en difficulté, les modalités du partenariat...)
- 302 (46.5%) : Compter sur l'expérience de terrain et les discussions avec les collègues et partenaires de l'école

19. Selon vous quel est LE MEILLEUR moment pour recevoir une formation sur les handicaps et le partenariat interprofessionnel ?

- 508 (78.3%) : Dès la formation initiale, pour pouvoir ultérieurement se référer au contenu et pour balayer de façon large les différents cas de figure.
- 140 (21.6%) : Seulement en formation continue, une fois confronté à la scolarisation d'un élève en situation de handicap.
- 1 (0.2%) : Une telle formation vous semble peu utile

20. Avez-vous des informations ou des suggestions à ajouter ? → Nombre de participants : 79

Annexe 6 – Illustrations graphiques des résultats

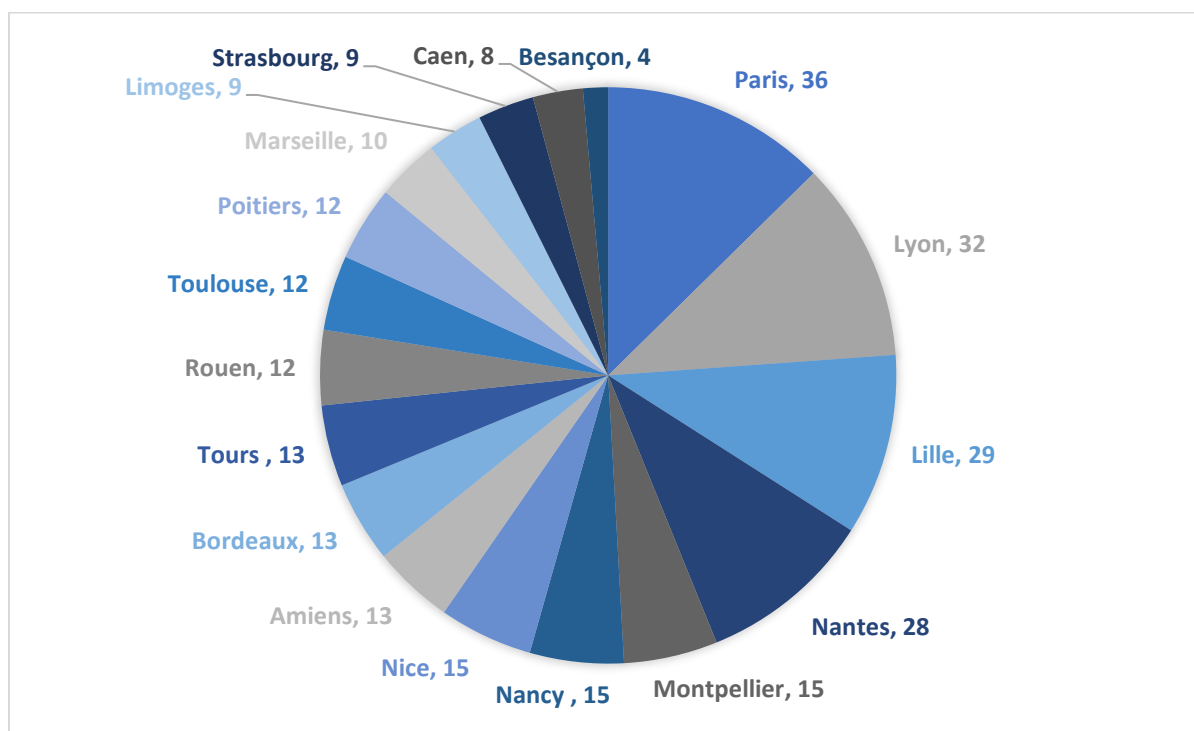


FIGURE 1 - Nombre d'étudiants ayant répondu par CFUO

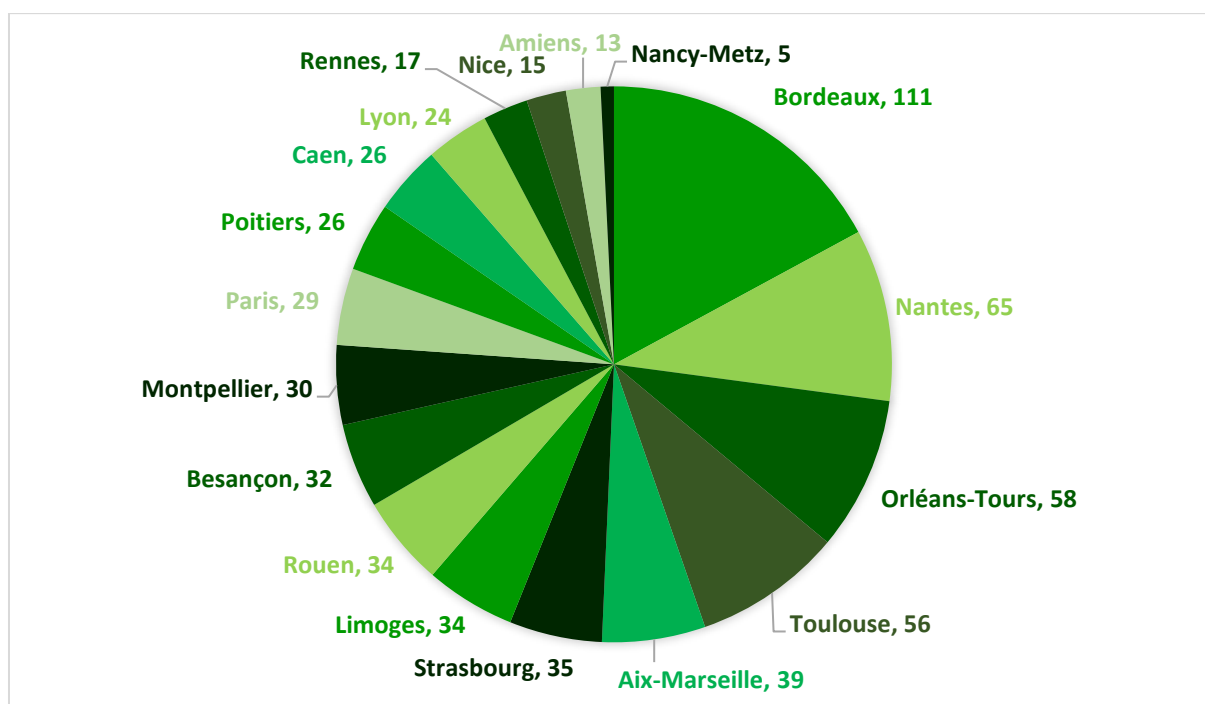


FIGURE 2 - Nombre d'étudiants ayant répondu par académie

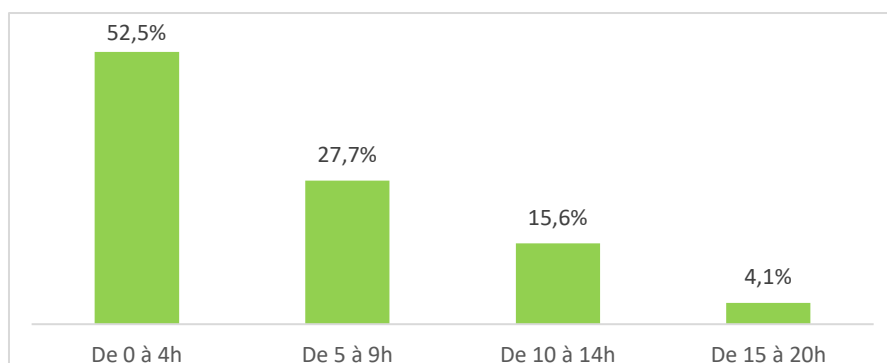


FIGURE 3 - Estimation du nombre d'heures dédiées au handicap en master MEEF

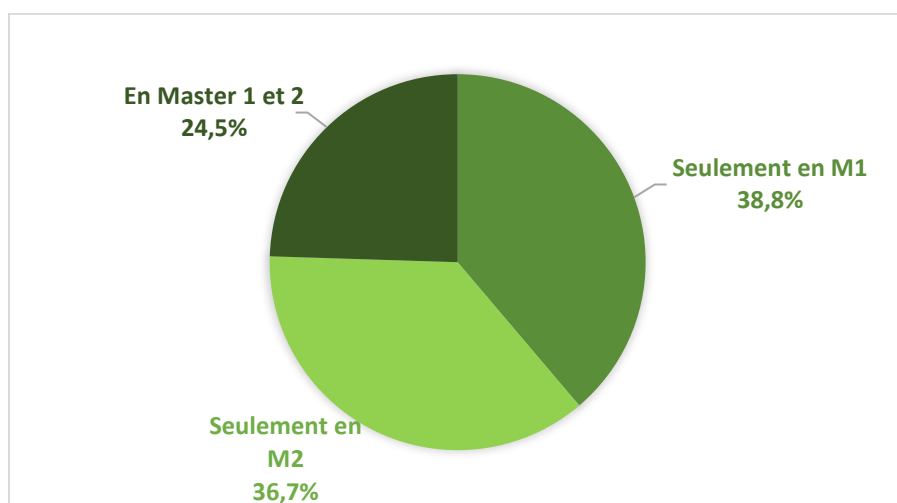


FIGURE 4 – Année(s) de Master MEEF où les cours sur le handicap sont abordés

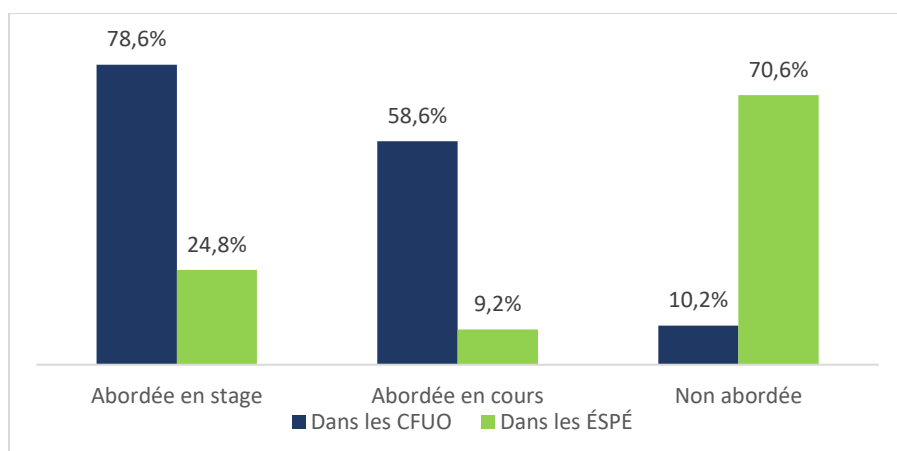


FIGURE 5 - Abord de la collaboration interprofessionnelle en formation initiale

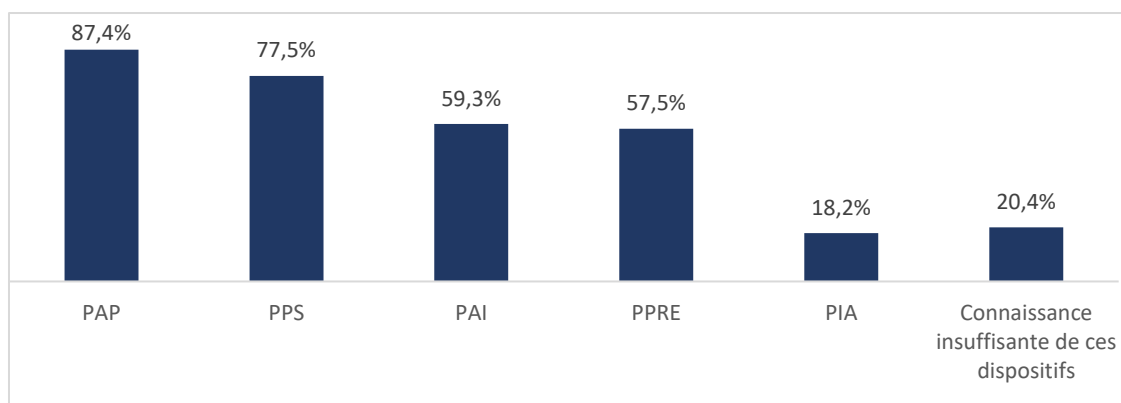


FIGURE 6 - Part des aides désignées par les étudiants en orthophonie comme pouvant être proposées aux élèves en difficulté scolaire

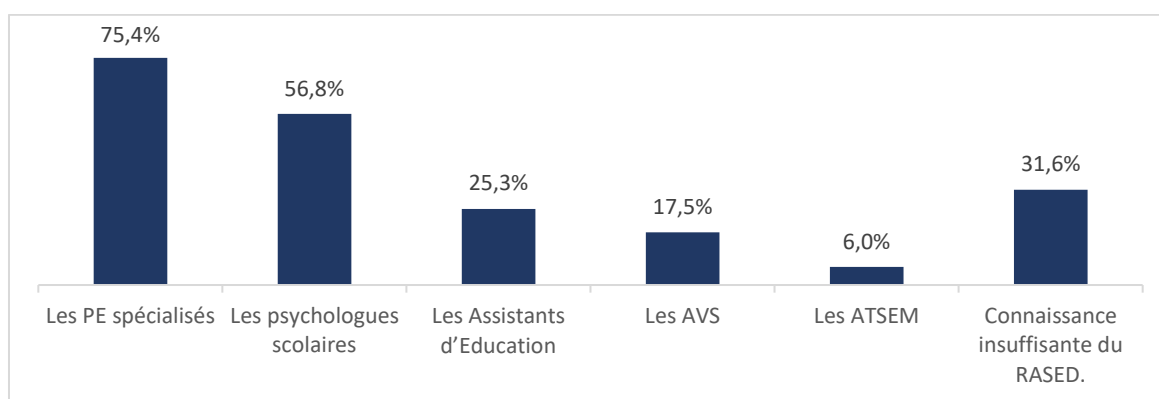


FIGURE 7 - Part des professionnels désignés par les étudiants en orthophonie comme faisant partie du RASED

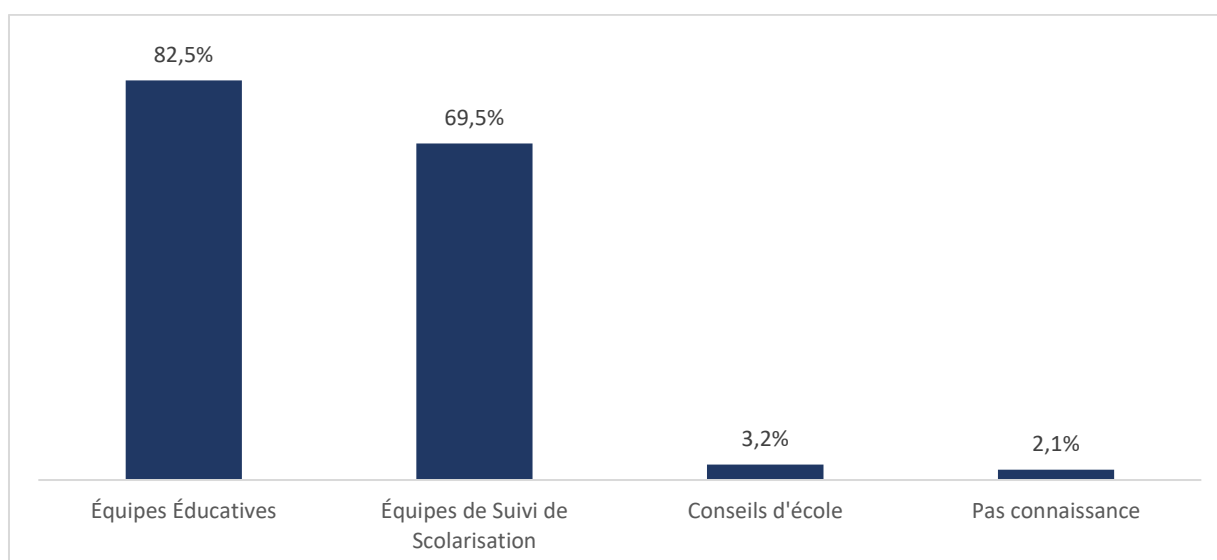


FIGURE 8 - Part des réunions désignées par les étudiants en orthophonie comme étant celles auxquelles l'orthophoniste peut être invité

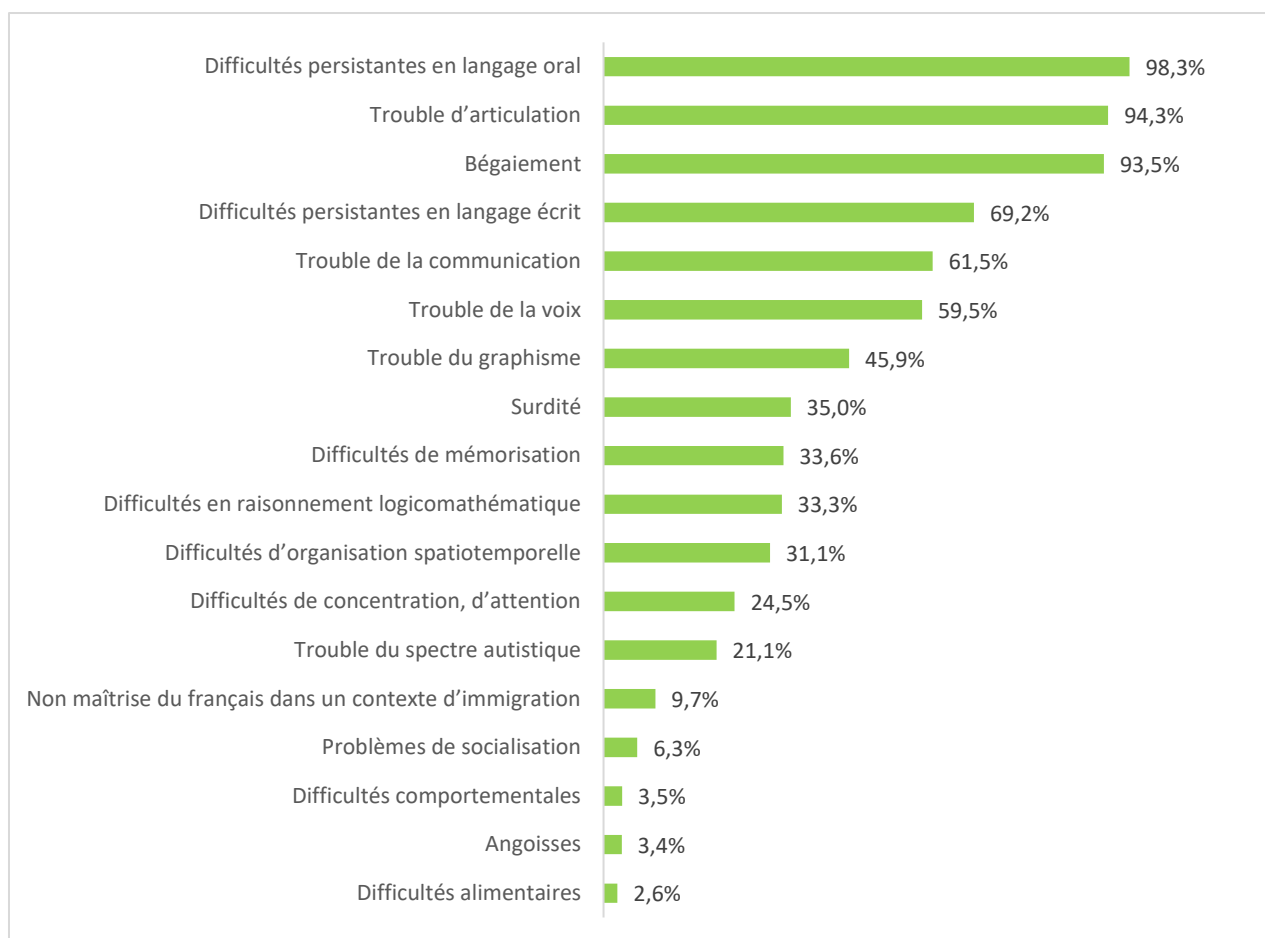


FIGURE 9 - Part des difficultés désignées par les étudiants d' SP  comme relevant du champ de compétences de l'orthophoniste

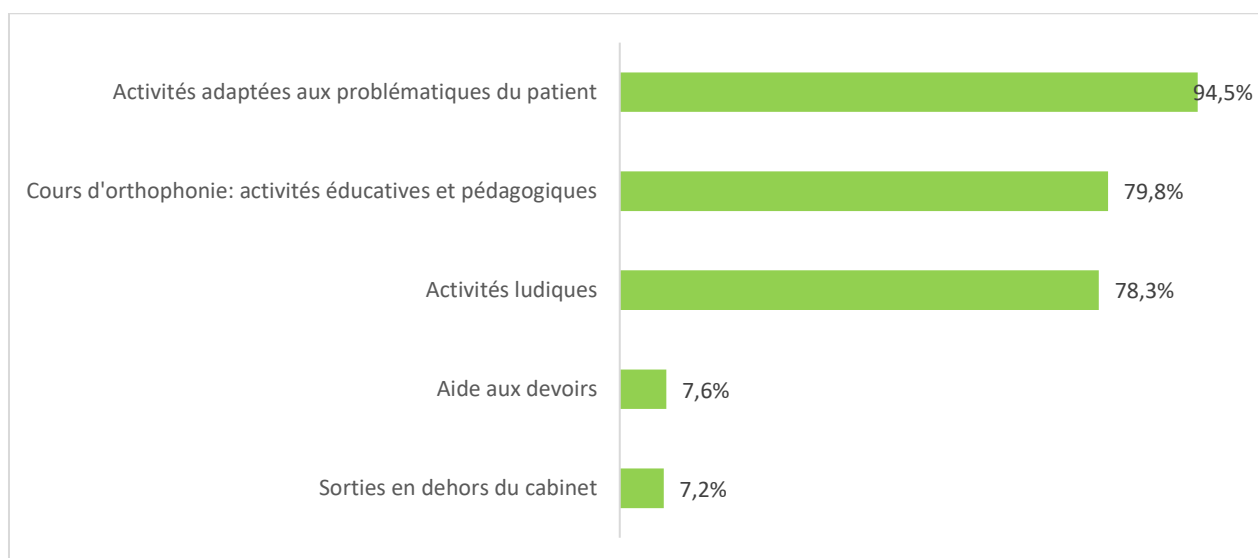


FIGURE 10 - Représentation de ce qui est proposé en orthophonie selon les étudiants d' SP 

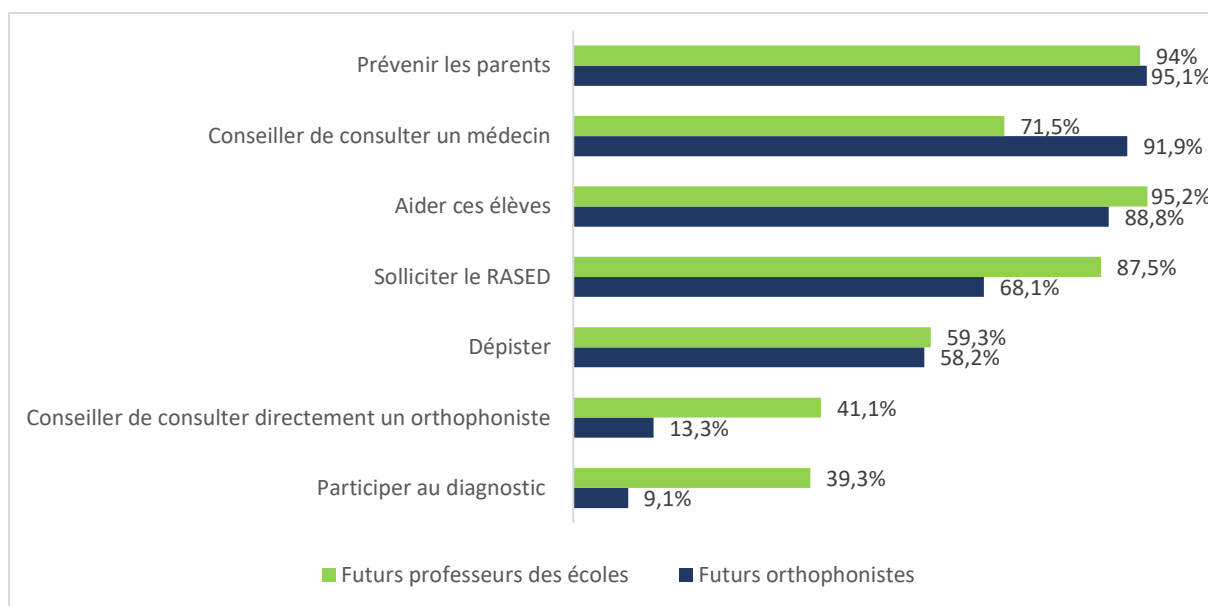


FIGURE 11 - Représentation du rôle de l'enseignant auprès des enfants en difficulté

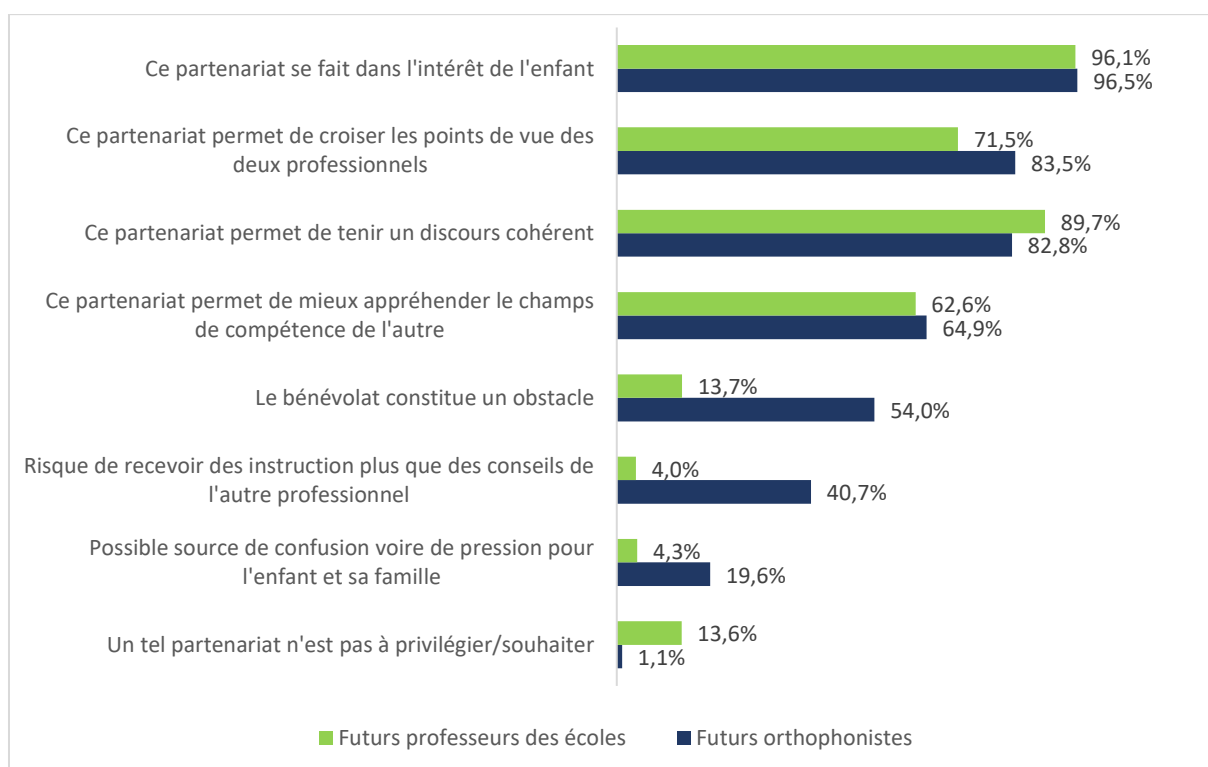


FIGURE 12 - Points de vue partagés sur le partenariat enseignants-orthophonistes

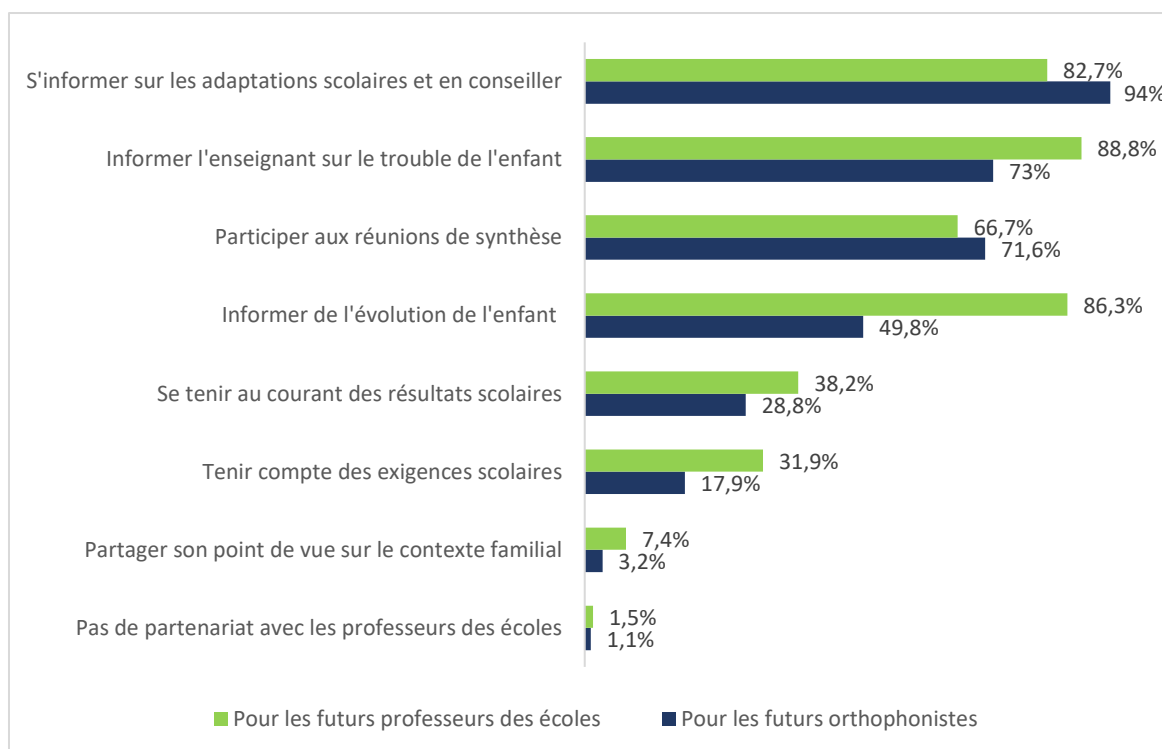


FIGURE 13 - Représentation du rôle de l'orthophoniste dans le partenariat avec les professeurs des écoles

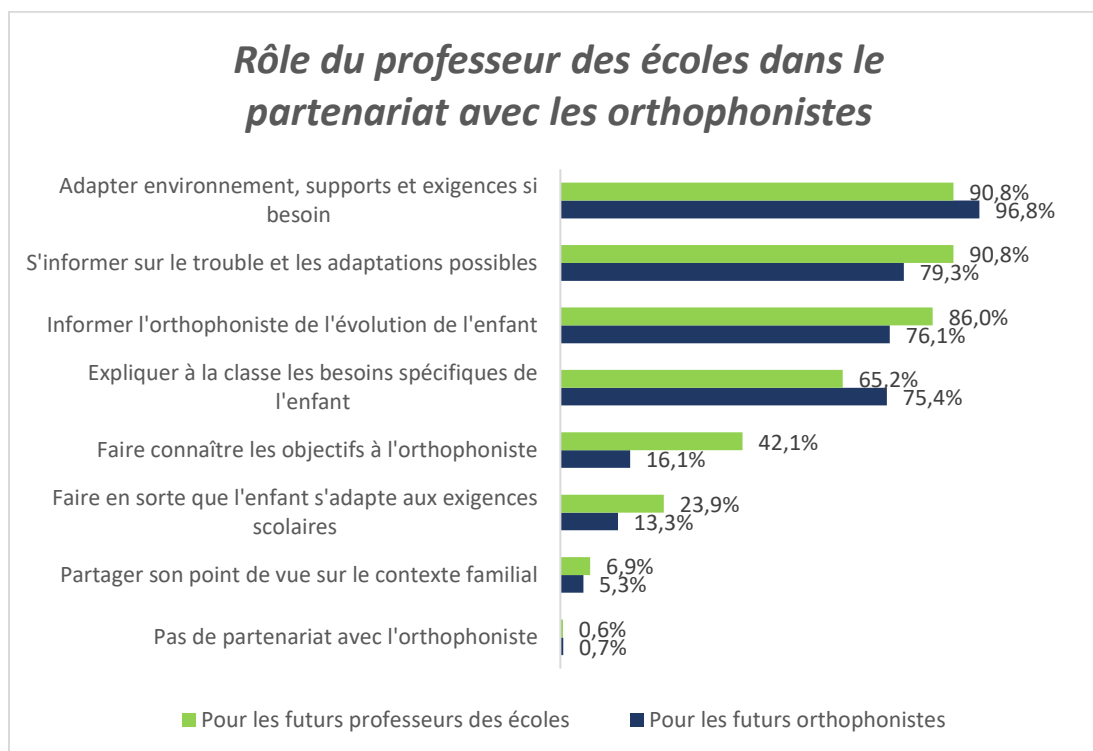


FIGURE 14 - Représentation du rôle du professeur des écoles dans le partenariat avec les orthophonistes

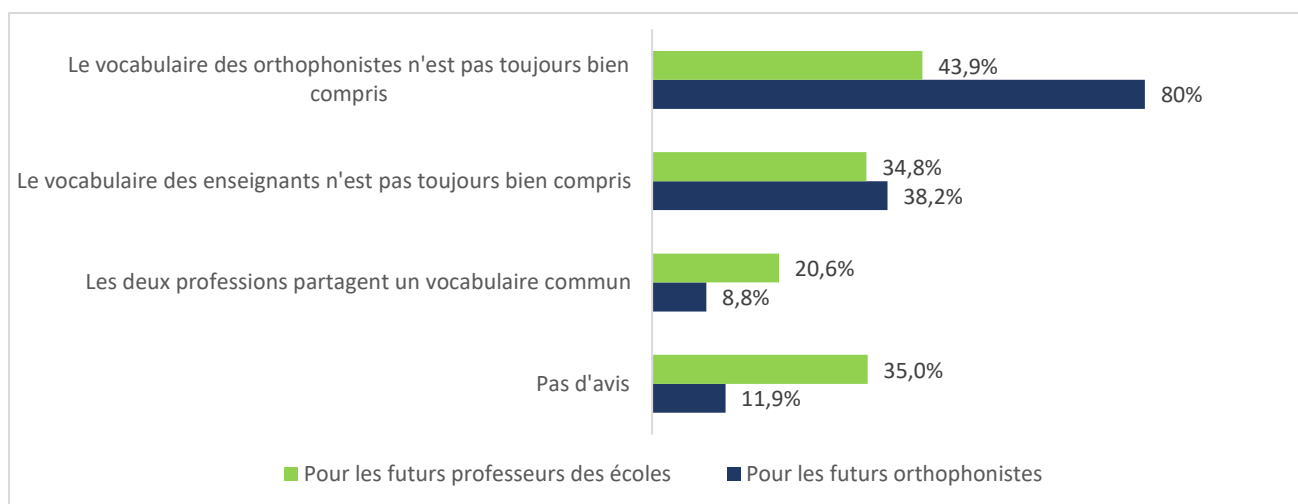


FIGURE 15 - Opinion des étudiants sur le partage et la compréhension du vocabulaire professionnel

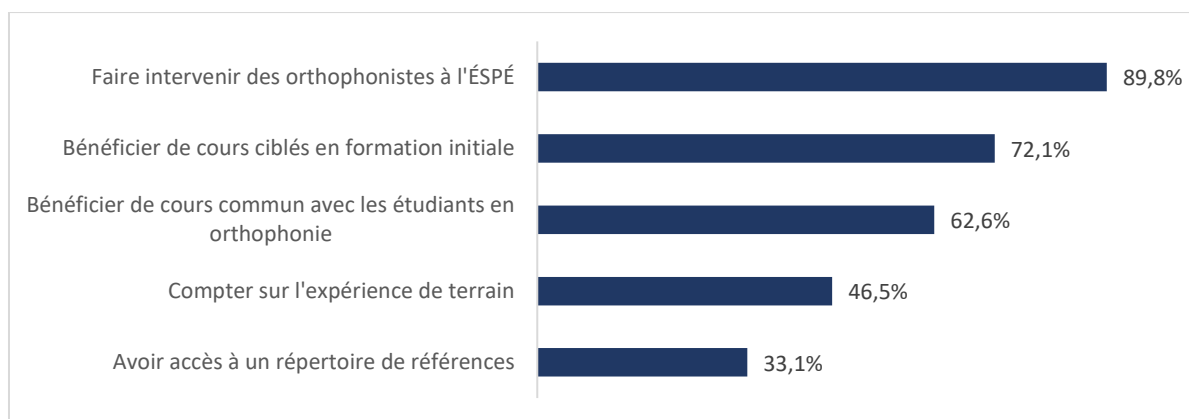


FIGURE 16- Moyens jugés les plus adaptés par les étudiants d'ÉSPÉ pour se former sur les troubles des apprentissages

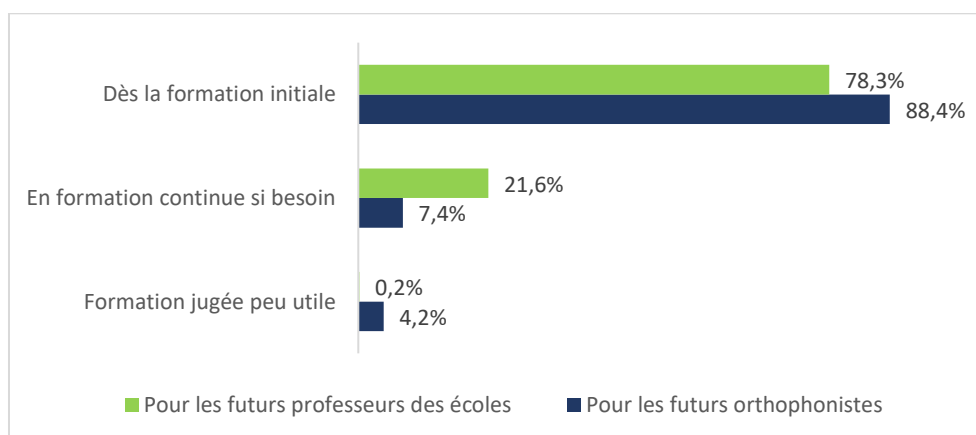


FIGURE 17- Estimation du meilleur moment pour recevoir une formation sur le partenariat interprofessionnel

Annexe 7 – Synthèse des commentaires additionnels

133 étudiants ont choisi de partager des remarques et suggestions dans l'espace libre les y invitant en fin de questionnaire. La synthèse des commentaires recueillis permet de faire émerger les points régulièrement soulevés par les étudiants venant de terminer le questionnaire.

L'intérêt porté à la problématique de recherche est souligné par une douzaine d'étudiants dans chaque population : « Ça donne envie de connaître les réponses aux questions, et les moyens déjà mis en œuvre pour faire le lien entre orthophonistes et enseignants ». Une trentaine d'étudiants issus des deux populations expriment la volonté d'aller dans le sens de davantage de partenariat, et rappellent son intérêt, comme l'illustrent par exemple les commentaires suivants : « Il me semble important de mettre en place une relation de confiance entre le professeur des écoles et l'orthophoniste pour avancer au mieux au bénéfice de l'enfant » ; « Ce partenariat est enrichissant pour les autres élèves de la classe. Toute adaptation peut servir à un autre enfant » ; « Ce type d'échanges me paraît primordial. Il ne devrait pas y avoir de clivages entre les différents milieux fréquentés par l'enfant. Tout seul on avance plus vite mais ensemble on avance plus loin ! ». Par ailleurs, un grand nombre d'étudiants fait également part de certaines limites du partenariat.

Rappels de certaines limites du partenariat interprofessionnel

Spontanément, les étudiants d'ÉSPÉ et de CFUO évoquent les limites du partenariat enseignants-orthophonistes.

Ainsi, du côté des futurs professeurs des écoles, le manque de formation est déploré dans plus de trente commentaires : « Le professeur des écoles est souvent confronté à des élèves en difficulté, mais il n'a aucune formation pour déceler des profils types. Ce manque de formation à ce sujet est un handicap ; les élèves en sont les premières victimes. ». Ces plaintes vont souvent de pair avec la volonté exprimée d'être mieux formés au partenariat et aux handicaps.

Du côté des étudiants de CFUO, le manque de formation des enseignants est aussi évoqué à 6 reprises, de même que le manque de formation des orthophonistes (évoqué 5 fois).

Parmi les étudiants en orthophonie, une dizaine fait part du conflit « historique » existant entre les professions. Par ailleurs, aucun des futurs professeurs des écoles ne mentionne ce conflit.

Les suggestions d'améliorations de la formation initiale

Les commentaires laissés à la fin du questionnaire font également part de suggestions d'amélioration de la formation initiale.

Du côté des futurs professeurs des écoles, une dizaine souligne l'importance d'être formé en formation initiale ET continue : « Je pense qu'une formation au handicap et à sa prise en charge s'impose à l'heure de l'école inclusive. Celle-ci doit se faire tant en formation initiale, qu'en formation continue ». Par ailleurs, le souhait que des orthophonistes interviennent à l'ÉSPÉ est de nouveau formulé et argumenté (à 10 reprises), en écho à la question n°18 (visible en annexe 5), afin de bénéficier d'une formation « plus concrète et pratique ».

Quant aux futurs orthophonistes, ils mentionnent de nouveau l'intérêt d'aborder le partenariat avec les enseignants et de faire du lien avec l'école aussi en fin de cursus : « Une information en dernière année permettrait de se projeter et d'acquérir les nouveaux termes rencontrés, qui évoluent (trop) vite pour que l'on soit à la page ! » ; « Une formation sur le partenariat interprofessionnel à mon sens doit être abordée en première année ET avec une piquûre de rappel en M1 ou M2 pour que cela s'ancre bien dans notre esprit. » ; « Il serait très profitable de faire des ponts interprofessionnels entre enseignants et orthophonistes dans les dernières années d'études pour apprendre au mieux les uns des autres ! »



UNIVERSITÉ DE NANTES
FACULTÉ DE MÉDECINE
ET DES TECHNIQUES MÉDICALES

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie
Directeur : Dr Florent ESPITALIER
Directrice Pédagogique : Mme Valérie MARTINAGE
Directrice des Stages : Mme Christine NUEZ

Annexe 8 – Engagement éthique

Je soussignée Aurélie BRULON, dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin d'études orthophoniques à l'Université de Nantes, m'engage à respecter les principes de la déclaration d'Helsinki concernant la recherche impliquant la personne humaine.

L'étude proposée vise à dresser un état des lieux des connaissances et des représentations des étudiants de dernière année de master MEEF et d'orthophonie au sujet du partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes.

Conformément à la déclaration d'Helsinki, je m'engage à :

- informer tout participant sur les buts recherchés par cette étude et les méthodes mises en œuvre pour les atteindre,
- obtenir le consentement libre et éclairé de chaque participant à cette étude
- préserver l'intégrité physique et psychologique de tout participant à cette étude,
- informer tout participant à une étude sur les risques éventuels encourus par la participation à cette étude,
- respecter le droit à la vie privée des participants en garantissant l'anonymisation des données recueillies les concernant, à moins que l'information ne soit essentielle à des fins scientifiques et que le participant (ou ses parents ou son tuteur) ne donne son consentement éclairé par écrit pour la publication,
- préserver la confidentialité des données recueillies en réservant leur utilisation au cadre de cette étude.

Fait à Nantes, le 09.09.2017

Le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes : État des lieux des connaissances et des représentations des futurs professionnels

RÉSUMÉ

Le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes est préconisé dans les textes officiels et plébiscité dans la littérature. Tout en impliquant la famille, il vise à optimiser et coordonner l'accompagnement pédagogique et rééducatif des enfants présentant notamment des troubles des apprentissages. C'est au cours des formations initiales des enseignants et des orthophonistes que se prépare ce partenariat. Fortes des réformes concomitantes qu'elles ont connues en 2013, ces formations initiales donnent-elles aux futurs professionnels l'envie et les moyens de travailler ensemble ? Près de mille étudiants, issus des premières promotions à avoir bénéficié de ces réformes, ont répondu aux questionnaires diffusés au niveau national, permettant de dresser un état des lieux de leurs représentations et connaissances sur ce partenariat. Les résultats révèlent que malgré des programmes en ce sens, les formations initiales ne semblent pas toujours adaptées pour les y préparer. Pour autant, les futurs professionnels sont conscients des enjeux de ce partenariat et désireux de s'y inscrire, évoquant dans le même temps des pistes d'amélioration pour leur formation.

MOTS-CLÉS

Étudiants – Formation initiale – Orthophonistes – Partenariat – Professeurs des écoles

ABSTRACT

The partnership between primary schoolteachers and speech and language therapists is recommended in the official texts and encouraged in the literature. While involving the family, it aims at optimizing and coordinating pedagogical and therapeutic support for children, especially those with learning disabilities. This partnership is made possible thanks to the initial training of schoolteachers and speech therapists. These initial trainings have been strengthened by the concomitant reforms they underwent in 2013. However, do these initial training courses give future professionals the desire and the means to work together? Nearly 1,000 students, coming from the first classes to have benefited from these reforms, answered a national questionnaire, making it possible to draw up an inventory of their representations and knowledge on this partnership. The results reveal that despite programmes promoting this partnership, initial trainings do not always prepare the students adequately. Nevertheless, the future professionals are aware of the stakes of this partnership and eager to promote it, evoking at the same time ways of improvement for their training.

KEY WORDS

Initial training – Partnership – Primary school teachers – Speech and language therapists – Students