

Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par *Clarisse BONNEAU*

Date de naissance (née le 15/11/1988)

La relation partenariale entre les enseignants
et les orthophonistes dans l'accompagnement et la
prise en charge d'un enfant en difficultés scolaires

Président du Jury :

Madame Toullec-Théry Marie (Maître de conférences à l'Université de Nantes et IUFM : Sciences de l'éducation)

Directeur du Jury :

Madame Balthazard Chantal (responsable du module 2 : organisation du système scolaire français)

Membre du Jury :

Madame Gaudin Fabienne (orthophoniste)

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

Sommaire

Introduction.....	5
I. Théorie.....	8
A. L'institution orthophonie	8
B. L'institution école	14
C. Partenariat et travail partenarial.....	25
II. Méthodologie.....	31
A. La réflexion.....	31
B. La préparation des entretiens	33
1. Guide d'entretien à destination des orthophonistes.....	34
2. Guide d'entretien à destination des enseignants	36
C. Les sollicitations d'entretiens.....	39
1. Entretiens avec les orthophonistes.....	39
2. Entretiens avec les enseignants.....	42
D. La conduite de l'entretien	45
E. L'analyse des données.....	48
III. Analyse des données.....	51
A. Description de la collaboration.....	55
1. Ce que chaque acteur dit de cette relation partenariale	55
2. Ce que chaque acteur dit de l'intérêt de la relation partenariale.....	65
3. Ce que chaque acteur dit des écueils de cette relation partenariale.....	74
4. Ce que chaque acteur souhaite de la relation partenariale.....	81
B. Portraits des personnes interrogées	85
1. Les orthophonistes	85
2. Les enseignants	89
C. Des dissemblances aux ressemblances d'opinions	94
1. Au sein d'une même profession.....	94
2. Entre les professions	102
D. De la méconnaissance à la cohésion, comment créer une relation partenariale ?	107
Conclusion	111
Bibliographie.....	114
ANNEXES	

Table des illustrations et des tableaux

FIGURE 1 : TRAVAILLER EN PARTENARIAT	28
FIGURE 2 : VILLE D'INSTALLATION DU CABINET	40
FIGURE 3 : VILLE DE FORMATION	40
FIGURE 4 : PRATIQUE ORTHOPHONIQUE	41
FIGURE 5 : ANCIENNETES DES ORTHOPHONISTES RENCONTREES	41
FIGURE 6 : CYCLE D'ENSEIGNEMENT	43
FIGURE 7 : TYPE D'ETABLISSEMENT	43
FIGURE 8 : ANCIENNETE DES ENSEIGNANTS RENCONTRES	43
FIGURE 9 : VILLE D'INSTALLATION DE L'ECOLE	44
TABLEAU 1 : APERÇU DU PANEL D'ORTHOPHONISTES	51
TABLEAU 2 : APERÇU DU PANEL D'ENSEIGNANTS	52
TABLEAU 3 : PORTRAITS DES ORTHOPHONISTES RENCONTREES	85
TABLEAU 4 : PORTRAITS DES ENSEIGNANTS RENCONTRES	89
TABLEAU 5 : CE QUE LES ORTHOPHONISTES DISENT DE CETTE RELATION PARTENARIALE	94
TABLEAU 6 : CE QUE LES ORTHOPHONISTES DISENT DE L'INTERET DE CETTE RELATION PARTENARIALE	95
TABLEAU 7 : CE QUE LES ORTHOPHONISTES DISENT DES ECUEILS DE CETTE RELATION PARTENARIALE	96
TABLEAU 8 : CE QUE LES ORTHOPHONISTES SOUHAITENT DE LA RELATION PARTENARIALE	97
TABLEAU 9 : CE QUE LES ENSEIGNANTS DISENT DE CETTE RELATION PARTENARIALE	98
TABLEAU 10 : CE QUE LES ENSEIGNANTS DISENT DE L'INTERET DE CETTE RELATION PARTENARIALE	99
TABLEAU 11 : CE QUE LES ENSEIGNANTS DISENT DES ECUEILS DE CETTE RELATION PARTENARIALE	100
TABLEAU 12 : CE QUE LES ENSEIGNANTS SOUHAITENT DE LA RELATION PARTENARIALE	100
TABLEAU 13 : CE QUE LES ACTEURS DISENT DE CETTE RELATION PARTENARIALE	102
TABLEAU 14 : CE QUE LES ACTEURS DISENT DE L'INTERET DE CETTE RELATION PARTENARIALE	103
TABLEAU 15 : CE QUE LES ACTEURS DISENT DES ECUEILS DE CETTE RELATION PARTENARIALE	104
TABLEAU 16 : CE QUE LES ACTEURS SOUHAITENT DE LA RELATION PARTENARIALE	105

Introduction

"La réponse au défi de l'exclusion passe par le partage de savoir sans lequel les énergies se gaspillent, les connaissances s'enferment ou se perdent" Charles Gardou

L'école et la prise en charge orthophonique sont deux institutions aux attentes, aux demandes et aux objectifs distincts. A l'école, l'élève apprend, lors de la prise en charge orthophonique l'enfant bénéficie de soins.

En classe, le professeur des écoles fait face à un groupe hétérogène, composé de 20 à 30 élèves et ce, 4 jours par semaine, tout au long de l'année scolaire. Il a pour objectif de faire acquérir à un maximum de ses élèves des capacités et compétences recensées dans les programmes (les Instructions Officielles) fournies par le ministère de l'Education Nationale. A l'école primaire, l'enseignement vise le développement de compétences pluridisciplinaires dans les champs langagiers mais aussi du calcul, de l'expression artistique ou de l'éducation physique, et des compétences plus transversales comme la mémorisation, la symbolisation,...

Les demandes institutionnelles visent particulièrement depuis quelques années l'aide aux élèves les plus fragiles. La circulaire¹ de rentrée 2010 précise que « la personnalisation du parcours scolaire de l'élève vient à l'appui de l'objectif d'égalité des chances qui guide la rénovation du système éducatif [...] C'est pour garantir la réussite scolaire de chaque élève que sont progressivement mis en place des dispositifs d'aide et d'accompagnement personnalisés tout au long de la scolarité ».

Dans ses conditions d'intervention, un orthophoniste exerçant en libéral prend en charge un seul jeune patient à la fois, dans un moment de soin, dans ce travail lié entre autres aux troubles des apprentissages. Le thérapeute le rencontre une à deux fois par semaine sur des durées d'une demi-heure ou de trois quart d'heure et sur un objectif de 30 à 50 séances, selon les précisions de la nomenclature dans laquelle doit entrer le trouble de l'enfant. Le rapport individuel et personnel, que permet cette prise en charge vise à comprendre et à résoudre ses troubles des apprentissages de sorte que les capacités de l'enfant se

¹ BO n° 11 du 18 mars 2010

normalisent sur les plans médical et développemental. Dans sa rééducation, l'orthophoniste intègre d'une manière plus prononcée des données familiales et personnelles du jeune patient. Il se heurte parfois au sur ou sous-investissement de l'accompagnement parental. Il peut également croiser des problématiques qui ne résultent plus de l'orthophonie, il doit alors réorienter le patient et ses parents vers un autre professionnel mieux adapté.

Des temporalités et des conditions d'interventions différentes, des attentes d'acquisitions imparfaitement corrélées, une connaissance différente de l'enfant, ... autant d'obstacles qui peuvent faire que l'aide apportée à l'enfant en orthophonie et à l'école soit déconnectée. Or il semble qu'une logique et une complémentarité dans les interventions serait de mise pour aider les enfants dont les apprentissages sont fragiles. C'est la raison pour laquelle nous orientons notre travail vers les liens qui peuvent se tisser entre les orthophonistes et les enseignants.

Quels espaces, outils et modalités de partenariat ont construit les professionnels pour que le double suivi de l'élève en échec scolaire et de l'enfant soigné par le thérapeute puisse favoriser non seulement la réussite scolaire de l'élève mais également la disparition, tout du moins, une meilleure prise en compte de ses troubles d'apprentissage au sein de l'école, ainsi qu'un mieux-être de cet enfant ? Notre travail interrogera la nature de ces liens et tentera de mettre au jour la nature d'un travail en collaboration². Mais parlera-t-on plutôt d'une collaboration ou d'un travail en partenariat³.

Le terme « partenariat » implique une action commune définie, au minimum de manière implicite, il nous semble donc que ce terme n'est pas celui qui conviendrait le mieux à l'échange entre les orthophonistes et les enseignants. Martine Bergheaud (1999)⁴ relève que le terme de collaboration « *au sens de rencontre entre les personnes, de travail potentiel entre les personnes* ». Il serait donc plus approprié dans cette situation. Cependant, le concept de « collaboration » n'est pas référencé en sociologie. Il s'appuie dans les faits sur les mêmes critères que ceux du « partenariat » et la subtilité entre les deux concepts réside dans une action commune définie dans un cas (partenariat) et un travail potentiel dans

² Selon le Larousse, la collaboration est l'action de collaborer avec quelqu'un, à quelque chose, c'est-à-dire à travailler avec d'autres à une œuvre commune

³ Selon le Larousse, toujours, le partenariat est un système associant des partenaires sociaux ou économiques.

⁴ De la collaboration médico-pédagogique, Nouvelle Revue de l' AIS, juin 1999

l'autre (collaboration). Nous préférons donc, pour être précis dès maintenant et au vu des entretiens semi-directifs réalisés, employer le terme de travail partenarial à propos du lien instauré entre les orthophonistes et les enseignants. Nous reviendrons plus en détail sur l'émergence de cette notion.

Nous pouvons donc formuler la problématique suivante, **en quoi les discours de dix professeurs des écoles et de dix orthophonistes révèlent-ils des attentes d'un travail partenarial entre les deux institutions.** Nous nous appuyerons pour cela sur l'analyse d'entretiens semi-directifs menés auprès d'orthophonistes travaillant en libéral et de professeurs de classes ordinaires d'école primaire.

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous formulons trois hypothèses.

La première est que la connaissance réciproque des acteurs qui agissent autour de l'enfant aux apprentissages fragiles favoriserait leur travail avec ce même enfant.

La deuxième est, que la mise en commun des connaissances et des ressources permettrait une aide plus individualisée de cet enfant.

Et la troisième réside dans la cohérence des actions auprès des enfants aux apprentissages fragiles qui aurait, elle aussi, un impact bénéfique.

Nous avons organisé notre mémoire en trois parties. Nous prendrons connaissance dans une première partie, du cadre institutionnel et législatif de l'orthophonie et de l'école, puis nous développerons le concept du partenariat pour l'envisager dans ces deux institutions.

Dans une seconde partie, nous détaillerons la méthodologie utilisée pour répondre à notre problématique, en reprenant la chronologie de notre réflexion allant de la phase de réflexion à l'analyse des données rassemblées lors des entretiens semi-directifs.

Enfin, dans une troisième partie, nous analyserons notre corpus et exposerons les résultats obtenus pour chaque profession puis nous aurons une démarche comparatiste et arriverons enfin à la recherche de moyens pour favoriser le travail partenarial entre les enseignants et les orthophonistes.

I. Théorie

A. L'institution orthophonie

L'orthophonie est une profession de santé réglementée qui a un statut légal depuis la loi du 10 juillet 1964. Dans la convention, l'orthophoniste est un « personnel thérapeutique chargé de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la rééducation de tous les troubles et de toutes les pathologies du langage oral et écrit et de la communication. » (journal officiel, 1997)

Cette profession est au carrefour de nombreux domaines : différentes spécialisations médicales (neurologie, psychiatrie, oto-rhino-laryngologie) mais aussi des sciences humaines telles que la psychologie ou encore les professions concernant les sciences du langage.

Une des spécificités de l'orthophonie est que chaque prise en charge doit être régie par une prescription médicale qui indique « bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire » comme il est noté dans le décret de 2002. Ce protocole permet aux orthophonistes de gérer de façon autonome la prise en charge du diagnostic qu'ils ont pu poser suite à leur bilan.

Les orthophonistes en France

Selon le répertoire ADELI⁵(répertoire, 2010), la France métropolitaine comptait 19 247 orthophonistes au premier janvier 2010.

Selon « L'orthophonie en France »(Kremer, 2009) en 1998, 15% des orthophonistes travaillaient en mixte, 70 % d'orthophonistes en libéral exclusivement et 15% d'orthophonistes travaillant en salariat exclusivement. Des chiffres récents montrent peu de changements dans la répartition. Dans ce mémoire, je ne considérerai que les orthophonistes qui pratiquent en libéral.

La proportion de femmes dans la profession est très importante, c'est pourquoi je ne tiendrai pas compte de la diversité des sexes dans l'état des lieux de la situation de travail partenarial avec les enseignants. En effet, je n'ai pas pu rencontrer d'orthophonistes hommes pour mes entretiens.

⁵ Le répertoire ADELI, qui signifie Automatisation DEs Listes, enregistre tous les professionnels de santé. Il contient aussi des informations à propos de tous les professionnels enregistrés.

Je prendrai cependant en compte l'importante évolution du métier ces vingt dernières années. En effet, selon les chiffres du répertoire ADELI du ministère de la santé, on note un taux de croissance du métier de 92 % entre 1990 et 2010 (cf. Annexe A) (Sicart, 2010). Cet essor de professionnels est dû au fait que cette profession est encore récente (1964) et que les premiers orthophonistes partent juste en retraite : il y a un besoin de renouvellement, mais aussi d'extension en nombre dans la mesure où les demandes de suivis orthophoniques sont plus nombreux. Le besoin d'orthophonistes, quant à lui, a augmenté à cause de responsabilités et des compétences accrues des orthophonistes ces dernières années. On le perçoit dans les mises à jour des décrets puis des nomenclatures. Ainsi, alors que les premiers orthophonistes ne rééduquaient que les patients souffrant de troubles de l'articulation, du bégaiement et de la voix, ceux d'aujourd'hui suivent une nomenclature de plus en plus large.

Chaque année quelques 750 orthophonistes sortent diplômés de l'école (pour l'année scolaire 2010-2011, 773 étudiants ont été admis en première année)⁶, alors qu'au début des années 70, on comptait seulement 200 orthophonistes professant. Ces chiffres nous indiquent donc que le métier est en pleine augmentation. On peut ainsi lire dans « L'orthophonie en France » que « les effectifs augmentent de 4 à 5 % par an depuis une dizaine d'années » (Kremer, 2009 p. 29)

Nous pouvons alors nous demander si le nombre croissant d'orthophonistes a participé à l'amélioration du travail partenarial avec les enseignants.

Une profession appuyée sur une convention

Les orthophonistes dépendent aujourd'hui de la cinquième refonte de leur convention⁷ qui organise les rapports avec les caisses primaires d'assurance maladie. Le statut légal de cette profession est régi par des lois⁸, ainsi que par des décrets⁹. Chacun de ces textes souligne les trois points essentiels de la profession : sa définition, son champ d'activité et sa qualification.

La définition de la profession est ainsi posée par le Code de la Santé en 1964 « *est considérée comme exerçant la profession d'orthophoniste, toute personne qui, non titulaire du diplôme*

⁶ Extrait du Journal officiel du 22 juillet 2010 page 13524

⁷ La convention originale a été publiée au journal officiel le 9 janvier 1997

⁸ Lois du 10 juillet 1964 et du 5 juin 1971

⁹ Décrets du 25 mars 1965, du 24 août 1983, du 30 mars 1992 et du 2 mai 2002

d'Etat de docteur en médecine, exécute habituellement des actes de rééducation constituant un traitement des anomalies de nature pathologique, de la voix, de la parole et du langage oral ou écrit, hors la présence du médecin. Les orthophonistes ne peuvent pratiquer leur art que sur ordonnance médicale. »¹⁰ Depuis, l'article 504-2 issu de la loi du 16 Juin 1971 précise la nécessité d'une qualification en stipulant que « *Nul ne peut exercer la profession d'orthophoniste s'il n'est muni du certificat de capacité d'orthophoniste établi par le ministre de l'éducation nationale et le ministre de la santé publique et de la population [...]* ».

Le champ d'activité, spécifié pour la première fois, dans la loi initiale du 10 juillet 1964, est depuis régulièrement mis en question. Sa dernière modification remonte au décret de mai 2002. Il reprecise dans l'article 3 toute la nomenclature dans les trois domaines qui concernent l'orthophonie (« le domaine des anomalies de l'expression orale ou écrite », celui « des pathologies oto-rhino-laryngologiques » et celui « pathologies neurologiques »). Les prises en charge de l'orthophoniste en libéral sont aujourd'hui appuyées sur la nomenclature, datée du 22 décembre 2006, des actes d'orthophonie qui cote les bilans orthophoniques, les rééducations individuelles ou en groupe à l'aide des Actes Médicaux Orthophoniques (AMO).

Profession paramédicale au carrefour des sciences humaines

Comme je l'ai déjà dit, l'orthophonie est une profession au carrefour de plusieurs autres. L'arrêté du 16 mai 1986 modifié par celui du 25 avril 1997 établit un lien identifié entre l'orthophonie et le système scolaire français en l'incluant dans le contenu de la formation (cf. Annexe B : plan de formation du Certificat de Capacité en Orthophonie¹¹ (1997)). Ce lien est fait afin que, chez les enfants, la rééducation des troubles des apprentissages du langage oral ou écrit ou encore des logico-mathématiques soit faite dans le même élan que ce qui peut être attendu de l'enfant en situation scolaire.

De plus, il est précisé dans le même arrêté du 25 avril 1997 que « l'orthophoniste doit tenir compte des dimensions psychologiques, sociales, économiques et culturelles de chaque patient à tout âge de la vie ». Cela signifie que ce qu'est le patient à l'extérieur du cabinet doit être pris en considération pour que la rééducation soit la plus effective possible.

¹⁰ Article L. 504-1 du code de la santé (loi du 10 juillet 1964)

¹¹ Arrêté du 25.4.1997 modifiant l'arrêté du 16.5.1986 relatif aux études en vue du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Cet aspect sera essentiel dans notre réflexion. Nous questionnerons les orthophonistes pour mettre au jour si la connaissance du système scolaire, intégrée à leur formation initiale, apporte des connaissances et des éléments qui favorisent une collaboration entre les orthophonistes et les professeurs des écoles ?

Différents axes de collaboration

Compte tenu de notre question qui a trait au travail partenarial entre les professeurs des écoles et les orthophonistes, nous ne tiendrons compte que de la situation d'enfants scolarisés en classe « ordinaire »¹² avec un professeur ayant suivi une formation d'enseignant « ordinaire ».

Les enfants dont il sera question sont scolarisés en classe « ordinaire » et suivis en orthophonie. Ils présentent des troubles du langage oral (que je développerai ultérieurement), des troubles du langage écrit ou d'autres troubles que nous allons définir. Il peut en effet arriver aux orthophonistes comme aux enseignants de travailler avec des enfants souffrant d'un retard global des acquisitions que ce soit sur le plan langagier (oral puis écrit) ou sur le plan psychomoteur ou développemental. Dans la catégorie des troubles du langage oral, nous relèverons les troubles d'articulation, du retard de parole, du retard de langage, des dysphasies¹³.

On trouve dans le décret relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste¹⁴, sous la dénomination de troubles du langage écrit : la dyslexie-dysorthographe¹⁵ ou la dysgraphie¹⁶. La dyscalculie¹⁷, elle aussi, apparaît comme trouble du langage écrit.

Enfin, l'orthophoniste comme l'enseignant peuvent aussi travailler avec des enfants présentant un bégaiement ou une surdité.

Cette énumération essaye de relever les principales difficultés, dont souffrent les enfants que les orthophonistes et les enseignants de classes « ordinaires » peuvent rencontrer chacun

¹² Ordinaire signifie ce qui est habituel, conforme à la normale. La classe « ordinaire » se définit en opposition à la classe spécialisée. Elle accueille des enfants tous venants qui n'ont pas de handicap.

¹³ La dysphasie est un trouble structurel du langage oral

¹⁴ Décret n°2002-721 du 2 mai 2002

¹⁵ La dyslexie-dysorthographe est un trouble structurel du langage écrit

¹⁶ La dysgraphie est un trouble structurel du geste écrit

¹⁷ La dyscalculie est un trouble structurel des apprentissages du nombre

dans leur milieu de travail. Et c'est donc à propos de ces enfants que les enseignants et les orthophonistes pourraient développer un travail partenarial.

Parfois, il peut arriver qu'un élève souffrant d'un handicap sensoriel, moteur ou mental ou de troubles dit autistiques soit scolarisé en classe ordinaire, et ce, de plus en plus régulièrement (loi du 11 février 2005). Pour ces enfants, une prise en charge en orthophonie existe la plupart du temps. On devrait donc voir un travail partenarial entre orthophonistes et enseignants se créer également autour de ces enfants.

Le travail partenarial avec les professions qui gravitent autour de l'orthophonie fait également partie de la nomenclature de la profession mais nous ne l'aborderons pas dans ce mémoire. En effet, la prévention a été intégrée aux compétences propres à l'orthophonie dans le décret du 2 mai 2002.¹⁸ Cette prévention a été considérée comme importante compte tenu de la répercussion des troubles du langage sur la personnalité et la vie des patients.

Des demandes d'informations aux orthophonistes peuvent être faites de la part des parents, des médecins, des autres professionnels paramédicaux mais également de la part des enseignants et des pédagogues. Cependant, il est important de noter que l'orthophonie étant une profession paramédicale, elle est concernée par le secret médical. Cet aspect est à prendre en compte dans le partage des données et des informations aux autres professions.

Une profession tenue par le secret.

Le secret professionnel est régi en France par le nouveau code pénal : "*La révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire soit par profession, soit en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire est punie d'un an d'emprisonnement et de 15 000 € d'amende*".¹⁹ Cet article ne mentionne aucune profession mais pose le principe du secret professionnel.

Le secret médical lui n'est qu'un des aspects du secret professionnel. Dans le code de la santé publique, il est dit que « *toute personne prise en charge par un professionnel, un établissement, un réseau de santé ou tout autre organisme participant à la prévention et aux soins a droit au respect de sa vie privée et du secrets des informations la*

¹⁸ Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002, art. 1

¹⁹ Article 226-13 du code pénal

concernant »²⁰(2009). On lit donc ici que toutes les professions paramédicales sont concernées par le secret médical.

La jurisprudence indique, dans un arrêt de la chambre criminelle du 8 mai 1947²¹, que « l'obligation au secret s'impose aux médecins comme un devoir de leur état. Elle est générale et absolue ». On peut étendre la même interprétation à tous les professionnels de santé.

Il nous paraît important de préciser également que le « secret partagé », mentionné dans l'article L. 1110-4 du code de la santé publique²², reste limité aux membres de l'équipe soignante, afin d'assurer des soins corrects. On ne peut pas considérer les enseignants comme membre de l'équipe soignante, il convient donc de rester vigilant quant aux informations transmises dans un échange partenarial. Cependant, le concept de secret professionnel évolue depuis peu. Le développement des organismes sociaux favorise cette mutation puisque des personnes non liées par le secret professionnel peuvent se trouver en possession d'informations confidentielles. Ainsi les enseignants peuvent recevoir, dans le cadre d'un travail dans le strict cadre de l'exercice de leur mission commun des informations considérées comme confidentielles.

Selon ce que précise leur nomenclature, les orthophonistes doivent proposer une prévention en travaillant par exemple avec les enseignants sur l'acquisition de façon normalisée ou non du langage oral ou écrit. Le travail partenarial avec les enseignants devra se faire en conservant les informations confidentielles.

Pour répondre à notre problématique, nous allons donc chercher comment le travail partenarial avec les enseignants du premier degré se crée et s'exprime dans la prise en charge de jeunes enfants souffrant de troubles du langage (qu'ils soient spécifiques ou non), scolarisés en classe ordinaire. Comment se met-il en place ? Quelles sont les obligations et les impératifs de la profession d'enseignant et ceux de celle d'orthophoniste ?

²⁰ Article L110-4 du code de la santé publique

²¹ Affaire Degraene en date du 8 mai 1947.

²² Article L. 1110-4 alinéa 3 du code de la santé publique : « Deux ou plusieurs professionnels de santé peuvent toutefois, sauf opposition de la personne dûment avertie, échanger des informations relatives à une même personne prise en charge, afin d'assurer la continuité des soins ou de déterminer la meilleure prise en charge sanitaire possible. »

B. L'institution école

De l'école obligatoire à l'école pour tous

L'école telle que nous la connaissons aujourd'hui est née des réformes du XIX^e siècle lorsque Jules Ferry et ses compagnons ont organisé un enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïc. Ensemble, ces trois qualificatifs posaient une cohérence constituée par les grandes lois scolaires de la fin du XIX^e siècle²³. Ce faisant, les législateurs souhaitaient assurer l'avenir de la démocratie et garantir la stabilité sociale (Roche, 2003 p. 89). On peut déjà noter à cette époque, l'importance donnée à la scolarisation des jeunes pour la société. La politique française note en effet une corrélation entre la qualité des institutions scolaires et la dynamique d'une société.

Au cours du XX^e siècle, l'essor démographique a déclenché une augmentation importante du nombre d'élèves provoquant ce qu'on a appelé une « explosion scolaire » (Roche, 2003 p. 108) que ce soit dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur. Aujourd'hui près de 62% des jeunes d'une classe d'âge se présentent au baccalauréat. Ces chiffres démontrent que l'obligation, la gratuité et la laïcité de l'enseignement ont bel et bien permis que l'éducation soit ouverte au plus grand nombre.

Ouverte à tous, oui, mais il a fallu attendre la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » pour que la scolarisation des élèves en situation de handicap soit réellement considérée. Cette loi affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu « ordinaire » au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Si la scolarisation n'est pas rendue possible dans certaines situations du handicap du jeune, l'inscription elle, l'est et offre au jeune, une véritable existence scolaire. Les parents, quant à eux, seront associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.) (Geoffroy, 2005).

Nous ne discuterons pas cependant du point important qui est la scolarisation collective en classe d'inclusion scolaire (CLIS)²⁴ puisque je n'ai pas rencontré d'enseignants spécialisés lors de mes entretiens.

²³ La loi du 16 juin 1881 généralise la gratuité des études à l'ensemble des écoles primaires. La loi du 28 mars 1882 institue l'obligation scolaire (pour les enfants de 6 à 13 ans) et la laïcisation des programmes.

²⁴ Les classes d'inclusion scolaire (CLIS) permettent l'accueil dans une école primaire ordinaire d'un petit groupe d'enfants (12 au maximum) présentant le même type de handicap lequel ne permet pas d'envisager une intégration individuelle en classe « ordinaire ».

L'attente de performances de l'élève.

Tout est mis en place pour que tout enfant puisse devenir élève, mais devenir élève ne se fait pas que par l'accès à la scolarisation de tous mais bien aussi par les compétences que doit acquérir ce même enfant

Les définitions de **performance** et de **compétences** s'imposent déjà pour différencier ces termes et pour préciser ce qui est attendu des enseignants et des élèves.

Pour **la performance**, le Petit Larousse nous dit que c'est un terme qui nous vient de l'Ancien Français « *parformer : accomplir* ». Il le définit par la suite comme un résultat obtenu par un athlète, un cheval de course, dans une épreuve, c'est aussi le chiffre qui mesure ce résultat. La performance est aussi une réussite remarquable, un exploit ; le résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche. On trouve ce terme aussi dans le domaine de la psychologie pour évoquer les aptitudes intellectuelles. Le dictionnaire élargit cette définition avec les domaines de la linguistique, de l'art moderne, de la technique où revient l'idée de production et de résultats louables.

En résumé, la performance est la réussite dans la réalisation d'une activité.

La compétence est un terme qui nous vient du *latin* « *competentia : juste rapport* », c'est une capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit d'en juger ; En droit, c'est l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes, d'une juridiction à connaître d'une affaire, à la juger. La définition se conclut par une ouverture dans les domaines de la linguistique.

La compétence correspond à une aptitude dans un domaine permettant d'avoir un avis éclairé sur ce domaine.

L'institution de l'école est régie par l'institution ministérielle de l'Education Nationale. Nommée ainsi depuis 1932, l'Education Nationale définit pour une période un programme des enseignements que chaque enseignant doit développer pour chacun des élèves de sa classe sur l'année scolaire. Ces programmes sont connectés au socle de compétences et de connaissances (ministère de l'éducation nationale, 2006). Les programmes en cours actuellement datent de 2008. Ces programmes fixent les différentes compétences que l'enfant doit développer dans le cycle dans lequel il est inscrit et dans la classe qu'il fréquente. Ces compétences à atteindre sont disciplinaires, pluridisciplinaires,

transdisciplinaires. Les enseignants quant à eux, sont amenés à organiser et à conduire, avec toute liberté pédagogique, des activités avec leurs élèves, dans le respect des programmes.

Pour tout élève du premier degré (en école primaire et maternelle), la semaine scolaire est fixée depuis 2008 à vingt-quatre heures de classe. Ces vingt-quatre heures sont occupées par les différentes disciplines. Le programme de chaque cycle décline ces disciplines selon les durées annuelle ou hebdomadaire de chacune (cf. annexe C). Les enseignants devront alors veiller à faire acquérir à leurs élèves les connaissances et compétences contenues dans les programmes en tenant compte de leur projet pédagogique. (Darcos¹, 2008). Depuis 2008, deux heures sont consacrées aux aides personnalisées destinées aux élèves les plus fragiles.

Voyons, à présent comment se déclinent les trois cycles de la scolarité, instaurés par la « loi d'orientation sur l'éducation » du 10 juillet 1989. Aujourd'hui, « la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation » (code de l'éducation, 2011)²⁵. Ces cycles ont pour objectif premier de laisser aux élèves les trois années du cycle pour acquérir l'ensemble de compétences du cycle envisagé. L'école prend ainsi en considération les décalages d'apprentissage entre les enfants, laissant ainsi la possibilité de prolonger ce cycle par un maintien ou une réduction.

Au cours de sa scolarité, d'une classe à l'autre l'élève doit acquérir les sept grandes compétences du socle commun de scolarisation²⁶ :

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

²⁵ Cf. la partie législative du code de l'éducation : L311-1 et suivants.

²⁶ Socle commun de scolarisation est la disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

Chacun des élèves doit donc maîtriser le socle commun à l'issue de la scolarité obligatoire²⁷. Selon ses difficultés, l'élève peut recevoir une aide ordinaire : aide personnalisée ou une aide spécialisée au sein du RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté).

Présentation des cycles

Le système français a l'originalité de proposer un accueil des enfants avant la scolarité obligatoire au sein des écoles maternelles. On peut lire dans « l'enseignement scolaire en France en 2010 » que l'école maternelle est, pour beaucoup d'enfants, la première éducation hors de la famille et scolarise plus de neuf élèves sur dix malgré son aspect facultatif. Puisque de nombreux enfants sont scolarisés avant l'âge de 6 ans, la maternelle est le cycle 1 ou cycle des apprentissages premiers. Il comprend la Toute Petite section de Maternelle²⁸ (TPS), la Petite Section de Maternelle (PS) et la Moyenne Section de Maternelle (MS). Les enfants y sont accueillis entre 3 (parfois 2) ans et 5 ans.

Le cycle 2 est celui des apprentissages fondamentaux, il concerne les élèves en classe de Grande Section de Maternelle, de Cours Préparatoire (CP) et de Cours Élémentaire 1^o année (CE1). Selon les directives ministérielles, les objectifs prioritaires des classes de CP et de CE1 sont « l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française, la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités » (Darcos², 2008). Nous pouvons d'ores et déjà noter que l'on voit se dessiner des apprentissages qui pourraient occasionner des difficultés ou mettre au jour des troubles que l'orthophoniste est habilité à rééduquer.

Le cycle 3 lui, est celui des approfondissements. Il se situe dans la continuité des deux précédents cycles et concerne les classes de Cours Élémentaire deuxième année (CE2) et des Cours Moyens première et deuxième année (CM1 et CM2). Les objectifs prioritaires de ce dernier cycle sont d'approfondir (comme son nom l'indique) la maîtrise de la langue française et les principaux éléments de mathématiques (Darcos², 2008). Enfin, on trouve également un enseignement d'éducation physique et sportive, de langues vivantes, de

²⁷ En France, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, cela correspond à la fin du cycle du collège, mais cela n'entre pas dans notre propos.

²⁸ La Toute Petite Section de Maternelle est présente selon que les écoles acceptent ou non l'accueil des enfants avant l'âge de 3 ans.

sciences expérimentales et technologies, de culture humaniste, de techniques usuelles de l'information et de la communication ou encore d'instruction civique et morale. Ce cycle s'articule avec le collège pour y suivre tous les enseignements avec profit (Darcos², 2008).

Nous avons abordé, en discutant de la performance et des compétences, l'idée de l'attente de résultats et de l'évaluation, voyons à présent ce qu'il en est. A plusieurs reprises il est question de l'évaluation des élèves au sein des cycles.

L'évaluation des élèves se fait tout au long des acquisitions (elles peuvent être diagnostiques, formatives ou sommatives). Les apprentissages font aussi l'objet d'évaluations nationales en fin de cycle, en classe de CE1 (mois de mai) et de CM2 (mois de janvier), pour valider les paliers du socle commun. « Ces évaluations en français et mathématiques doivent situer les acquis de chaque élève par rapport aux objectifs définis dans les programmes » (Ministère de l'Education Nationale, 2011). A partir de ces évaluations (nationales mais aussi les évaluations de classe), les enseignants repèrent les obstacles d'apprentissages, différencient le travail et apportent aux élèves, une aide personnalisée selon les difficultés repérées. Les évaluations nationales sont très controversées puisque les questions posées portent sur les compétences du programme entier de l'année, programme, qui est plus ou moins avancé selon le profil de la classe au moment des évaluations. Les résultats de ces évaluations aident également à l'information des parents pour leur permettre de suivre les progrès de leur enfant face aux attentes nationales et non par rapport aux résultats de sa propre classe. Les résultats des évaluations nationales sont en effet rendus publics.

C'est à la suite de ces évaluations que, souvent, les enseignants s'interrogent sur les capacités des jeunes et conseillent, a fortiori, aux parents de prendre contact pour un bilan en orthophonie.

Quand la performance n'est pas là...

Depuis la rentrée 2008, le temps scolaire a été modifié pour apporter une aide spécifique aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissages. Ils peuvent en effet à présent bénéficier de deux heures d'aide personnalisée par semaine, dans les domaines où les performances sont les plus chutées. Cette aide est assurée par les enseignants de l'école

qui organisent des groupes très réduits. Elle peut avoir lieu sur le temps du repas, avant ou après l'école selon les modalités définies dans le projet d'école (Darcos¹, 2008). Cette nouvelle organisation du temps scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré proposent également aux élèves plus âgés (en CM1 et CM2), des stages de remise à niveau pour ceux qui en ont le plus besoin. Ces stages sont organisés pendant les vacances scolaires à raison de trois heures d'enseignement pendant cinq jours.

Avec ces propositions offertes aux jeunes en difficultés, on observe un changement dans l'organisation scolaire qui s'attelle plus fortement à la question de la réussite scolaire du plus grand nombre d'enfants. Lors de l'analyse des données, nous discuterons quel travail partenarial peut être envisagé avec les orthophonistes quand il existe déjà une grande quantité de propositions d'aide.

Les difficultés durables, persistantes de l'élève sont prises en compte par les RASED ou les Regroupements d'Adaptation (RA) dans l'enseignement privé. Les RASED sont apparus en 1990 avec la circulaire n° 90-082²⁹, circulaire qui a été par la suite abrogée et remplacée par celle de 2009³⁰. Les RASED ont pour mission de fournir des aides spécialisées pour « renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées. » (circ. 2009-088, 2009). En Vendée, il existe un RASED par circonscription, avec une ou plusieurs antennes (annexe D).

Les enseignants spécialisés qui interviennent au sein des RASED sont titulaires du CAPA-SH³¹. L'option de leur CAPA-SH, E ou G, détermine la dominante de l'aide qu'ils proposeront. L'aide spécialisée à dominante pédagogique (option E) est réservée aux situations dans lesquelles les enfants expriment des difficultés à comprendre et à apprendre. Ces enseignants cherchent à donner aux élèves des méthodes de travail et des attitudes correspondantes à leurs besoins. Cette aide est plus particulièrement indiquée quand l'élève cherche à réussir et à progresser dans les compétences scolaires.

L'aide à dominante rééducative (option G) est destinée aux élèves qui sont désinvestis dans la tâche scolaire. Elle cherche à redynamiser le processus d'apprentissage.

²⁹ Circulaire datée du 9 avril 1990

³⁰ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009

³¹ Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

Il est important de relever que ces deux aides ne sont pas complètement séparées. Les enseignants E ou G doivent, en effet, parfois prendre en considération des difficultés induites par l'autre versant : un maître E peut avoir à tenir compte d'un refus scolaire dû aux échecs répétés alors qu'un maître G peut devoir être attentif à des demandes scolaires.

Un troisième intervenant tient également sa place au sein du RASED, c'est le psychologue scolaire qui peut, soit, organiser des entretiens avec les enfants en difficultés, soit, réaliser des examens cliniques et psychométriques en vue d'une demande d'aide adaptée, une réorientation ou une analyse des difficultés de l'enfant. Le psychologue scolaire peut également avoir des entretiens avec les parents d'élèves ou les enseignants qui sont mis en échec par l'échec de l'enfant ou de l'élève.

Le RASED intervient sur plusieurs écoles et peut apporter une aide au sein de petits groupes ou au sein de la classe. Les enseignants spécialisés veillent bien évidemment à ce que les rencontres avec les élèves ne privent pas ces derniers d'activités scolaires de la classe qu'ils fréquentent.

Le projet d'aide spécialisé s'organise à partir d'un document écrit³² de demande d'intervention adressé au RASED par l'enseignant ou par la famille. Le document précise les objectifs visés par le projet et les modalités de démarche, d'évaluation... Une estimation de la durée du projet d'aide est également précisée dans ce document de 2009.

On peut noter également que les RASED ou RA travaillent également en collaboration avec des intervenants extérieurs lorsque la difficulté relevée chez l'enfant ne paraît pas être dans le champ de leurs compétences. C'est alors qu'on voit apparaître des liens avec des orthophonistes, des psychologues privés ou encore des établissements de soins ponctuels (CMP [centre médico-psychologique] , CMPP [centre médico-psycho-pédagogique], SESSAD [service d'éducation spéciale et de soins à domicile], ...).

Être enseignant : une formation en transition

Depuis la naissance de la scolarisation obligatoire et jusqu'à la fin des années 1980, la formation des instituteurs et institutrices était sanctionnée par le brevet supérieur et le

³² Circulaire 2009-088

certificat d'aptitude pédagogique³³ et leur perfectionnement se réalisait grâce au prêt de livres, de documents et par l'organisation de conférences et de stages conçus par le Musée pédagogique³⁴. La formation pédagogique s'effectuait dans des Ecoles Normales, les enseignants stagiaires étaient recrutés sur concours et devaient détenir d'abord le baccalauréat, puis un DEUG (bac + 2). Ils étaient ensuite titularisés comme instituteurs (cadres B de la fonction publique).

Depuis 1991 et ce jusqu'à l'année dernière, les enseignants du primaire, étaient formés, au sein des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) et recrutés au niveau de la licence (L3). Leur formation durait deux années, la première (PE1) était une préparation au concours, la seconde (PE2), une année d'enseignant stagiaire (cette deuxième année n'était accessible que pour les lauréats du concours). Les compétences de ces derniers se construisaient autour d'une formation théorique et de stages professionnalisants en école. A la suite de l'année de PE2 de formation, ces étudiants étaient amenés à exercer leurs fonctions de professeurs des écoles. Cette organisation de la formation était cadrée de la même manière pour les enseignants des premier et second degrés.

Depuis la rentrée dernière (septembre 2010), les étudiants présentent les concours de l'enseignement après un master 2. On assiste à une intégration de la formation d'enseignant dans le processus LMD³⁵ au sein des masters de l'enseignement. En plus de la préparation au concours de l'enseignement, la formation présente un volet à caractère professionnalisant. Ce volet de la formation a pour but d'offrir aux étudiants une première connaissance concrète du métier avant de passer le concours. Il a été jugé en effet, indispensable de donner aux futurs enseignants la possibilité d'effectuer des stages dans les établissements conventionnés de l'Education Nationale mais ces stages ne sont pas obligatoires.

Les candidats au concours pourront réaliser des stages de deux formes. Ils peuvent effectuer « des stages d'observation et de pratique accompagnée » qui sont filés (3 heures par semaines pendant un semestre) ou groupés (2 à 3 semaines au cours d'un semestre) en M1

³³ Le certificat d'aptitude pédagogique est organisé par la loi du 9 Août 1879

³⁴ Le musée pédagogique a été fondé en 1879 puis a pris, en 1937, le nom de Centre national de documentation pédagogique et en 1956, celui d'Institut pédagogique national.

³⁵ LMD : « licence, master, doctorat » selon l'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur.

ou des « stages en responsabilité » d'une durée maximale de 108 heures à l'année en M2 pour les étudiants admissibles au concours.

Nous pouvons relever une interrogation quant à la formation continue des enseignants en poste. Dans le cadre de notre mémoire, nous nous en tiendrons à l'information, qu'ont les professeurs des écoles sur les troubles des enfants (qu'ils soient du développement, des apprentissages, du langage, ...). Il semble que les enseignants sont démunis face à ces enfants qui apprennent différemment et qu'ils ne savent pas toujours comment se positionner ou ce qu'il faudrait leur proposer afin de les mener, comme on leur demande, à une acquisition de toutes les connaissances du cycle. Nous reviendrons sur ce sujet dans l'analyse des données.

Et sur le terrain ?

Les professeurs des écoles assurent un service de vingt-sept heures par semaine à l'école. On comptait en 2010, 323 445 enseignants dans le premier degré.

Toujours selon le site du ministère, les missions du professeur des écoles sont au nombre de quatre : enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, donner la priorité à l'apprentissage de la maîtrise de la langue par les élèves, gérer la diversité des élèves, exercer la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle. Face à toutes ces missions, il est intéressant d'observer comment un professeur des écoles peut intégrer dans son travail une idée de collaboration avec des partenaires extérieurs à l'école comme l'orthophoniste par exemple.

L'école : acteur et partenaire.

Albert Jacquard a dit que « nous venons à l'école pour apprendre à tisser des liens »³⁶ (Lodého, 2006). Selon Lodého, formateur à l'IUFM de la Réunion, cet apprentissage n'est pas uniquement à destination de l'élève qui vient à l'école mais également pour les adultes qui sont ici pour éduquer les enfants et j'irai plus loin en supposant que tous les adultes qui interviennent à l'école apprennent à y tisser des liens.

L'école est le pivot de bien des interactions. Les liens tissés à l'école (pour garder le terme de tissage employé par Jacquard) sont nombreux. Ils sont ceux de l'enseignant à

³⁶ Congrès de la FNAREN (Fédération des associations de rééducateurs de l'éducation nationale) en 1996 à Auxerre.

l'élève, de l'élève à un autre élève, de l'enseignant à l'enseignant, ... Mais on peut aller plus loin en créant des liens de l'enseignant à la famille de l'élève. Il en existe également d'autres avec les RASED décrits précédemment, les AVS (auxiliaires de vie scolaire), les services de soins « de jour » : CMP, CMPP, SESSAD, etc., les professionnels indépendants (orthophonistes, psychologues, ...). Et enfin, l'école comme institution et non plus comme ensemble de personnes a des liens avec les différents intervenants pour les classes sur les plans culturel, pédagogique ou éducatif.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 introduit les notions de partenaires et de communauté. Dans l'article 1, on peut lire que « la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves ». Cette loi a été modifiée, par la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions³⁷ puis abrogée par la loi d'orientation de l'école de 2005³⁸. Toutes ces modifications ont été intégrées dans le code de l'éducation³⁹.

Dans notre propos nous nous intéresserons plus particulièrement aux interactions avec les partenaires indépendants à l'école et intervenant dans un objectif de soin, les interactions parentales, ainsi que celles relevant du réseau d'aide. Mais il m'a paru intéressant de noter que l'école n'est pas une institution close et qu'elle cherche à s'enrichir d'apports venant de l'extérieur (sur le plan culturel comme sur celui du soin).

La nécessité de travailler avec des partenaires toujours plus nombreux montre-t-elle que l'école n'est pas nécessairement capable de répondre aux demandes croissantes de la société?

En conclusion, il est certain que chaque école met en œuvre un maximum de propositions afin que chacun des élèves réussissent mieux.

Nous avons répertorié des aides qui existent pour ces élèves qui ont des difficultés. Ils ont donc la possibilité d'évoluer en relation individuelle pour une aide personnalisée avec des personnels formés à l'aide. Ils peuvent aussi recevoir de la part de leur enseignant une aide en groupe pour revenir sur des obstacles.

³⁷ Loi n°98-657 du 29 Juillet 1998, article 142

³⁸ Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

³⁹ Partie législative, Première partie, livre I°, titre I°, chapitre I° et article L111-3

Pour notre propos, nous allons donc nous interroger sur la place que peut prendre un orthophoniste et comment il peut travailler en partenariat, « tisser des liens » avec les autres professionnels déjà présents autour de l'enfant.

C. Partenariat et travail partenarial

Avant de présenter les entretiens et leurs analyses nous voudrions interroger le concept de partenariat puisque c'est une notion centrale dans ce mémoire.

Selon le Larousse 2010 le **partenariat** « est un système associant des partenaires sociaux ou économiques. »

Regardons du côté du partenaire, le **partenaire** est un terme issu de l'anglais « partner ». Ce terme a les mêmes racines latines que « partage ». Il signifie par extension : associé [dans une affaire commerciale], complice.⁴⁶

Ce terme de partenaire, apparu récemment dans le dictionnaire français (1987), a été développé dans les années soixante avec les négociations salariales où le partenaire était exclusivement social (syndicats, ...). Par la suite, au cours des années quatre-vingt, le partenaire est devenu économique, permettant ainsi de développer une stratégie dans le monde des affaires. Ce terme est donc tout à fait polysémique et utilisé dans des contextes aussi variés que la politique, l'économie, le social mais aussi les situations de jeu, ... Le Petit Larousse (2010) développe une définition qui prend en compte l'évolution de ce terme et définit le partenaire comme une « *personne avec qui on est associé contre d'autres, dans un jeu. Personne avec qui l'on pratique certaines activités (danse, sport, ...)* ». Plus loin, il est écrit que c'est « *une personne, un groupe auxquels on s'associe pour la réalisation d'un projet...* » Le dictionnaire renvoie par la suite aux *partenaires sociaux*.

Si nous poursuivons, retenons les travaux de Delevaux et Gomez (1991) qui écrivent que le partenariat « *s'avère être une mise en commun des ressources entre les institutions ou des personnes relevant d'institutions, qui reconnaissent la nécessité de faire appel aux ressources des autres pour aborder des problèmes nécessitant une réponse collective.* » Être partenaire ferait donc appel à la nécessité de « mettre ensemble » des ressources, de « co-élaborer » des actions, donc de « collaborer » entre différents acteurs.

Le *dictionnaire critique de l'action sociale* (1995) précise lui, que le partenariat est « *une association active de différents intervenants qui, tout en maintenant leur autonomie, acceptent de mettre en commun leurs efforts en vue de réaliser un objectif commun relié à*

⁴⁶ Traduction du dictionnaire Latin-Français de 1934 par F. Gaffiot, professeur à la Sorbonne

un problème ou à un besoin clairement identifié dans lequel, en vertu de leurs missions respectives, ils ont un intérêt, une responsabilité, une motivation, voire une obligation ».

De cette définition ressort l'idée de gain que chacun des intervenants a à travailler en partenariat en s'impliquant mais en restant chacun dans son territoire. Le terme « commun » revient à nouveau. Il y a partenariat quand le collectif permet de résoudre un problème, un besoin identifié qui serait plus difficilement résolu seul.

Si le partenariat se caractérise comme une association de sujets, il exclut des démarches de sous-traitance. Danielle Zay (1994) complète ce propos en ne parlant de partenariat que « *s'il y a rencontre de deux projets* ». Le partenaire ne se soumet donc pas à l'idée de l'autre. Chacun occupe son territoire de compétences. Gonnin-Bolo (1988) complète : « *le minimum de définition du partenariat comprend l'engagement dans une [...] négociation où chacun peut dire ce qu'il veut obtenir* ». On relève ici, un aspect fondamental du travail partenarial, celui de prendre chacun des partenaires comme sujets et acteurs.

On peut également invoquer le partenariat de manière moins formelle lors d'un projet à court terme nécessitant l'attention et la responsabilité de plusieurs personnes. Le terme de « partenariat » concerne plus régulièrement des liens entre des sujets d'institutions différentes et celui de collaboration concerne ceux au sein d'une même institution.

Pour préciser les caractéristiques du partenariat, nous nous appuyons sur les travaux de Jean-Marie Lesain-Delabarre. Dans son article « *partage et convergence de démocratie, les difficultés du partenariat* » publié en 1999 dans la nouvelle revue de l'AIS⁴⁷, il énonce les caractéristiques essentielles du partenariat :

- Le partenariat s'inscrit dans la démarche d'un projet finalisé.
- Il s'écrit donc dans le temps avec un début et une fin anticipée. Il doit faire l'objet de clarification et d'explication. C'est en ce sens que plusieurs aspects du lien partenarial nécessitent d'être formalisés afin de réduire les ambiguïtés et leurs corollaires bien connus : les conflits.
- Le partenariat repose sur des relations privilégiées, non hiérarchiques, où les liaisons horizontales sont dominantes. Toute relation est porteuse de situations de pouvoir

⁴⁷ AIS : adaptation et intégration scolaire

qui nécessitent, elles aussi, d'être reconnues et clarifiées afin de préserver l'autonomie de chacun des partenaires.

- Le partenariat répond d'abord et avant tout à une logique et aux besoins de l'action. En effet, on ne se met pas en relation partenariale si les partenaires n'y trouvent pas chacun, dès le départ, une source d'intérêt.
- Le partenariat constitue un processus évolutif où les attentes sont variables dans le temps et au fil des événements, et où, en conséquence, les résultats nécessitent une évaluation continue.

Lesain-Delabarre (Ibid.) continue ses travaux en énonçant cinq principes de base à l'action partenariale appuyés sur les caractéristiques précédemment citées.

Les cinq principes sont :

- **Le principe d'intérêt mutuel des partenaires** : pour être viable un partenaire doit, dès le départ, susciter une source d'intérêt pour les différentes parties.
- **Le principe d'égalité des partenaires** : le partenariat repose sur des relations d'égal à égal, non hiérarchiques.
- **Le principe d'autonomie des partenaires** : les différentes parties s'engagent de leur propre chef et demeurent libres dans leur action.
- **Le principe de coopération entre les partenaires** : une entente partenariale s'inscrit dans un projet partagé et celui-ci n'a de sens que s'il y a entraide et échanges signifiants entre les partenaires.
- **Le principe d'évaluation entre les partenaires** : un partenariat s'inscrit au sein d'un espace-temps limité nécessitant une évaluation continue dont la résultante peut se traduire par des changements ou une cessation de l'entente de coopération.

Nous discuterons chacun de ces points dans la partie résultats de notre mémoire.

En respectant ces principes de base, un travail partenarial doit pouvoir être positif et donner des résultats satisfaisant les différentes parties qui travaillent en partenariat.

Jean-Marie Lesain-Delabarre propose enfin un récapitulatif du partenariat en fonction du respect ou non de deux principes de base : la formalisation et l'égalité. Ce schéma (Figure 1 : travailler en partenariat) nous indique que, pour que le partenariat soit efficace pour chacun des acteurs, il est nécessaire que tous les principes de base soient respectés.

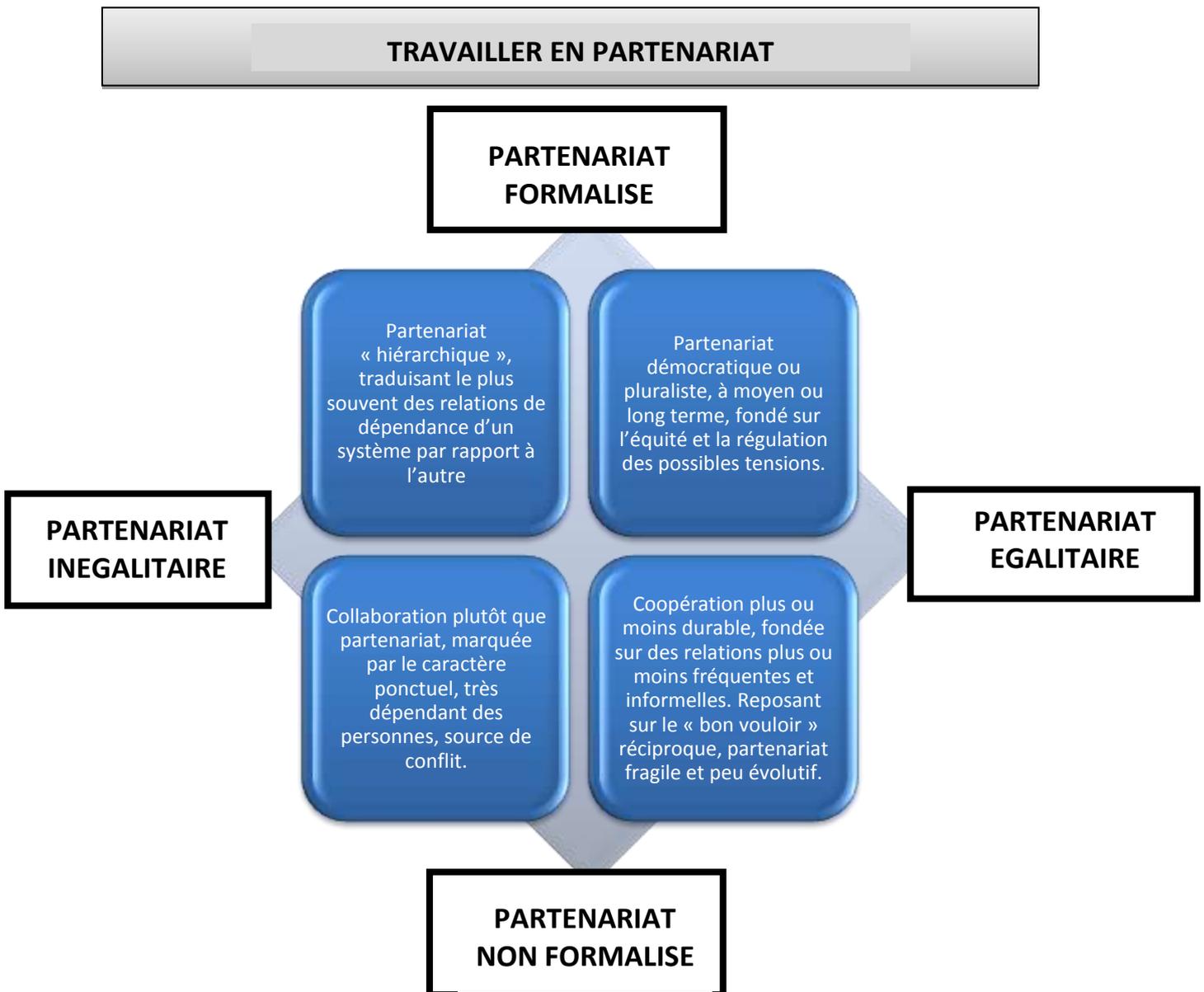


Figure 1 : travailler en partenariat

Ce tableau nous permettra, après les analyses de corpus, de catégoriser les types de partenariat développés entre les orthophonistes et les dix enseignants interviewés.

Le partenariat en orthophonie

Comme nous l'avons vu précédemment, le partenariat tient une place importante dans la vie d'un orthophoniste exerçant en libéral dans la mesure où sa pratique est enrichie par le regard des autres professionnels gravitant autour de ses patients.

L'analyse des entretiens nous montrera si le travail partenarial développé par les orthophonistes interrogés correspond à celui que nous avons décrit. Y a-t-il des écarts entre ce qui se passe réellement dans leurs pratiques et leurs aspirations ? Voit-on se développer

un travail partenarial différent selon que l'orthophoniste exerce en ville ou à la campagne ? Les formes que prend le travail partenarial sont-elles liées aux individus ou y a-t-il des ressemblances entre les groupes étudiés ?

Un cadre formel de partenariat existe, pour les orthophonistes, lorsque, par exemple, l'institution de l'éducation nationale organise des rencontres formelles débouchant sur des projets. Cette forme de rencontres ne peut être organisée que par l'institution de l'école qui est une entité reconnue ce qui n'est pas le cas pour un orthophoniste qui exerce en libéral.

Les situations de travail partenarial que nous décrivons dans notre mémoire concernent les orthophonistes en libéral. Ces situations prennent place dans les rencontres avec les enseignants des jeunes patients rencontrés, qu'elles soient formelles ou non.

Plus largement, en orthophonie, le partenariat peut se réaliser avec des centres de soin (longue ou courte durée), des services sociaux ou éducatifs. Mais également avec les médecins généralistes, scolaires, ORL⁴⁸, phoniâtres, neurologues, ... Nous n'investiguerons pas particulièrement cet horizon.

Les parents des jeunes patients sont eux aussi investis dans la prise en charge orthophonique, un travail partenarial se crée aussi lorsque la prise en charge doit être soutenue à domicile par un autre parent (exercices rééducatifs d'articulation ou de déglutition, qui doivent être quotidiens par exemple). Les parents travaillent en partenariat avec l'orthophoniste qui leur propose une guidance en parallèle. Voulant centrer sur un partenariat interprofessionnel nous n'avons finalement pas interviewé de parents.

Les entretiens nous ont permis d'interroger les formes de partenariat mises en œuvre par les orthophonistes. L'orthophoniste, dans ce partenariat, crée-t-il des liens et diversifie-t-ils les points de vue autour d'un patient, retrouve-t-on ces glissements de perception dans le cadre du projet de prise en charge de l'orthophoniste ?

Le partenariat à l'école

⁴⁸ Médecin oto-rhino-laryngologiste

Au sein de l'institution de l'école, le partenariat prend différentes formes. Dans l'article publié dans la revue « Expressions » en 2006, Olivier Lodého nous fait part de l'innovation de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui « *légalise la notion de communauté éducative et de partenaires de l'école* ». Le besoin de « partenaires de l'école » semble émerger de l'obligation faite à l'école d'accueillir tous les élèves dans leur diversité, cette idée étant renforcée par la loi de 2005. Le partenariat permet alors à l'école de compléter ses savoir-faire avec des professionnels provenant de formations et d'horizons différents. Les actions partenariales prennent alors leur sens dans les spécificités de chacun qui, mises en commun, facilitent l'intégration de chacun, dans sa globalité, avec les soins et la prise en charge nécessaire.

Je conclurai cette partie avec une citation d'Elisabeth Bautier⁴⁹ qui insiste sur l'importance de la différence dans la construction de soi pour chacun.

« C'est certainement dans la prise de conscience et la reconnaissance des différents enjeux, des différentes formes de relation et d'apprendre, des différentes formes d'activités, des différentes places réelles et symboliques que l'on peut y prendre que le jeune, comme l'enfant et l'adulte, peut se construire. »

⁴⁹Le partenariat. La collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes. Enjeux, janvier 2000

II. Méthodologie

A. La réflexion.

Dans l'étude de la relation interinstitutionnelle entre professeurs et orthophonistes, il m'a semblé primordial d'investiguer la réalité de terrain pour dessiner plus finement ce que signifie le travail partenarial entre les enseignants et les orthophonistes autour des enfants en difficulté scolaire. J'ai donc interviewé des acteurs pour mettre en place une enquête qui pourrait mettre à jour les manières dont les enseignants et les orthophonistes pensent, conçoivent et vivent ce partenariat. Comment concrètement le mettent-ils en place au quotidien pour aider au mieux les enfants qu'ils accueillent dans le cadre d'une classe ou d'une prise en charge rééducative ?

Dans un premier temps, j'avais pensé construire un questionnaire à adresser à un panel d'acteurs assez large : des enseignants de classes « ordinaires » et des enseignants spécialisés, des orthophonistes salariés au sein de centres où ce partenariat pouvait être mis en œuvre (SESSAD, IME, ITEP, ⁵⁰...) et des orthophonistes libéraux. Mais cette technique quantitative ne me satisfaisait pas et ma problématique s'est à ce moment resserrée sur les situations effectives de scolarisation en classe « ordinaire ». J'ai alors concentré mon attention sur des enseignants de classes « ordinaires » du premier degré (de la petite section de maternelle au cycle moyen 2^e année) et sur les orthophonistes travaillant en libéral.⁵¹

J'ai remis en cause le choix méthodologique portant sur des questionnaires dans la mesure où ces derniers nécessitent un grand nombre d'enquêtés suivi d'un dépouillement statistique. J'ai plutôt fait le choix d'une démarche qualitative pour travailler à un grain plus fin en recueillant dans le discours des acteurs des informations plus fines et plus approfondies. Je me suis donc tournée vers une méthodologie centrée sur des entretiens semi-directifs et donc à un échantillonnage réduit d'acteurs.

⁵⁰ SESSAD (Service d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile), IME (Institut Médico-Educatif) et ITEP (Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique) sont des services accueillant des jeunes présentant diverses déficiences et travaillant en partenariat avec des enseignants spécialisés qui travaillent parfois au sein-même de l'établissement

⁵¹ Pour ceux ayant un emploi mixte, les questions ne porteront que sur les situations qu'ils rencontrent dans le cadre de leur travail en libéral.

Le choix de l'entretien s'est fait également puisque l'un des mondes que j'investiguais, l'école, m'était inconnu. Un entretien me permettait donc de mieux comprendre, en face à face, les préoccupations, les intentions des enseignants. Je tenterai donc, grâce à l'analyse de mes résultats, de révéler la « logique d'une action et son principe de fonctionnement ». (Blanchet, 2007 p. 37)

Enfin, l'entretien intermédiaire, entre l'entretien directif et ouvert (Kaufmann, 2001), m'a paru plus judicieux puisqu'il permet de recadrer la personne interrogée et recentrer le sujet abordé tout en laissant à la personne interrogée la possibilité de prendre l'initiative de traiter d'autres pistes.

L'échantillon des personnes interviewées comprendra d'une part dix orthophonistes travaillant en libéral, et d'autre part, dix enseignants du premier degré, comme cela a été dit précédemment.

Dans une partie suivante⁵², j'exposerai les critères qui m'ont permis de constituer l'échantillon des orthophonistes et des enseignants.

Je me suis rendue sur le lieu de travail de chacun pour mener ces entretiens semi-directifs.

L'analyse de ces entretiens m'aidera donc à connaître les points de vue de chaque corps de métier et relever si les avis divergent ou convergent. Nous comparerons alors ces réponses au sein de chaque profession mais aussi entre les deux professions.

⁵² Cf. partie sur la demande de l'entretien p.44.

B. La préparation des entretiens

Pour élaborer ma grille d'entretien, je me suis appuyée sur ce que dit Kaufmann. Il considère que la grille est « un guide très souple pour faire parler les informateurs autour du sujet »(Kaufmann, 2001 p. 44). Les questions posées sont intégrées le plus possible dans une dynamique de conversation que je supposais ainsi plus riche.

Dans les deux guides d'entretien (annexeF), développés par la suite, on peut lire que les questions sont organisées en thèmes. Ces derniers donnent un ensemble cohérent à la conversation tout en ayant la possibilité de laisser à l'interviewé une parole libre à l'intérieur du sujet que je lui propose. De même, l'organisation en thèmes me permet de relancer en paraphrasant ma question initiale lorsque les réponses des acteurs glissent et ne correspondent pas à la question posée. De plus, « des questions surprenantes, non justifiées dans l'entretien, déconcertent l'enquêté et lui donnent une indication négative » (Singly, 1992), il s'implique alors moins dans l'échange. Les questions sont donc posées de manière à ce qu'elles ne déroutent pas l'interviewé.

Comme je souhaitais un échange ouvert, j'ai élaboré mes grilles d'entretien en présentant, à chaque interviewé, les thèmes de l'entretien lors de l'introduction.

1. Guide d'entretien à destination des orthophonistes.

Pour élaborer le guide d'entretien des orthophonistes, j'ai relevé deux thèmes qui me paraissaient judicieux d'aborder au cours de l'entretien : le partenariat actuel avec les enseignants, puis la scolarisation même des patients.

Avant même d'ouvrir l'entretien, j'ai interrogé chaque orthophoniste sur son parcours professionnel, ses conditions de pratique. J'ai élargi les questions sur la ville de formation pour noter si des particularités apparaissaient selon ces critères relevés. Je sais cependant que le panel réduit de personnes rencontrées ne me permet pas de construire des conclusions générales à partir de ces particularités. J'ai ainsi pu aussi faire connaissance avec la personne rencontrée.

Par la suite, il m'a paru intéressant d'entamer l'entretien par une question ouverte à propos de la situation actuelle du partenariat engagé entre les enseignants et les orthophonistes (question n°1). Elle permet d'introduire l'entretien en ciblant directement sur la question centrale du mémoire. Elle donne le ton de l'échange. Les propos de chaque orthophoniste ont été approfondis selon les besoins.

Nous chercherons à savoir si ces échanges orthophonistes-enseignants existent effectivement dans leur pratique. L'intérêt sera de comprendre de quels ordres ils sont, quels sont leurs enjeux et s'il existe des contraintes qui peuvent mettre à mal ces échanges. Nous essaierons alors de mesurer comment l'orthophoniste évalue les échanges qu'il peut avoir, ainsi que l'intérêt qu'il y porte.

La position des parents était un autre point à éclaircir au cours de mon entretien. J'ai cherché en effet à déceler le rôle des parents que ce soit dans une prise en charge rééducative telle que l'orthophonie ou dans la scolarisation d'un enfant en difficulté. Les parents sont-ils prévenus des échanges enseignants/orthophonistes, peuvent-ils y participer ?

Ensuite j'ai approfondi la position de l'orthophoniste dans la scolarisation de ses jeunes patients et l'articulation effective avec l'école.

Pour cela, j'ai demandé aux orthophonistes si ils étaient impliqués dans les réunions organisées par l'école (les PAI : projet d'aide individualisée, les ESS : équipe de suivi de scolarisation, ...). Je cherchais ainsi à savoir si l'orthophoniste avait sa place dans un projet global de la scolarité de l'enfant. L'idée était également de comprendre la place que l'orthophoniste occupait lors de ces réunions et avec quel objectif il s'y rendait.

Par la suite, l'entretien se cible sur les rencontres informelles entre les enseignants et les orthophonistes. Pour cela j'ai interrogé sur le contenu, la périodicité et l'instigateur de ces échanges ponctuels pour savoir si le partenariat prenait principalement forme dans les rencontres duelles entre un enseignant et un orthophoniste ou s'il s'établissait prioritairement autour des rencontres organisées.

Avant de clore l'entretien, j'ai ciblé mes questions sur la connaissance que les orthophonistes avaient de la profession d'enseignant du premier degré : connaissent-ils ce métier, se tiennent-ils à jour des nouveautés de la formation des enseignants, en particulier à propos des troubles du langage (spécifiques ou non) ? Cette partie avait pour objectif d'apprécier la possible compréhension des missions et contraintes que les professionnels pouvaient avoir les uns vis-à-vis des autres.

Pour conclure cette rencontre, j'ai demandé aux orthophonistes s'ils avaient pu noter une évolution dans la situation de partenariat entre les enseignants et les orthophonistes. J'ai interrogé également sur les causes de cette évolution ou non : l'encadrement des projets individualisés pour les élèves ou les notions personnelles à propos des possibilités de l'enseignant ou autre...

Cela m'a donc permis d'évaluer la progression de la coopération autour d'un élève en difficulté et le chemin qui pouvait rester à faire pour aider l'enfant au mieux.

2. Guide d'entretien à destination des enseignants

Pour élaborer le guide d'entretien des enseignants, j'ai d'abord relevé trois thèmes qui m'ont paru judicieux de questionner au cours de l'entretien: leur connaissance de l'orthophonie et la place qu'ils lui donnent dans l'aide aux élèves, les modalités de prise de contact avec les orthophonistes et la nature du partenariat créé ou non avec les thérapeutes du langage.

Après les questions de présentation de l'interviewé : - cycle d'enseignement, type d'établissement, ancienneté, milieu de l'école et présence de CLIS ou non au sein de l'école - j'ai demandé à la personne interrogée si elle a eu, au cours de sa vie personnelle ou professionnelle, des rencontres avec des personnes touchées par le handicap ou les troubles du langage. Cette question, quelque peu personnelle, m'a paru judicieuse pour noter une éventuelle corrélation entre les rencontres de cette personne avec le handicap et l'intérêt porté aux soins et aux personnels soignants.

Par la suite, l'entretien s'est ouvert avec la même question que celle posée aux orthophonistes à propos de la situation actuelle du partenariat qu'ils poursuivent avec les orthophonistes. Cette décision a été prise pour la même raison que dans l'entretien des orthophonistes. C'est avant tout dans le but d'aborder le sujet principal sous une question ouverte qui me laisse la possibilité d'apercevoir sur quoi l'entretien (qui est semi-dirigé) pourrait être approfondi.

Premier thème

J'ai ensuite abordé la question de la place des orthophonistes dans ce partenariat. En intervenant dans l'école, je suis consciente d'entrer au sein d'une institution qui respecte des obligations de programme, ce qui n'est pas le cas lors de la rencontre avec les orthophonistes au sein-même de leur cabinet. J'ai donc préféré entamer l'entretien avec une question abordant le métier d'orthophoniste afin que les enseignants puissent me faire part de leur connaissance de ce métier, de leur intérêt dans les projets d'aide des élèves ainsi que de l'utilité du partenariat les uns avec les autres. Selon les réponses, j'ai demandé à la personne interrogée ce qui faisait qu'elle tenait ces propos. Grâce à ces précisions sur la place de l'orthophoniste au sein de l'organisation de l'école j'ai tenté, dans l'analyse de mes résultats, d'expliquer les raisons de la relation partenariale entre ces deux parties.

Deuxième thème

J'ai ensuite abordé la rencontre ou la prise de contact avec les orthophonistes. J'ai ainsi essayé de répertorier toutes les situations de prises de contact entre les enseignants et les orthophonistes. J'ai demandé qui était le professionnel qui engageait le contact entre les deux intervenants et les raisons, les circonstances de ce contact. Si l'enseignant ne réussissait pas à donner des circonstances explicites, j'ai essayé de le diriger en proposant différentes situations connues ou qui avaient fait l'objet de réponses de la part de ses collègues. Je lui ai proposé des réponses qui ont pu m'être données par d'autres enseignants auparavant pour éventuellement le guider dans son regard sur sa pratique. J'ai demandé à chacun si par exemple il avait pu prendre contact avec un orthophoniste pour prendre connaissance du contenu de la prise en charge ou pour savoir ce que le bilan avait donné comme résultat, ... J'ai alors cherché à découvrir de la façon la plus large possible, ce que les enseignants cherchaient à avoir comme informations de la part des orthophonistes.

J'ai terminé en abordant le sujet de la famille de l'enfant scolarisé. En effet, dans l'entretien aux orthophonistes, j'ai interrogé la place qu'ils accordaient aux parents dans ce partenariat. De la même façon, j'ai interrogé les enseignants sur cette place. Et je souhaitais aller plus loin avec les enseignants en demandant s'ils pouvaient être amenés à conseiller des parents quant à un bilan orthophonique. Ainsi, je pouvais considérer la place accordée à l'aide orthophonique pour cet enseignant et les raisons qui les amenaient à conseiller un bilan orthophonique.

Troisième thème

J'ai questionné les enseignants interviewés à propos de leurs échanges avec des orthophonistes. De quels ordres sont-ils ? Quelle vision en ont-ils ? Qu'en est-il de l'orthophoniste dans l'élaboration de projets d'aide ou de suivi ? ...

Cela a eu pour objectif de laisser l'enseignant développer son avis à propos du partenariat, dans un discours quasi-naturel. Il pouvait ainsi m'énoncer et m'expliquer ses envies ou ses refus de travail partenarial.

Avant de finir cet entretien, j'ai souhaité demander à ces enseignants ce qu'il en était de leur formation ou des informations qu'ils pouvaient avoir à propos des élèves souffrant des

troubles des apprentissages et plus particulièrement de ceux du langage (qu'ils soient spécifiques ou non). Cette question d'ouverture engageait une réflexion à propos de leur formation et de leur engagement à mieux comprendre les élèves en grande difficulté dans leur classe. Elle permettait également d'apprécier la curiosité d'une profession vis-à-vis de l'autre lorsque l'on travaille avec et à propos d'un public similaire.

Enfin, nous nous sommes quittés sur cette question que je posais aussi aux orthophonistes sur une éventuelle évolution du travail partenarial ces dernières années. Je leur ai également demandé s'ils étaient en mesure d'expliquer ce changement ou cette persistance.

J'ai ainsi noté comment la coopération entre les professions pouvait favoriser ou non, une meilleure prise en charge des difficultés de ces enfants.

C. Les sollicitations d'entretiens

1. Entretiens avec les orthophonistes

Pour solliciter des entretiens auprès des orthophonistes j'ai utilisé deux moyens pour entrer en contact avec eux.

Dans le premier cas, j'ai présenté mon sujet de mémoire lors d'une rencontre des orthophonistes de Vendée⁵³ à laquelle j'avais été conviée par mon maître de stage. Lors de cette présentation, j'ai proposé aux orthophonistes présents de noter leurs coordonnées pour que je puisse les recontacter plus tard par courrier électronique.

Dans le deuxième cas, j'ai pris contact avec les orthophonistes par téléphone sur leur lieu de travail, c'est-à-dire dans leur cabinet libéral. Le contact a parfois été empêché par des prises en charge en cours qui gênaient l'orthophoniste pour répondre à ma demande. Cependant, dans la plupart de ces cas où l'orthophoniste n'était pas disponible, il a su se rendre disponible pour un appel ultérieur.

La majorité des orthophonistes contactés par téléphone a accepté de participer à un entretien. Les quelques orthophonistes qui ont refusé ont invoqué comme motif un manque de temps.

Pour choisir les orthophonistes, je me suis appuyée sur

- ❖ leur lieu de travail pour évaluer différents impacts sur le partenariat : la taille de la commune (classée en 3 catégories : plus de 200 000 habitants, entre 50 000 et 200 000 habitants et moins de 50 000 habitants),
- ❖ l'ancienneté de l'orthophoniste dans la profession ainsi que dans le poste occupé actuellement
- ❖ la ville de formation (puisque chaque université organise sa formation selon des écoles différentes : psychologie, médicale, biologie, ...)
- ❖ la pratique mixte ou uniquement en libéral.

⁵³ Rencontre organisée par l'ADOV (association des orthophonistes de Vendée), le 19 novembre 2010.

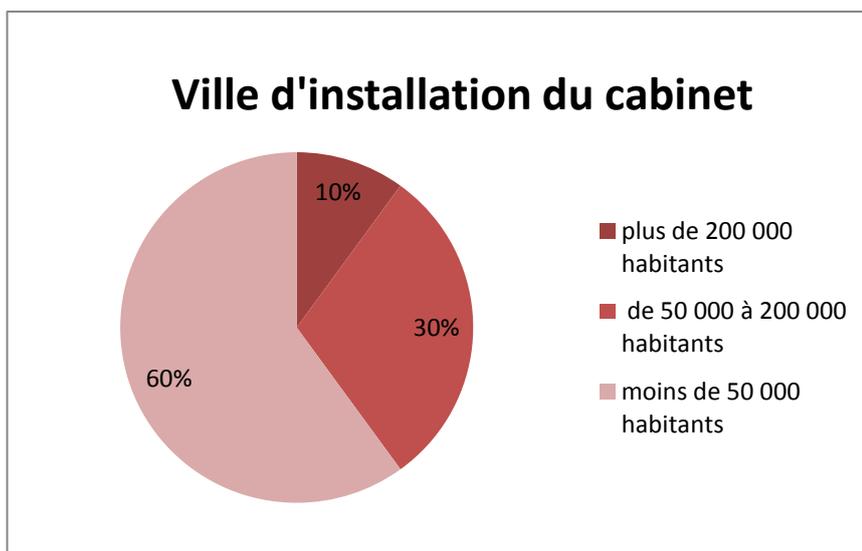


Figure 2 : ville d'installation du cabinet

Nous relevons ici, l'importance des communes de moins de 50 000 habitants. Cela peut être expliqué par la ruralité du département de la Vendée qui n'a qu'une seule commune de plus de 50 000 habitants. Nous avons mené qu'un seul entretien dans une commune de plus de 200 000 habitants (Nantes) pour voir si des différences significatives apparaissaient.

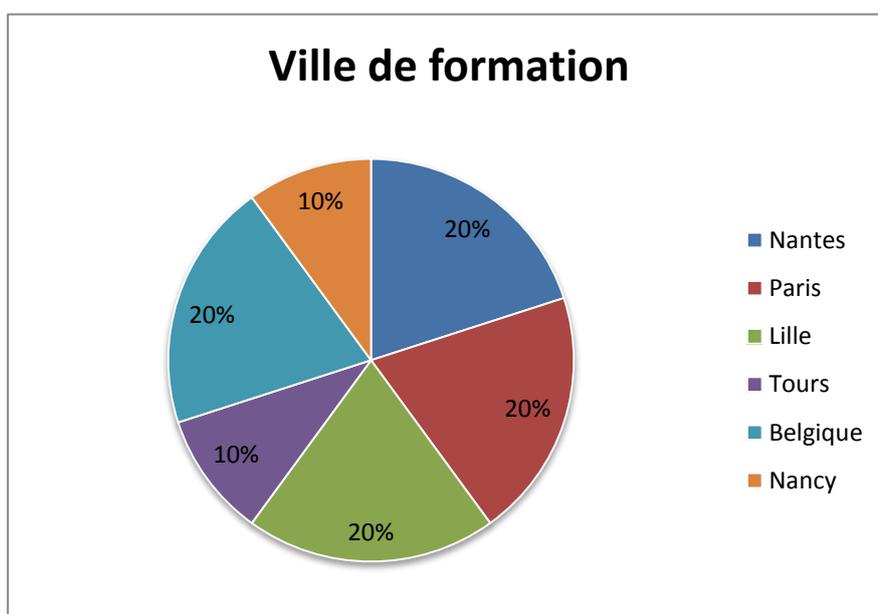


Figure 3 : ville de formation

Nous notons ici, une importante disparité quant à la ville de formation, cette donnée ne sera donc pas prise en compte dans les résultats.

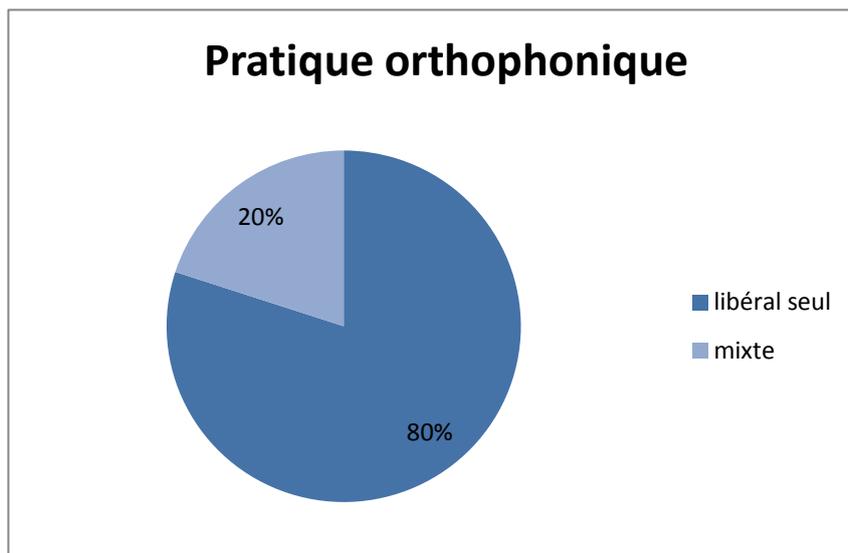


Figure4 : pratique orthophonique

Les chiffres que nous pouvons observer ici, sont tout à fait corrélés à la proportion des orthophonistes travaillant en France. 20% des orthophonistes travaillent en mixte et le reste de celles interrogées travaillent en libéral seul. Nous verrons si cette situation influence la pratique du partenariat avec les enseignants.

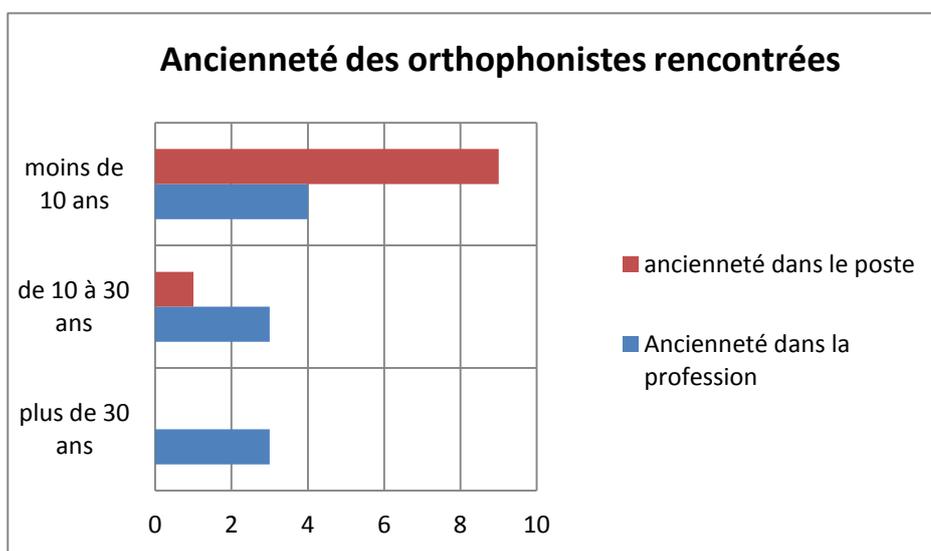


Figure5 : anciennetés des orthophonistes rencontrés

De la même façon, nous avons pu voir que l'orthophonie était une profession relativement jeune, ce qui nous est montré dans notre échantillon. Cependant, nous pouvons également noter que les orthophonistes rencontrés ont récemment changé de poste pour travailler en libéral ou ont changé de lieu de pratique. Nous noterons ce phénomène de mouvement qui a été relevé par les orthophonistes comme par les enseignants dans les analyses que nous ferons.

2. Entretiens avec les enseignants.

Pour commencer, j'ai essayé de contacter les enseignants en envoyant un message aux adresses mail des écoles.

Sans grande réponse de leur part, j'ai recontacté une par une, par téléphone, les écoles qui avaient reçu un mail, une quinzaine de jours plus tôt.

J'ai eu plus de difficultés à joindre les enseignants que les orthophonistes. J'imaginerais trois raisons à cette difficulté.

La première raison, est que, lors de mes prises de contact, je ne cherchais pas à joindre une personne en particulier mais à savoir si l'un des enseignants de l'école était intéressé par un entretien sur le sujet proposé.

La deuxième raison a été lors du premier contact avec les différentes écoles, je ne joignais pas nécessairement la personne la plus à même de me renseigner.

La troisième raison réside dans la disponibilité des enseignants sur le temps scolaire. Ils sont en effet occupés au cours de la journée.

J'ai finalement rédigé un courrier que j'ai déposé moi-même dans les écoles. Cette manière de faire m'a permis d'aborder les enseignants avec plus de facilité, ils ont alors été plus enclins à recevoir ma demande.

Pour choisir les enseignants qui participaient à l'entretien, j'ai voulu mettre en jeu plusieurs critères de la même façon qu'avec les orthophonistes :

- ❖ Le cycle d'enseignement (1°, 2° ou 3° cycle)
- ❖ Le type d'établissement dans lequel ils enseignent (privé ou public)
- ❖ L'ancienneté dans la profession d'enseignant.
- ❖ Leur lieu de travail : nombre d'habitants par commune dans laquelle est implantée l'école (plus de 200 000, de 50 000 à 200 000 et moins de 50 000 habitants)

Pour chacun de ces critères, nous trouverons une proportion quasi égale de chaque sous-critère puisque j'ai fait en sorte, lors de mes demandes, de rencontrer des enseignants qui correspondaient aux critères manquants.

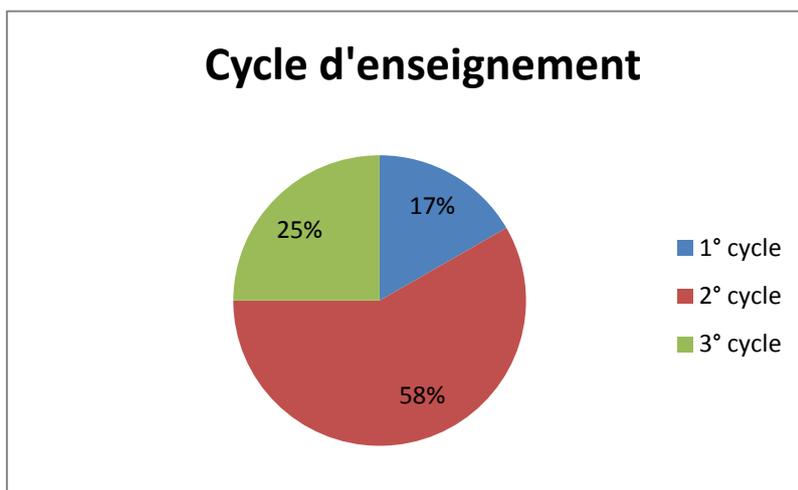


Figure6 : cycle d'enseignement

On peut noter avec ce graphique une forte proportion d'enseignants de cycle 2, cela s'explique par le fait que nombre de professeurs des écoles interrogés, enseignent en classe double à cheval sur le cycle 1 et le cycle 2 ou sur le cycle 2 et le cycle 3.

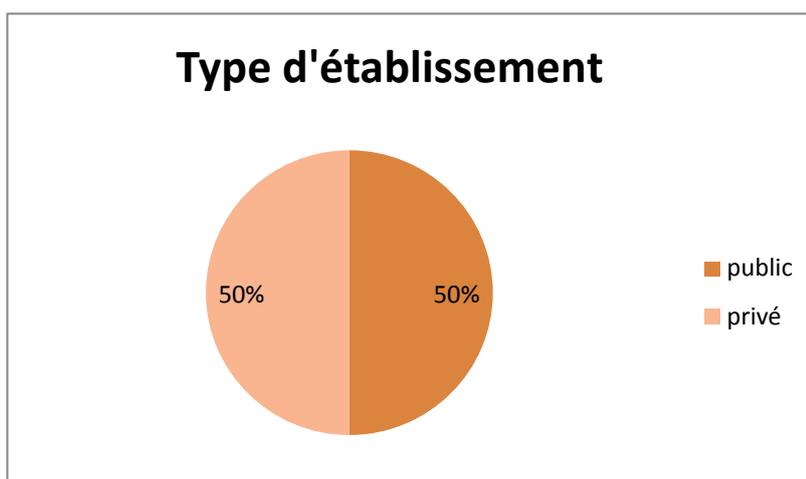
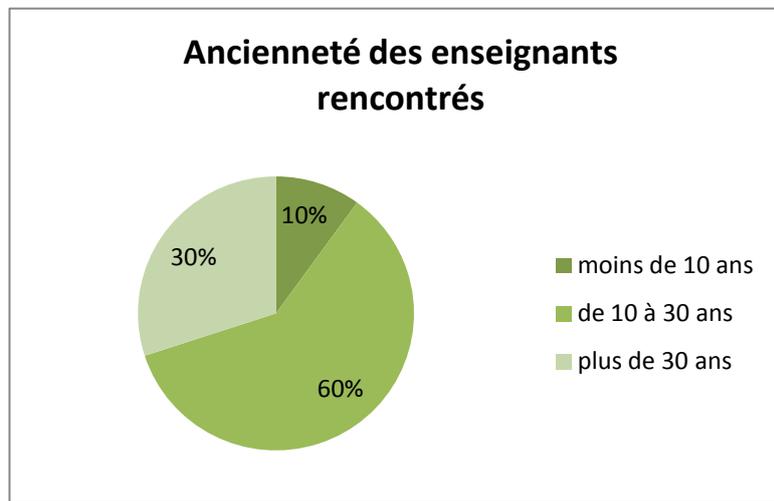


Figure7 : type d'établissement

La Vendée est le seul département de France où les élèves sont scolarisés à 50% en établissement public et à 50% en établissement privé⁵⁴. J'ai donc interrogé cinq enseignants du privé et cinq enseignants du public. Ce qui explique cette égale répartition.

⁵⁴Source : <http://www-old.snuipp.fr>, octobre 2009



Si l'on considère qu'au 31 janvier 2006, l'âge moyen d'un enseignant du 1^o degré (professeur des écoles) était de 39.1 ans⁵⁵ soit environ 16 ans de carrière pour un professeur ayant débuté à l'âge de 23 ans, on peut corréliser les chiffres observés lors de mes entretiens avec ceux de 2006. Au cours de mes interviews, j'ai rencontré plus d'enseignants en milieu de carrière.

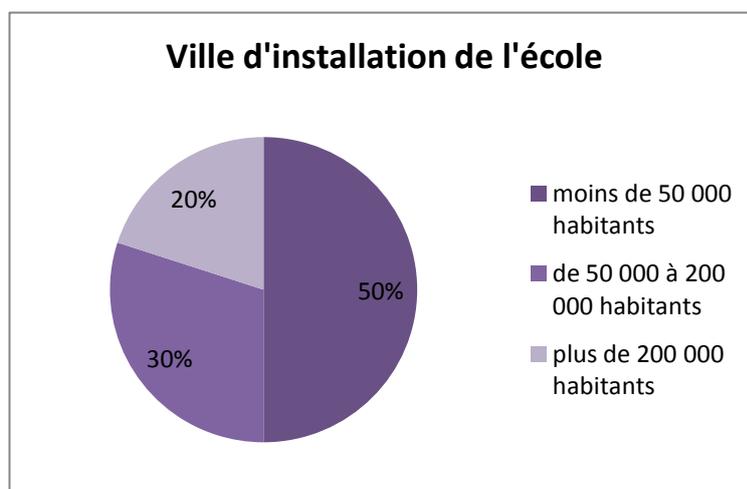


Figure9 : ville d'installation de l'école

Nous observons ici, de la même manière que pour les orthophonistes, une forte proportion d'écoles implantées dans des communes dites rurales. Nous pouvons encore invoquer ici l'importante ruralité du département de la Vendée qui compte beaucoup de communes de moins de 50 000 habitants. Nous notons encore la présence de deux écoles dans des zones urbaines, ce sont les enseignants qui enseignent dans des écoles nantaises.

⁵⁵ Source : <http://media.education.gouv.fr/file/63/0/2630.pdf>. Les personnels, repères et références statistiques.

D. La conduite de l'entretien

Pour construire cet entretien, je me suis inspirée de « L'entretien compréhensif » de Kaufmann (2001) qui considère l'entretien comme un « support d'exploration » dans le but de comprendre et de décrire, ce que je cherche à faire ici. Je me suis également inspirée de « L'enquête et ses méthodes : l'entretien » de Blanchet et Gotman (2007) qui m'a permis de mieux comprendre les enjeux de l'entretien.

Comme le disent Blanchet et Gotman dans leur ouvrage (ibid.), j'ai souhaité tenir compte de la sociabilité amicale relevée par Simnel pour développer une convention d'égalité entre moi et la personne interrogée et ce, pour favoriser un échange le plus libre possible. J'ai également pu, grâce à cela « accueillir et favoriser les expressions de l'interlocuteur » (ibid.) puisque j'étais sur un pied d'égalité avec lui. Les échanges au cours des entretiens n'étaient pas strictement limités au sujet de mon mémoire pour justement permettre une certaine franchise de la part des personnes interviewées.

Chacun des entretiens que j'ai réalisés a débuté en me présentant puis par une explication de mon projet et du cadre dans lequel je le réalisais (avec plus d'explications pour les enseignants qui, pour la plupart, ne connaissaient pas les attentes d'un mémoire de fin d'étude en orthophonie). Après un bref échange au cours duquel nous partageons de manière informelle quelques mots sur les professions interrogées, j'ai débuté chaque rencontre formelle en demandant à la personne interrogée si l'enregistrement de l'entretien lui posait problème, en précisant que l'enregistrement me servirait uniquement pour retranscrire les entretiens. Je n'ai eu aucun refus.

Par la suite, j'interrogeais les personnes rencontrées sur les différents critères cités précédemment, en leur demandant de le préciser s'ils me les avaient déjà communiqués lors de la prise de contact.

L'entretien pouvait alors commencer, je le débutais par la question ouverte dont nous avons parlé dans la partie B de cette partie. Cette « phrase ouverte et succincte » me permettait de mener l'entretien dès la première question comme Kaufman le propose (2001 p. 47) et donc de donner un « style conversationnel à l'entretien ».

J'ai cherché, tout du long des interviews à empêcher que les entretiens ne deviennent trop questionnaires pour que les personnes interrogées se sentent « écoutées en profondeur [...] parce qu'elles ont un savoir précieux » (Ibid. p.48). Selon l'indépendance que prenait l'interviewé, il a parfois fallu que j'apporte les questions en thèmes et que je laisse la personne interrogée y répondre. Je suppose que cette importante distinction est due à l'habileté de chacun à répondre à des entretiens (la timidité, le fait d'être mal à l'aise en situation duelle, ...). En effet, j'ai pu corrélérer tout cela avec des gestes parasites émotionnels (mains frottées, raclements de gorge, rires parasites, ...). Il est probable que mon attitude lors de l'entretien a pu parfois porter préjudice à l'échange, selon que j'étais plus fatiguée, moins disponible à ce qui m'était dit, à rebondir sur la parole de l'autre, ... Kaufman relève que « s'il a du mal ce n'est dû qu'en partie à l'informateur, la raison principale est dans sa propre incapacité à avoir su entendre ce qui était intéressant » (2001 p. 51). Effectivement, il est arrivé que je n'aie pas su entendre ce que me disait la personne interviewée et rebondir suffisamment sur ce qu'elle me disait.

Je fais du lien, ici, avec la composante personnelle qui entre en jeu de manière très importante dans un entretien. La relation duelle oblige l'enquêteur à prendre une posture bien particulière pour ne pas paraître trop intrusif ni juge de la pratique de l'un ou de l'autre. Dans cette situation, de par ma formation et mes connaissances, c'est dans l'entretien avec les professeurs des écoles que j'ai dû être la plus prudente. J'ai pu ressentir de la gêne lorsque les enseignants me faisaient part de leur pratique. Parfois, il m'a semblé percevoir une interrogation ou encore une forme de défi de leur part, et ce, en rapport avec leur pratique personnelle. Quand je réussissais à déceler ces moments, je précisais immédiatement qu'il n'était pas question au cours de cet entretien de dire si oui ou non, ils pratiquaient correctement avec les enfants dont on parlait mais que mon objectif était bien de faire un état des lieux de la collaboration avec les orthophonistes.

Dans les entretiens avec les enseignants j'ai également pris garde aux différents termes propres à la profession d'orthophoniste que je pouvais utiliser. Il m'a semblé en effet, important de faire attention à ce que nous utilisions un vocabulaire commun puisqu'il est arrivé que je redemande à un enseignant de me préciser à quoi correspondaient les termes qu'il pouvait utiliser. Il apparaît que le vocabulaire commun doit être un des aspects majeurs du travail en collaboration afin que, dans la discussion, les mêmes idées soient comprises sous les termes spécifiques de l'une ou de l'autre profession.

Pour la plupart, les entretiens se sont déroulés de manière harmonieuse, révélant la richesse des échanges entre les deux professions, lorsqu'échange il y a. Quelques échanges ont dépassé le cadre formel une fois que l'entretien ait été clos. Je considère que cela peut être le signe qu'une rencontre s'est bien déroulée. On pourrait cependant également supposer que l'arrêt de l'enregistreur permet de délier les langues comme le dit B. Lahire dans les « Portraits sociologiques » (2002) en expliquant que les personnes interrogées se sentent moins contraintes lorsqu'il n'y a plus de trace de qu'ils disent. Néanmoins, ici, c'est plutôt lorsque les personnes interrogées ont formulé des questions singulières mais extérieures au sujet de l'entretien que nous les avons réabordées par la suite lorsque le temps le permettait. Ces questions avaient comme fond, la formation des orthophonistes ou plus précisément la situation d'un enfant et l'éventuel travail, la pratique d'une personne interrogée (orthophoniste ou enseignant) et ce qu'il l'a menée à cela mais également des questions plus personnelles concernant le choix de mon sujet et le déroulement des autres entretiens réalisés.

Il ne m'a pas semblé aisé d'interviewer des professionnels étant encore étudiante et novice dans ma pratique. Ainsi, comme le disent Blanchet et Gotman, il existait une forme de « hiérarchie enquêteur-enquêté » (ibid. p.66) inverse à celle qui devrait exister. Cependant, grâce au soutien du guide d'entretien et au fait que la majorité des professionnels a su me mettre à l'aise dans l'échange, cette expérience a été très riche dans la rencontre de la profession d'enseignant ainsi que dans l'exercice de l'entretien mené.

E. L'analyse des données

Pour analyser les données recensées dans les entretiens que j'ai réalisés, j'ai voulu commencer par donner au lecteur les profils des professionnels interrogés afin qu'il puisse repérer qui ils étaient. En effet, si l'on s'appuie sur ce que dit B. Lahire, « *l'individu est défini par l'ensemble de ses relations, engagements, appartenances et propriétés, passés et présents* » (Lahire, 2002), ainsi les personnes que j'ai interrogées possèdent des « complexités individuelles » (Ibid.) qui représentent l'irrégularité de l'individu dans les différents contextes de la vie sociale. Ainsi, même si ces personnes dépendent d'institutions identiques (l'éducation nationale pour les uns, l'orthophonie pour les autres), elles conservent toutes leur part d'individualité dans leur regard sur leur pratique ou non du partenariat avec l'autre corps de métier.

Cependant, il doit être noté que leur regard est nécessairement le produit des différentes « expériences socialisatrices » (Ibid.) de l'individu. Aussi, « *le monde social est en nous, autant que hors nous* » (Ibid.) donc, il y a, de manière certaine, des liens entre ce que nous sommes et ce que nous avons appris de nos expériences dans les milieux dans lesquels nous évoluons.

Pour étudier les données recensées au cours des entretiens, j'ai débuté mon travail d'analyse par la transcription complète de chaque entretien enregistré afin de pouvoir y recueillir les traces des données nécessaires à mon projet de recherche. Je me suis aussi servie de ces entretiens retranscrits pour y puiser les éléments constitutifs de la partie descriptive de la situation de la relation partenariale.

Pour rédiger cette première partie de l'analyse des données, j'ai repéré dans mes entretiens, quatre points fondamentaux qui ont orienté les lectures successives des transcrits. Ces quatre points représentent l'avis des personnes interrogées sur la relation partenariale, puis sur l'intérêt de la relation partenariale, leurs avis sur les écueils de cette relation partenariale et enfin leurs souhaits sur cette relation partenariale. Chacun de ces points est développé au sein de repères pour que la lecture des données soit la plus fluide possible.

Ainsi, pour le premier point « l'avis des personnes interrogées sur la relation partenariale », j'expose leurs opinions en m'appuyant sur différents points. Ce sont les suivants : leur définition de la collaboration, les sujets abordés dans cette collaboration, la prise de contact entre les acteurs de cette relation partenariale, la place de la relation partenariale dans les

réunions formelles, la place des parents et de l'enfant dans la relation partenariale, la concertation autour de l'arrêt d'une prise en charge et le jugement des personnes interrogées à propos de cette collaboration.

Pour le deuxième point « l'avis des personnes interrogées sur l'intérêt de la relation partenariale », j'ai encore relevé cinq repères. J'ai donc décrit l'intérêt du travail partenarial dans l'échange d'information, la réassurance mutuelle, l'échange de pratique, les réunions formelles et enfin l'intérêt de ce travail partenarial pour les parents.

Pour le troisième point « les écueils de cette relation partenariale selon les personnes interrogées », j'ai retracé trois critères qui ont été soulevés par les acteurs de ce travail partenarial : les emplois du temps non corrélés, le manque de temps et les carences de formations et d'informations.

Enfin, pour le quatrième et dernier point « les souhaits pour cette relation partenariale selon les personnes interrogées », j'ai rédigé de la manière la plus exhaustive possible, les souhaits des orthophonistes puis des enseignants dans ce travail partenarial.

J'ai fait le choix de développer cette partie narrative afin de mettre en lien le plus d'extraits d'entretiens pour que, dans les parties suivantes, le lecteur puisse se contenter des tableaux réalisés pour comprendre ce qui se joue dans le partenariat que j'ai observé.

Ainsi, comme je viens de le dire, les parties suivantes seront composées de tableaux et d'explications les concernant afin d'exposer les résultats des entretiens de la façon la plus condensée possible et ce, pour qu'elle soit la plus complète et représentative des vingt entretiens réalisés.

Je reprends donc dans ma deuxième partie chacun des points développés précédemment au regard de chaque professionnel interrogé et ce, pour que dans la troisième partie, je synthétise les quatre points listés précédemment selon chaque profession. Je réalise cela dans le but de lister et d'analyser les dissemblances et les ressemblances d'opinions entre tous les professionnels d'un même domaine puis enfin entre les deux professions.

L'analyse que je fais des données que j'ai pu répertorier me fait revenir sur les différences individuelles que j'ai abordées au tout début de cette partie. On pourra observer que les dissemblances et les ressemblances d'opinions entre les professions se jouent exactement dans ce que relève B. Lahire dans son ouvrage, l'influence du milieu, du domaine, de l'institution et des complexités individuelles.

Pour conclure, je m'appuie sur ces dissemblances et ressemblances au sein de la même profession dans un premier point, puis entre les deux institutions, dans un second point pour faire un état des lieux de la relation partenariale entre les enseignants et les orthophonistes autour des enfants en difficultés scolaire grâce aux différents avis recueillis dans mes entretiens.

III. Analyse des données

Tableau 1 : aperçu du panel d'orthophonistes

Initiales des orthophonistes	Ancienneté effective	Ancienneté dans le poste	Lieu d'exercice	Mode d'exercice
SN	29 ans	8 ans	Semi-urbain	Libéral seul
FF	40 ans	18 ans	Semi-urbain	Libéral seul
MG	Plus de 30 ans	8 ans	Semi-urbain	Libéral seul
SH	9 ans	9 ans	Rural	Libéral seul
SD	4 ans	2 mois	Rural	Mixte
MT	9 ans	8 ans	Urbain	Libéral seul
CR	14 ans	4 ans	Rural	Mixte
AL	6 ans	15 jours	Rural	Libéral seul
MAR	plus de 25 ans	25 ans	Rural	Libéral seul
CG	40 ans	8 ans	Rural	Libéral seul

D'une autre manière que les graphiques présentés précédemment, ce tableau nous donne accès au panel des orthophonistes rencontrées au cours des entretiens. Nous faisons apparaître ici un moyen de reconnaissance de chacune des orthophonistes interviewées, grâce à leurs initiales. De cette manière, le lecteur pourra de lui-même, s'il le souhaite, corréler des données développées ultérieurement avec le profil d'une orthophoniste présent dans ce tableau. Des liens seront régulièrement faits avec ce tableau pour que le lecteur puisse entrer dans les entretiens qui ont été réalisés, en découvrant chaque orthophoniste et ses pratiques.

Tableau 2 : aperçu du panel d'enseignants

Initiales des professeurs des écoles	Ancienneté de pratique	Lieu d'exercice	Classe	Sexe
MD	14 ans	Semi-urbain	CP	Femme
PB	9 ans	Urbain	PS, PPS	Femme
FD	13 ans	Semi-urbain	CM1	Homme
FB	34 ans	Rural	CE1, CE2	Femme
EG	32 ans	Urbain	MS, GS	Femme
MF	22 ans	Rural	CP, CE1	Femme
KS	17 ans	Rural	CM1	Femme
FC	29 ans	Rural	CP, CE2	Femme
MM	33 ans	Semi-urbain	GS	Femme
RV	27 ans	rural	CE1	Homme

De la même façon, on peut voir dans ce tableau tous les enseignants rencontrés au cours des entretiens. Nous pouvons ainsi repérer de manière plus précise les différents professeurs des écoles qui ont été interrogés et éventuellement faire des liens entre leur pratique dans la collaboration avec les orthophonistes, leur lieu d'exercice ou encore la classe où ils enseignent.

Voyons à présent si les interrogations que nous avons eues au cours de notre réflexion ont trouvé des réponses dans nos entretiens.

Interrogations soulevées par la partie théorique concernant l'orthophonie.

Malgré l'augmentation du nombre d'orthophonistes à raison de 4 à 5% par an (vu p.10), les enseignants et les orthophonistes rencontrés n'ont pas évoqué d'augmentation parallèle du travail partenarial depuis une dizaine d'années. Les orthophonistes ne sont donc pas plus disponibles pour travailler avec les enseignants.

L'inclusion de la connaissance du système scolaire dans les programmes de formation des orthophonistes (question formulée p.12) n'a été abordée qu'une seule fois au cours des dix entretiens réalisés. On ne sait donc pas si oui ou non, elle favorise un attrait pour une relation partenariale chez les orthophonistes.

Interrogations soulevées par la partie théorique concernant l'école.

A propos de l'information que les enseignants ont des troubles des apprentissages, il nous semblait à la page 24 que ceux-ci se trouvaient démuni face à des enfants en difficultés. Nous avons découvert que, sur le terrain, ils disent tous être mis en difficultés pour faire acquérir des connaissances à des jeunes aux apprentissages fragiles.

Concernant les différents partenaires de l'école, on se demandait à la page 26 la raison de la multiplication de ces partenaires et donc la place que prenaient les thérapeutes dans une école où interviennent déjà beaucoup d'éléments externes. D'après ce qu'ont dit les enseignants interrogés, l'augmentation de ces collaborateurs est due au besoin de l'école de travailler avec des professionnels de domaines particuliers pour proposer une activité ou une aide la plus précise possible.

La place qui est accordée à l'orthophoniste au sein de l'école n'est pas très précise pour qu'il puisse mettre en place un travail partenarial.

Interrogation soulevée par la partie théorique sur le partenariat

Nous nous demandions, à la page 32, si les difficultés des rencontres résidaient dans le décalage entre les deux institutions de l'école et de l'orthophonie. Nous ne pouvons pas dire, grâce aux résultats que nous avons relevés, si c'est la cause des obstacles au partenariat. Nous pouvons néanmoins observer que les deux institutions, ayant leur propre système de fonctionnement, doivent, sans l'aide d'une formalisation, s'adapter à l'autre système pour développer une relation partenariale (problème des horaires, ...).

Interrogations soulevées par les profils répertoriés.

Suite aux profils construits à partir de la page 45, nous nous sommes interrogés sur l'impact ou non de la taille de la commune où pratiquent les orthophonistes ou les enseignants. Pour les orthophonistes comme pour les enseignants, il nous est apparu que la population de la commune influe sur le partenariat à partir de plus de 200 000 habitants, c'est-à-dire en milieu tout à fait urbain. Pour l'orthophoniste interrogée exerçant à Nantes, il

est évident que les enseignants des communes urbaines sont moins disponibles que ceux des communes plus rurales. Les enseignants quant à eux ont exprimé, l'un que l'urbanisation rendait les échanges plus anonymes et donc moins naturels que dans le milieu rural. Ces deux enseignantes ont également partagé une situation particulière qui est celle de l'apparition d'une nouvelle école dans un nouveau quartier. A partir des informations que j'ai pu tirer de ces deux interviews, on observe un état dont on n'a pas parlé au cours des entretiens avec des enseignants d'écoles situées dans des communes rurales ou semi-rurales.

On observe donc, grâce à ces entretiens, qu'une différence existe entre les pratiques en milieu rural et celles en milieu urbain. Cependant, compte tenu du faible échantillon de personnes interrogées, on ne peut pas tirer de conclusives générales à ce propos.

Nous nous étions également interrogés quant à une influence de la pratique mixte ou unique en libéral chez les orthophonistes. Les deux orthophonistes exerçant en mixte n'ont pas fait état de difficultés particulières dues à cette pratique. Mais des conclusions seraient malvenues étant donné la faible quantité d'orthophoniste exerçant en mixte.

A. Description de la collaboration.

1. Ce que chaque acteur dit de cette relation partenariale

Chez les orthophonistes.

Quelle définition du travail partenarial ?

Pour certaines orthophonistes libérales, le travail partenarial se définit parfois comme « une bagarre, il faut aller chercher, aller à la pêche aux rencontres » comme le dit FF. Le plus souvent, il faut l'annoncer, « le crier » comme le dit toujours FF, SD annonce qu'il faut « se présenter » tandis que CR propose de « dire qu'on est à leur disposition »

Et de nombreuses orthophonistes relèvent que le travail partenarial « dépend des individus » comme le dit SN ou « des volontés de chacun » comme le rapporte SD.

Pour d'autres, quand l'initiative vient de l'orthophoniste, l'échange se fait plus facilement « j'appelle systématiquement tous les enseignants des enfants que je suis et après on ouvre la porte » me rapporte SD. De toute évidence, le travail partenarial est un plus dans la prise en charge de l'enfant. La plupart regrettent que l'initiative de l'échange vienne des orthophonistes dans la majorité des cas. Elles laissent cependant une grande place aux parents pour enclencher cet échange puisqu'elles refusent de « s'imposer » aux écoles comme l'annonce très clairement CR.

FF parle de son « besoin d'appeler l'enseignant pour voir si dans mon axe de travail, ce que je fais a du sens » mais aussi lorsque « se pose la question du sens de l'orthophonie »

Sujets du travail partenarial

Lorsque j'ai demandé à ces orthophonistes, de quoi il est discuté au cours de ces échanges, les orthophonistes interrogées m'ont listé des thèmes tout à fait variés. Je repère néanmoins quelques points qui reviennent plusieurs fois. Des orthophonistes, comme MG ou CG ont fait part du « besoin d'avoir différents points de vue des difficultés de l'enfant ».

Plusieurs orthophonistes ont également parlé « d'un lieu de parole », selon MG pour « désangoisser la situation et les enseignants » selon FF ou de « dédouaner les enseignants dans leurs difficultés » toujours selon MG.

Lorsque je demande si les enseignants sont en attente d'aides ponctuelles pour adapter leur enseignement à un enfant en particulier, effectivement, des orthophonistes font part d'une attente « de conseils précis sur un enfant et un besoin en particulier » ou encore « pour que l'enfant soit dans un confort de vie » rapporte FF. Elles peuvent me parler parfois « d'interrogations des enseignants pour aider l'enfant au quotidien » comme me le dit AL.

Le besoin de travail partenarial se fait sentir au cours de la « rééducation, à un moment quand je travaille » rapporte FF. Elle continue en disant que parfois, c'est plus pour l'enfant que le besoin se fait sentir, pour savoir « comment va l'enfant ; si je vois des choses qui ne vont pas ».

Généralement les sujets abordés tournent autour « d'un enfant ou de la pathologie d'un enfant » propose SD, tandis que FF dit que c'est pour « voir l'évolution de l'enfant »

Chez SN, SD, ou encore MAR apparaît la notion d'explication des termes propres à l'orthophonie [et donc des difficultés de l'enfant].

Selon la majorité des orthophonistes rencontrées, un contact annuel paraît suffisant pour que l'échange ait de l'importance. Par la suite, cela dépend des différents acteurs du travail partenarial pour que les échanges soient plus ou moins réguliers.

Mais le travail partenarial permet à ces orthophonistes de « créer ma propre équipe » à laquelle tient beaucoup FF et elle continue en évoquant le fait de « réussir à ne pas abuser du pouvoir de décision » puisqu'ils sont seuls.

Réunions formelles

Lorsqu'elles vont aux réunions formelles, organisées par les écoles, ces orthophonistes ont différentes attentes. Pour FF c'est dans une « idée d'équipe, d'échange ». Elles y vont pour « pouvoir exprimer ce qu'elles [les orthophonistes] ressentent [...] entendre ce que les autres ressentent de l'enfant » comme me le rapporte FF

. Elle continue en évoquant que parfois, c'est pour « remettre en cause leur projet [de prise en charge] » quand une justification leur est donnée par les différents acteurs de la réunion formelle.

Nombreuses sont celles qui évoquent que c'est un lieu de « prises de décisions » concernant l'enfant comme FF, SD, MG, MT ou encore MAR. Elles sont dans l'attente d'échanges autour des différents projets pour l'enfant, de discussion de leurs objectifs.

SD a même utilisé le terme fort « avocat » pour défendre le jeune quand sa difficulté n'est pas nécessairement comprise par le corps enseignant

Place des parents, place de l'enfant

J'ai pu repérer que, pour chaque orthophoniste, la place des parents dans ce travail partenarial avec les enseignants était tout à fait primordiale et centrale, « le triangle important pour moi, c'est école-parents et moi [...] ça circule toujours dans les deux sens [...] je ne fais jamais rien sans les parents » me dit FF. Leur accord est central, indispensable aux rencontres « il y a un accord des parents, quand je fais un bilan, je demande s'ils sont favorables à des échanges avec les enseignants et uniquement s'ils me disent que oui, alors, je les contacte » rapporte ensuite SD.

La place de l'enfant quant à elle, a parfois été abordée. FF dit que « je ne parle pas à un enseignant si l'enfant n'est pas d'accord ». SD a relevé que le jeune est partie prenante de sa propre rééducation, « j'essaye d'avoir l'adhésion complète de l'enfant dans la prise en charge » et donc, elle l'investit aussi dans les rencontres avec les autres partenaires de l'enfant. MG propose systématiquement à l'enfant « une discussion avant et après la rencontre avec l'enseignant pour voir avec lui ce qui est tolérable, ce qu'il [l'enfant] accepte qu'il soit dit [par l'orthophoniste] ».

Cette place de l'enfant est tout à fait ambivalente pour ces orthophonistes. MG relève que « l'enfant est sujet dans sa prise en charge mais devient objet du partenariat entre les adultes » et que cela doit être discuté avec l'enfant pour qu'il n'y ait pas d'impact sur la prise en charge.

Arrêt de la prise en charge

L'arrêt de la prise en charge est un sujet controversé entre ces orthophonistes, pour FF « c'est toujours décidé avec l'enseignant ». Ça permet de savoir où l'enfant en est dans le scolaire ou « si on a la même observation de l'enfant » dit AL. CR dit qu'elle cherche à contacter les enseignants en fin de prise en charge « pour vérifier que ce qui passe, fonctionne en prise en charge est passé à l'école ».

D'autres orthophonistes comme SD « essaye que ce soit les parents qui fassent le lien pour ne pas trop s'impliquer dans l'école ». Certaines orthophonistes comme MG disent clairement qu'elles ne prennent pas l'avis de l'enseignant mais qu'elles tiennent compte de ce qui se fait à l'école ».

Quoi qu'il arrive de toute manière, « cela dépend de la pathologie prise en charge » selon AL.« [Je ne contacte pas les enseignants] pour les troubles légers (articulation) » rapporte CR, « cela arrive parfois mais ce n'est pas nécessaire».

Avis sur le travail partenarial

La plupart des échanges sont décrits comme « positifs » par FF et AL,« constructifs » par FFou encore indispensables par les orthophonistes que j'ai rencontrées, MT les considèrent même comme « obligatoires » pour travailler correctement avec un enfant. CR relève néanmoins qu' « il est important de dire aux enseignants pourquoi il est primordial de travailler avec eux ; il faut leur redire que nous ne sommes pas là pour superviser leur travail »

Chez les enseignants

Quelle définition du travail partenarial ?

FD considère que le partenariat (terme que j'ai utilisé au cours de l'entretien) est plutôt « tacite » et il préfère parler de lien.

RV explique que ce travail partenarial est composé d'appels de l'école aux orthophonistes pour « régler les dysfonctionnements du langage » qui sont repérés lors des bilans des RASED (réseaux d'aides) et suite auxquels une orientation vers un orthophoniste est conseillée lorsque c'est de l'ordre du « rééducatif ».

KS a relevé que le travail partenarial « était intéressant parce que c'est une autre vision de l'enfant ». Elle continue en évoquant que « c'est intéressant de confronter ce qu'on peut vivre les uns les autres » PB dit, elle, que « c'est [l'avis de l'orthophoniste] un éclairage qui permet de voir autre chose » et FB de préciser que « c'est riche de confronter nos points de vue ». Le travail partenarial permet de confronter ces enseignants à une autre vision de l'enfant mais en règle générale « les enseignants et les orthophonistes sont bien en phase » rapporte MF. Dans le même ordre d'idée, MM dit que « plus on a d'avis pour un enfant, plus on peut voir ce que l'on peut faire pour l'aider » et MD que « plus on est sur un sujet, plus on va trouver des pistes pour avancer et s'améliorer ». FD rapporte que la collaboration permet de « travailler ensemble sur un même besoin, sur des mêmes préoccupations »

MF admet s'appuyer sur les orthophonistes lorsqu'elle est mise à mal par un enfant « quand on a un doute [...] c'est un besoin qu'on a, qu'une voix extérieure nous dise, oui il y a un problème ». La collaboration permet de confirmer, infirmer ce que l'enseignant pense de l'enfant, « elle oblige à préciser la pensée de l'enseignant vis-à-vis de l'interlocuteur » dit encore MF.

Quelques enseignantes (en particulier celles des classes de maternelle) font part de leur regret de n'avoir aucun contact avec les orthophonistes des élèves de leur classe « une seule fois, une orthophoniste m'a proposé qu'on prenne contact » rapporte PB « depuis que je suis là, [...], je n'ai jamais eu de contact avec l'orthophoniste [...] on y envoie des enfants mais il n'y a pas de retour continue EG ». MM, une autre enseignante de maternelle, parle d'une rencontre tout à fait « exceptionnelle » et que le contact se fait uniquement par

téléphone dans les quelques situations où cela est repéré comme nécessaire. Mais ils m'ont paru demandeurs de plus de contacts.

Contact avec les orthophonistes

Le contact peut se faire de différentes manières mais dans la plupart des cas, le premier contact vient surtout des orthophonistes, PB dit « l'orthophoniste avait demandé à ce que je la contacte en laissant les moments où elle était disponible puis on a pris un long moment pour faire le point ». FD explique que « l'école propose une démarche vers un orthophoniste [...] et que les orthophonistes affinent leur prise en charge en contactant l'école ; l'école, elle, interpelle l'orthophoniste pour un besoin particulier : équipes éducatives, besoin d'un bilan, ... ». MM parle du mode de fonctionnement qu'elle a avec l'orthophoniste qui pratique dans le même quartier « elle donne une enveloppe aux parents pour les enseignants [...] et après c'est moi qui contacte l'orthophoniste ». MD « passe plutôt par les parents [avant de contacter une orthophoniste] ; je ne suis pas prescriptrice mais on peut supposer des choses ».

RV fait part d'une vraie relation duelle, « les orthophonistes nous appellent de temps en temps pour faire le point et de notre côté, on les invite aux équipes éducatives. » MD se plaint de « manquer de temps formels pour se rencontrer plus souvent ; chaque prise de contact est sur du temps personnel

FD est la seule enseignante à relever que ce sont de moins en moins les orthophonistes qui contactent l'école mais le contraire.

EG, que j'ai interrogée à Nantes, a exposé une situation assez différente de celles que j'ai pu observer au cours de mes entretiens en Vendée : « en ville, on a des enfants du quartier mais on a aussi des enfants que les parents déposent parce qu'ils travaillent dans le quartier [NDR : établissement privé n'étant pas concerné par la carte scolaire] [...] et quelques fois ils vont chez l'orthophoniste dans un autre quartier près de chez eux ».

La seconde enseignante que j'ai rencontrée à Nantes (PB) exerce au sein d'une école qui vient d'ouvrir donc « ce sont des enfants qui viennent d'une autre école, le temps de se mettre en contact, de transmettre les dossiers, ça n'est pas toujours très simple »

Ces deux enseignantes ont donc fait part d'une expérience toute particulière à l'exercice en milieu urbain : plusieurs écoles dans un même quartier ou ouverture d'écoles dans un nouveau quartier.

FC a expliqué le cheminement du travail de collaboration au sein de son école « c'est soit nous, soit le RASED qui suggère un bilan orthophonique [...] les parents d'élèves vont chez l'orthophoniste de leur choix[...] ils ont un bilan orthophonique de fait, on n'a pas nécessairement les résultats de ce bilan [...] parce qu'on ne sait pas chez quel orthophoniste sont allés les parents [...] et il est très rare qu'on ait des coups de fils des orthophonistes ». Par la suite, elle fait part d'une prise de contact ponctuelle de sa part « ça m'est arrivé de prendre contact [...] pour savoir ce que je pouvais mettre en place à l'école ». Elle indique également que le travail partenarial est très peu installé dans cette école et qu'il y a trop peu d'échanges avec les orthophonistes locaux qui travaillent en libéral.

Sujets du travail partenarial

La plupart du temps, les orthophonistes contactent ces enseignants pour « faire un point sur l'enfant [...] savoir comment il se comporte en classe, où en est son niveau de classe précis » me dit MF. Le travail partenarial permet à chacun des acteurs « d'avoir une connaissance plus globale de l'enfant » dit FD. Ces enseignants, eux, cherchent à savoir « le contenu de la prise en charge [...] pour caler le curseur » comme le dit FD « aller à la recherche d'informations » comme le relève PB, EG, MM ou encore MD, ou bien « le comportement de l'enfant en orthophonie » comme le relève RV. « On va essayer de faire que les deux skis soient à peu près au même niveau pour que qu'il ne fasse pas un trop grand écart entre les deux [NDR entre la prise en charge de ses manques et le programme scolaire que doit suivre l'enseignant] » rapporte MD.

EG a partagé sa forte expérience de travail partenarial avec un orthophoniste en travaillant avec une petite fille malentendante « je complétais avec le langage de l'école [...] pour que l'on fasse une complémentarité, qu'on enrichisse et élargisse la connaissance de la petite [...] lui essayait d'intégrer à sa prise en charge les choses que l'on voyait en classe [...] c'était vraiment nécessaire pour elle de travailler ensemble ».

Il peut arriver que le contact se fasse « pour transmettre les angoisses des parents [...] qui se sentent parfois moins jugés chez l'orthophoniste » dit par exemple KS.

On retrouve chez ces enseignants l'idée que le travail partenarial permet de « désangoisser tout le monde [NDR : parents, enfants, enseignants] [...] de mettre les choses à plat pour repartir sur de bonnes bases » rapporte KS. « Un vrai partenariat s'installe [quand] on fait les mêmes constats et à partir de là on peut proposer quelque chose », dit MF en parlant d'une situation où une orthophoniste était démunie face à une situation complexe. De la même façon, FD rapporte que « les échanges confortent l'orthophoniste dans sa prise en charge ». PB me fait part de son besoin « d'une autre approche » et MD de « comprendre pourquoi ça ne marche pas avec celui-là ».

Lorsque je demande aux enseignants s'ils demandent parfois à l'orthophoniste des pistes pour aider un enfant plus particulièrement en classe, la plupart me répondent que oui. « Ça vient dans la discussion comme avec un psychologue... » propose FB, « On attend d'eux le diagnostic du spécialiste qui nous dit à quel moment on peut intervenir et sur quoi on peut intervenir » dit MD. Cette enseignante expose clairement que le travail en orthophonie n'est pas un travail que l'on peut faire en classe [...] je ne peux pas changer mon programme ; mais les orthophonistes peuvent nous donner des petites astuces pour l'aider à apprendre mais pas faire votre travail ». FC parle de sa prise de contact avec les orthophonistes pour « savoir si je peux les aider, s'il y a des choses que je peux leur faire faire en plus ou à ne pas leur faire faire ».

RV évoque le principe de « secret professionnel » mais considère que comme c'est réciproque « la plupart du temps on donne un maximum d'informations parce qu'il [...] vaut mieux partager [...] l'idée étant de faire avancer l'enfant, de l'aider ».

MF a rapporté que « il m'est arrivé de téléphoner à l'orthophoniste quand je sentais une lassitude de l'enfant ou de la famille. [...] Est-ce qu'il faut arrêter, est-ce qu'il ne faudrait pas faire une pause ? » Selon elle, le lien avec l'orthophoniste se fait donc aussi à propos de ce que vit l'enfant à l'école.

Réunions formelles

Ces enseignants relèvent que dans les équipes de suivi de scolarisation (ESS), dans les équipes éducatives « l'orthophoniste a tout à fait sa place » comme le rapporte PB, FB ou encore FC. FD décrit les orthophonistes comme « demandeurs et assidus » aux équipes

éducatives. Le rôle de l'orthophoniste lors des équipes éducatives prend toute son importance pour « convaincre les parents qu'un suivi est nécessaire » rapporte RV.

Cependant pour des projets personnalisés de réussite éducative (PPRE), MF admet que « on ne fait pas venir l'orthophoniste » ça n'est pas naturel. D'autres au contraire considèrent que « dans les cas les plus lourds [il y a un intérêt pour un orthophoniste] pour avoir un point de vue dans le cadre d'une équipe de travail avec d'autres professionnels» comme le fait FB mais également dans les décisions à prendre : passage en SEGPA, redoublement, ...

PB, au contraire, relève que la présence d'une orthophoniste au sein des PPRE « pourrait être intéressante parce qu'on est bien démuni face une dysorthographe, une dysphasie ou autre ». Lorsque je lui demande si l'information serait la seule raison de la présence de l'orthophoniste, elle me dit que « le travail en liaison [...] pour donner des pistes de travail » est intéressant aussi.

Lors des réunions à l'école, FD considère que « la parole est donnée plus librement qu'au téléphone et que ça permet à l'ensemble des partenaires d'entendre les mêmes choses. »

Place des parents, place de l'enfant

KSdit qu'elle « passe plutôt par les parents » pour connaître le "résultat" d'un bilan, « même si c'est forcément un peu biaisé ».

Les contacts avec l'orthophoniste viennent souvent « d'une demande de la part des parents »rapporte MF dans une situation, où les parents font un vrai lien en annonçant les futurs contacts. De plus « quand les parents le peuvent ce sont eux qui conduisent l'enfant chez l'orthophoniste » apporte FB « ils font donc du lien entre nous et elle ».FC, qui déplore avoir peu de liens avec les orthophonistes, rapporte que les parents « ce sont un peu, ceux que l'on voit [...] alors de temps en temps on leur demande : alors comment ça va ? Est-ce que les séances vont se prolonger ? »

Pour tous ces enseignants, la place des parents est primordiale dans la relation partenariale avec les orthophonistes. En effet, ce sont eux qui font la démarche du bilan et qui suivent au plus près la rééducation ; ce sont donc eux qui peuvent entraver une prise en charge si ils la refusent, c'est ainsi que RV fait part de son expérience en relevant que « la place des parents est essentielle mais aussi difficile [...] si les parents refusent l'idée que l'enfant est en difficulté, ça pose problème ».

Les parents ainsi que l'enfant sont tenus au courant des contacts qui ont lieu par la suite mais « on se le dit entre deux portes, on ne fait pas de réunions spéciales pour... » rapporte MF.

KS dit qu'elle demande aux parents et à l'enfant si « ça les choque que je prenne contact avec l'orthophoniste », généralement elle n'a aucun refus. « Les parents sont conscients que ça peut apporter de bonnes choses pour l'enfant ».

Avis sur le travail partenarial

Les contacts avec les orthophonistes sont plutôt positifs « c'est sympathique [...] il n'y a pas de tension » rapporte MF. FB parle de « très bonnes relations avec les orthophonistes [...] en libéral car il est possible d'avoir un échange ». Une notion apparaît plusieurs fois dans les discussions, celle que « l'orthophoniste est le premier partenaire de l'école quand on a un souci avec l'enfant » comme le rapporte FB ou que « c'est une première démarche vers un tiers pour des difficultés » comme le dit KS, ou enfin que « c'est le premier intervenant face aux difficultés de l'enfant. » comme le rapporte MM. On note donc bien que l'orthophoniste est un partenaire privilégié face aux difficultés de certains enfants.

RV rapporte que « la vision de l'orthophoniste est très intéressante parce qu'ils reçoivent les enfants seuls [...] et que l'approche n'est pas la même qu'eux ».

Pour pallier aux difficultés de contact avec les orthophonistes qu'elle a notées, FB a évoqué l'éventualité « d'orthophonistes scolaires comme on a des médecins scolaires [...] un orthophoniste par réseau d'école ». Elle leur donnerait alors « un rôle de regard et de conseils à propos des difficultés des enfants ; ça pourrait permettre à un enfant d'avoir [quelques] séances comme ça à l'école pour ne pas laisser trainer » continue-t-elle en s'appuyant sur la durée d'attente avant d'avoir un rendez-vous.

FD et FB comparent les échanges qu'ils peuvent avoir avec les orthophonistes exerçant en libéral et ceux avec les équipes des CMP locaux. Chacun a rapporté que les contacts avec ces derniers étaient beaucoup plus abscons et ne permettent aucune évolution. En comparaison, ils étaient très heureux du travail partenarial avec les orthophonistes en libéral avec qui la discussion se faisait sans peine et où les choses pouvaient être dites ou non, selon le respect du secret professionnel, mais toujours dans l'intérêt de l'enfant.

2. Ce que chaque acteur dit de l'intérêt de la relation partenariale.

Pour ces enseignants comme pour ces orthophonistes, l'intérêt du travail partenarial paraît être sans équivoque dans les propos que j'ai pu relever lors des entretiens réalisés. Voyons quels sont les intérêts que nous pouvons relever à partir des entretiens.

Pour les orthophonistes rencontrées, l'intérêt est multiple mais j'ai régulièrement retrouvé un sentiment d'isolement face à un cas, d'où l'apparition d'un besoin de partage « on ne peut pas travailler chacun dans son coin » rapporte MAR. « L'orthophoniste travaille seul dans son bureau, on a besoin de liens » dit CR, tandis que CG rapporte que « en libéral on se sent un peu seul ». La construction d'une équipe, d'une entité s'est régulièrement faite ressentir « il faut se mettre en équipe [...] Les échanges sont très constructifs » dit FF, tandis que MG rapporte que « c'est une démarche positive quand tous les partenaires sont demandeurs ». FF continue en avançant que « ça me permet de réajuster mon travail » ou CR en disant que « ça permet de recevoir des informations pour avancer ». CG justifie cela en avançant que « l'enfant et la famille s'y retrouvent : c'est un travail d'équipe ». AL dit que « la situation de partenariat avec les enseignants est vraiment complémentaire et indispensable et que c'est vraiment un plus [dans la prise en charge : NDR] ». CR précise que « c'est important de redire aux enseignants pourquoi on trouve ça primordial de travailler avec eux. De rappeler qu'on a autant à apprendre qu'à donner ».

Pour les professeurs des écoles, dont FD, la collaboration paraît évidente puisque c'est « un ensemble de partenaires qui gravitent autour de l'enfant, c'est vraiment pour lui permettre d'avancer et pour lui, c'est important de savoir qu'il y a du monde qui a le souci de le voir évoluer ». Il évoque ensuite que « [la collaboration] permet d'avoir une connaissance la plus globale de l'enfant et d'ajuster ainsi sa prise en charge », il continue en rapportant que « le but c'est quand même d'avoir une connaissance assez claire et nette et l'échange avec l'enseignant va venir apporter des éléments [...] pour avoir une prise en charge optimale ». FB dit que la collaboration permet à chacun de « donner son point de vue, comment elle [l'orthophoniste :NDR] voit l'enfant ».

Dans le même ordre d'idée que les orthophonistes interrogées, MM dit que « plus on a d'avis, plus on peut voir ce que l'on peut faire pour l'aider ».

FD, lorsque je lui demande s'il lui arrive de demander des pistes à l'orthophoniste pour aider au mieux un enfant en classe, rapporte que « on n'a pas souvent ce réflexe-là. C'est peut-être un tort d'ailleurs [...] on a peut-être tendance à avoir peur d'empiéter sur leurs plates-bandes en termes d'intervention ». Je note ici donc, l'une des principales craintes des enseignants à propos de l'aide qu'ils peuvent, eux, apporter à un enfant en difficulté lors des temps en classe.

L'échange d'informations

Pour les deux professions, l'échange d'informations est le premier atout de la collaboration. En effet, les contacts téléphoniques ou de visu leur permettent à tous de pouvoir confronter des informations à propos de l'enfant qu'il soit en position d'élève dans un cas ou en position de patient dans l'autre.

Ainsi FF, une orthophoniste, « aime bien voir l'orthophonie dans une personnalité d'enfant » et demande donc à l'enseignant quelle place il prend dans la classe. MT « essaye de voir [...] les exercices, les choses concrètes de l'école [...], au niveau comportemental, sa place dans la classe, la place des parents » et SD dit « je vais prendre la température [voir] comment ça se passe » pour y prendre gare dans leurs prises en charge. Toutes ont fait part de leur « partage d'informations sur les difficultés de l'enfant » comme l'a dit MAR.

Mais CR note « qu'on ne vient pas seulement pour donner des conseils, on vient aussi en prendre parce que nous sommes en relation individuelle avec l'enfant et ça n'est pas du tout la même chose ». On repère une fois encore, l'un des points notés en introduction de cette partie. Celui que l'échange doit être mutuel pour être riche.

D'une certaine façon, l'échange entre les orthophonistes et les enseignants est aussi un moment d'apprentissage. En effet, nombreuses sont ces orthophonistes à avoir rapporté, de la même façon que SH que « souvent pour un certain nombre [de rencontres : NDR], c'est expliquer le diagnostic de dyslexie, dysphasie, quand les choses sont bien posées comme ça ». MG apporte que « ça permet de dire comment l'enfant il se situe et expliquer [...] pourquoi ça fonctionne les confusions, pourquoi la segmentation, elle n'est pas là, des choses techniques un peu ».

Ces enseignants ont eux aussi partagé que les informations apportées par l'orthophoniste ou celles qu'ils peuvent apporter à l'orthophoniste enrichissent de façon très importante le travail partenarial. RV partage que « il n'y a pas de secret, l'idée étant de faire avancer l'enfant, de l'aider ». Tandis que FD rapporte que « ça permet de travailler ensemble sur un même besoin, mêmes préoccupations ».

FB explique la raison de sa demande d'informations en disant que « je prends contact avec une orthophoniste dans le but de savoir où en est l'enfant qui pose problème » et EG, quant à elle, partage des informations lorsque la situation risque d'être compliquée avec les parents « j'ai dit à la personne [orthophoniste : NDR] qui allait recevoir [l'enfant : NDR] ce que moi, j'avais ressenti »

Au cours de ces entretiens, de nombreux enseignants interrogés ont partagé les apports des orthophonistes dans cette situation de relation partenariale, comme RV qui dit « elles [les orthophonistes : NDR] nous parlent surtout du comportement de l'enfant en orthophonie [...] Ce qui nous apporte un regard intéressant » et il continue en disant que « techniquement, l'orthophoniste doit dire oui, il y a eu des progrès ou [non] ». Selon FD « les orthophonistes sont demandeuses pour essayer d'affiner au plus près leur prise en charge, nous appellent et nous demandent comment l'enfant se comporte en classe, où seraient vraiment les besoins, ... » Et RV rapporte que « il y en a une qui a appelé une collègue pour faire le point sur tel enfant. Pour voir comment ça se passait au niveau de l'école ».

Malheureusement pour ces enseignants, ce travail partenarial ne se fait pas toujours et j'ai pu noter chez plusieurs enseignantes le regret important de ce manque d'échange. EG rapporte que « on y envoie des enfants mais il n'y a pas de retours » ou encore MM dit que « si cet enfant retourne chez cette personne-là, j'aimerais bien avoir un avis, ça fait partie de ma pratique ». Malgré leurs attentes d'échanges, ces quelques enseignantes ne connaissent pas de réel partenariat avec les orthophonistes : « on n'a pas forcément [...] un échange très présent. C'est un peu dommage, on est tous là pour travailler autour de l'enfant » regrette PB, et elle continue en disant que « je signale aux parents que l'orthophoniste peut me contacter, que ce serait bien qu'on travaille en collaboration, qu'on fasse un bilan, voir où il en est, comment il évolue » et que la plupart du temps ses appels restent sans réponse.

En voyant les attentes d'un échange chez ces enseignantes, on peut noter qu'effectivement il y a une nécessité à un travail en collaboration entre ces deux professions.

Se réassurer

L'existence d'un travail partenarial a aussi l'avantage de réassurer chacun des professionnels qui sont mis à mal par des enfants qui ne fonctionnent pas comme les autres et qui mettent en échec les capacités des adultes (autant les professeurs des écoles que les orthophonistes certaines fois).

Ainsi des orthophonistes ont fait part d'échanges avec les enseignants « quand on a une inquiétude particulière pour un enfant qui n'évolue pas bien » me dit MAR, mais également « quelques fois, des cas nous paraissent tellement lourds qu'on se dit : quelle issue on va pouvoir proposer, jusqu'où on va pouvoir aller ? [...] c'est vrai que là quand on voit que les choses bougent, que l'on voit où l'on peut emmener les enfants : c'est un travail en collaboration et c'est gratifiant [pour tous les partenaires : NDR] » développe CG.

Mais, on peut aussi remarquer que ces orthophonistes ont noté un fort besoin chez les enseignants de se rassurer quant à leurs capacités pédagogiques et quant à leurs possibilités de faire quand un enfant ne fonctionne pas comme les autres. « Ça désangoisse les enseignants de voir qu'il y a d'autres personnes qu'eux qui ont conscience des difficultés de l'enfant » me dit FF. MAR partage le fait que « les enseignants font part de leurs difficultés à gérer des enfants qui ont quand même de gros troubles ». Et enfin, MG rapporte que « j'ai l'impression au fil de la pratique que [...] c'est plus un lieu de parole pour qu'ils ne soient pas seuls avec les difficultés de l'enfant. [...] Du coup, ça enlève la pression sur l'enfant parce que pour l'enseignant il y a souvent un soulagement que l'enfant soit pris en charge en orthophonie ».

Peu d'enseignants ont fait part du besoin de se réassurer que les orthophonistes ont partagé. MF et KS ont quand même rapporté cette nécessité de se rassurer « qu'on nous dise d'une voix un peu extérieure qui nous dise oui, il y a un problème ». « On s'appuie vraiment sur l'orthophoniste pour ça [...] quand on a un doute ».

L'échange de pratique

Au cours des entretiens avec les orthophonistes et les enseignants beaucoup d'entre eux ont fait part des échanges qu'ils pouvaient avoir avec l'autre profession à propos de leur

pratique respective. Chaque profession a abordé cela, toujours avec l'enfant et l'aide qui pouvait lui être apportée comme objectif principal.

Dans les entretiens avec les orthophonistes, j'ai pu repérer différentes façons d'échanger à propos de leur pratique. MT « fait un point sur où elle en est dans sa rééducation [...] cherche à faire passer le travail qu'elle fait avec l'enfant », ... Pour expliquer cela, ces orthophonistes m'ont développé plusieurs raisons qui se croisent : « parfois, il y a des pistes de rééducation qu'on a mis en priorité puis on se rend compte que l'enseignant rencontre des difficultés [...] et qu'on a en amont à travailler des choses » rapporte CR.

Cet échange peut avoir lieu à différents moments de la prise en charge, au début à la suite au bilan, par exemple « je fais le point [...] de ce qui a été fait pour informer l'enseignant si je le juge nécessaire [...] si cela peut éclairer l'enseignant par rapport aux méthodes [...] ou l'orienter par rapport à ce qu'il peut demander [à l'enfant : NDR] » m'apprend CG. Au cours de la prise en charge « [ça permet] d'essayer de ne pas trop se marcher les uns sur les autres et d'avancer plus vite [ou] pour les enfants en grande difficultés, d'essayer de revoir les choses autrement » dit CR.

Quoi qu'il en soit, je repère que « il faut être logique quand un enfant est aidé [...] je trouve que c'est bien de coordonner le tout et de ne pas faire chacun son truc dans son coin » comme me le rappelle SD.

Néanmoins, SH rapporte que « elle a moins de demandes sur le contenu de la rééducation [...] et sur ma pratique ». Y a-t-il moins de besoins ?

Au cours des échanges avec ces enseignants, ces derniers ont apporté que « la vision des orthophonistes est très intéressante parce qu'elles reçoivent les enfants seuls dans leur cabinet [...] et l'approche n'est pas la même que nous », dit RV tandis que MM dit que « ils voient plus de choses que moi et de ce fait-là, ils peuvent me donner des conseils, là où je dois faire attention ». Donc les différences de pratique sont sujets de discussion et permettent une évolution de la prise en charge thérapeutique et de l'accompagnement scolaire.

FD a rapporté que « on l'appelle pour savoir quel est le contenu de la prise en charge [...] c'est pour caler le curseur, dire comment ça va, les domaines qu'il faudrait cibler » et cela quand il n'y a pas eu encore de contact installé avec l'orthophoniste. Dans le même ordre

d'idée, EG dit qu'elle contacte les orthophonistes « pour poser des questions et dire : voilà, j'ai eu telle difficulté, je ne sais pas si les parents vous en ont parlé ».

FD rapporte enfin que ces échanges ont un impact sur la pratique des orthophonistes puisqu'ils « confortent l'orthophoniste dans sa prise en charge ». Ça n'est donc pas un échange unilatéral mais bien quelque chose de nécessaire à chacun des collaborateurs.

Encore une fois, l'idée du manque d'échange se fait sentir chez certains enseignants qui disent qu'avec certains orthophonistes « il y a vraiment ce fossé, cette cloison : on ne dit pas, on garde nos trucs à nous [...] il faut espérer que ça va avancer » regrette PB.

A propos des réunions formelles.

Les réunions organisées par l'éducation nationale (équipes éducatives, PAI, PPRE, ESS, ...) me paraissent être des moments clés de la relation partenariale entre les enseignants et les orthophonistes mais aussi de la collaboration avec les autres professionnels qui gravitent autour de l'enfant en difficulté (enseignant spécialisé E ou G, psychologue scolaire, médecin scolaire, professionnels paramédicaux (psychomotricien, ergothérapeute, psychologue privé, ...) ou encore services de soins (SESSAD en particulier)).

Les orthophonistes interrogées ont fait part de la richesse qu'elles retiennent de ces réunions, comme le dit par exemple CG « c'est un moment riche pour tout le monde ». Elles notent également l'ambivalence de leur rôle au sein de ces réunions où elles ne sont pas nécessairement invitées. « Je ne vais pas à une équipe éducative si je n'ai pas reçu une invitation écrite ou orale » dit CG, tandis que FF rapporte que « les orthophonistes sont tout le temps oubliées, il faut tout le temps aller à la pêche aux rencontres ».

Certaines orthophonistes, comme MT, y vont pour « participer à des décisions d'orientation [...] apporter son point de vue, des choses à mettre en place pour le jeune, voir ce qui peut être décidé » alors que pour d'autres, comme MG, « nous on ne participe pas à l'orientation, on n'a pas de compétences pour dire dans quelle classe il faut aller ». De toute évidence, cette place lors des décisions d'orientation n'est pas claire et manque de formalité.

Mais il y a une chose sur laquelle toutes les orthophonistes rencontrées ont le même point de vue, c'est la fonction d'équipe et d'entité de ces rencontres formelles. « Ça permet de prendre le temps que tout le monde (les personnes qui travaillent autour de l'enfant) soit là » dit CG, tandis que MG dit que « ça permet de rassembler les morceaux, ça a une

fonction de réunir les parties, une fonction d'entité [...] et que du coup, il y ait une cohésion [des adultes autour de l'enfant] ». Pour CR, « ça permet de poser les choses au clair parce que les parents se rendent compte que les choses sont dites de manière claire à tout le monde, ça évite certains débordements ».

Des orthophonistes sont invitées dans un objectif tout autre, comme AL qui dit que « j'étais invitée pour expliquer un peu les difficultés particulières de l'enfant et les aides qui pouvaient être proposées » ou SH pour « faire comprendre aux enseignants les difficultés de l'enfant, casser les idées reçues et essayer de construire un projet pour amener l'enfant vers une amélioration ». SDa paru très virulente à ce propos « quand il y a des réunions, moi j'y vais, convaincue de défendre les jeunes »

Pour SN, c'est même là, la définition de la collaboration « c'est le travail en partenariat pour qu'on ait un peu, un projet similaire [...] qu'on ait un accord de projets ». Enfin, MG a rapporté que lorsqu'elle y va c'est pour « être là [...] comme quelqu'un qui n'est pas partie prenante de l'école [c'est important pour recadrer les choses : NDR]. »

Comme pour les orthophonistes, la place de celles-ci au sein des réunions formelles de projet pour l'enfant n'a pas paru évidente à chacun des enseignants contactés. Cependant, au cours de la conversation, ceux qui n'y voyaient pas d'intérêt particulier de prime abord ont pu parfois revenir sur leurs dires en supposant que pour certaines situations, il pouvait y avoir une nécessité. Pour la plupart de ceux qui ne repéraient pas la place de l'orthophoniste dans les réunions, j'ai pu comprendre que les élèves de leur classe qui étaient objets de projets diverses n'étaient pas nécessairement suivis en orthophonie.

D'autres au contraire voient de manière très claire, l'intérêt de l'orthophoniste au cours de ces réunions formelles. Ce sont majoritairement ceux qui avaient déjà participé à une réunion en présence d'une orthophoniste. C'est nécessaire « [pour] nous informer et travailler en liaison c'est-à-dire de nous donner des pistes de travail sur comment être dans la classe avec ces enfants-là pour les aider au mieux et leur permettre d'évoluer correctement » dit PB. Par la suite, elle dit « dans les PPRE, ça peut être intéressant surtout qu'on entend surtout parler de la dyslexie alors que dans les troubles du langage, il n'y a pas que ça et quand on se pose face à une dysorthographe, une dysphasie ou autre, on est bien démuni ». A propos des PPRE toujours, FD dit « dans l'élaboration de PPRE c'est dans le sens

[...] de lui mettre un programme individualisé [...], on essaie d'ajuster les choses plus précisément.

RV enfin justifie la place de l'orthophoniste au sein des équipes éducatives « l'équipe éducative c'est une proposition que l'on fait aux parents et aux partenaires qui interviennent autour de l'enfant, de se réunir et de faire le point sur l'évolution des problèmes de l'enfant. »

De l'importance pour les parents.

Au cours des entretiens, il a rarement fallu attendre que j'aborde la question de la place des parents dans cette relation partenariale pour qu'elle apparaisse dans la discussion. En effet, elle ressort comme centrale dans cette collaboration et nous allons voir que cet échange est très important pour les parents également.

Ces orthophonistes ont toutes décrit la place des parents de la même manière. « Généralement ils apprécient quand l'orthophoniste intervient parce que parfois eux-mêmes ont des difficultés pour comprendre ce qui se passe au niveau des apprentissages de leur enfant » dit par exemple AL. Le lien se fait donc de manière très naturelle puisque « ils sont à l'initiative de cette démarche, ça les rassure » rapporte MG.

La place des orthophonistes au sein des réunions formelles de l'école se joue aussi pour les parents « c'est important pour les parents que j'y sois. Aux équipes éducatives, ils se sentent un peu au tribunal parfois » rapporte enfin MAR.

Enfin, l'inclusion des parents dans cette collaboration permet aussi certaines fois que les choses leur soient dites par les deux professionnels, c'est ce que rapporte SN « quand je suis ok pour emmener les parents ou pour rencontrer [un enseignant] en même temps que les parents c'est [...] qu'on a aussi un message à faire passer aux parents qui n'entendent pas. »

Pour les enseignants rencontrés aussi, la place des parents est primordiale dans ce travail en collaboration. J'ai pu noter, de la même façon, au cours des entretiens que, de leur point de vue, cette collaboration avait également son importance pour les parents.

EG partage son expérience en relevant que la personne [orthophoniste : NDR] avait bien ressenti les mêmes problèmes que moi et on avait pu [le] dire à la maman sans l'inquiéter ». Tandis que RV rapporte que « [les équipes éducatives] servent souvent à convaincre les

parents qu'un suivi est nécessaire » et FB dit que « l'échange permet de donner une décision à la famille pour les faire évoluer ».

Quant à la place des parents dans ces échanges, RV rapporte enfin que « j'aime bien [...] que les parents puissent nous donner leurs versions des difficultés de leur enfant ».

3. Ce que chaque acteur dit des écueils de cette relation partenariale.

J'ai pu noter trois grands écueils du travail en collaboration entre les orthophonistes et les professeurs des écoles.

Emplois du temps

Les emplois du temps des orthophonistes et des enseignants sont exactement inverses l'un à l'autre. En effet, les enseignants ne sont pas disponibles au cours de la journée pour cause des heures de cours qui sont comprises entre à peu près 9h le matin et 17h le soir. Les orthophonistes quant à eux rencontrent prioritairement les enfants pour leurs prises en charge à partir de 16h30 (pour les plus grands scolarisés en cycle 3) et le mercredi, donc sur les créneaux où les enseignants seraient disponibles.

Nous pouvons ainsi voir que les disponibilités de chaque professionnel ne se coordonnent pas ou peu. Quelques enseignants ressentent cette difficulté comme un réel écueil d'un travail partenarial, « téléphoner à une orthophoniste pour l'avoir c'est pas très simple et pour eux-mêmes, c'est pareil, entre 9h et 17h15, c'est pas possible [...] quelques fois, ça m'est arrivé de caler à une récré mais bon, c'est compliqué » dit, par exemple FC. De toute évidence, ces enseignants sont conscients de la difficulté de relier les deux emplois du temps, comme le rapporte MM: « une autre s'est proposée mais [...] elle n'avait pas pu venir [...] 13h, c'est l'horaire qui convient à peu près pour les enseignants, ça ne convient pas pour tout le monde » ou encore FB « quand les instituteurs sont disponibles, c'est le moment où elles reçoivent les enfants ».

De plus aucune solution n'apparaît à ces enseignants pour régler cette difficulté.

Pour ces orthophonistes, le problème est le même, peu d'orthophonistes me l'ont exprimé mais CGa rapporté, par exemple, que « les rencontres sur les écoles c'est en général sur le temps du midi les enseignants sont déchargés de leurs élèves et moi en principe je n'ai pas d'enfants à ce moment-là ». C'est le seul témoignage de ce genre que j'ai pu récolter même si, nous allons le voir immédiatement après, le manque de temps est un facteur crucial de la difficulté de rencontre entre les enseignants et les orthophonistes.

Manque de temps

Chacun des professionnels rencontrés m'a fait part de cet autre obstacle à la collaboration entre les enseignants et les orthophonistes. Il est, bien entendu, corrélé avec celui des emplois du temps mais va plus loin encore. C'est le manque de temps pour construire une relation plus régulière « on est tellement pris par le temps pour tout le reste [...] je pense qu'on manque de temps aussi pour tout faire comme on aimerait » dit MF. Ces enseignants me rapportent chacun à leur manière que « le problème c'est de prendre le temps de se le dire [qu'on est en phase : NDR]» continue MF.

La plupart des enseignants s'appuie sur ce manque de temps pour expliquer le manque de rencontres : « on manque de temps formel pour se rencontrer plus souvent » dit MD. Mais ils ont tous à l'idée que le problème est le même des deux côtés de la collaboration, « c'est vrai que de se voir régulièrement ça ne serait pas possible, ni pour elles, ni pour nous » rapporte FC. MM expose que « j'ai cru comprendre qu'elles ont un boulot, ça n'arrête pas [...] c'est du non-stop » suite à des successions de rendez-vous annulés. Enfin, lorsque je parle de l'évolution du partenariat, FB m'interroge à ce propos « plus ça va moins il y a de rencontres, c'est plus par téléphone, alors est-ce qu'elles sont plus prises ces personnes ? »

Les orthophonistes rencontrées quant à elles partagent chacune à leur manière que les enseignants sont peu ou pas joignables. « Je les trouve vraiment débordés. Ils n'ont pas le temps de rappeler quand je leur laisse un message » dit MT l'une des orthophonistes nantaises que j'ai interrogée. Elle tente d'expliquer cela par la suppression du samedi matin dans ce département qui a diminué le temps des enseignants. En Vendée où le facteur "samedi matin" ne peut pas être pris en compte, je n'ai pas reçu de discours semblable. Finalement pour les orthophonistes comme pour les enseignants, le problème qui revient est le suivant « on n'a pas assez de temps pour communiquer et que dans l'idéal, ce serait plus souvent » résume MT.

Quelques orthophonistes m'ont avancé l'idée de l'augmentation des réunions qui se surajouterait à ce manque de temps « c'est que les réunions se multiplient du fait de ce partenariat. C'est à la fois un bien mais on va aboutir à une situation qui ne sera pas vivable longtemps » dit MAR. CR avoue que « on est obligé de faire un peu un tri on ne peut pas être partout. En ce moment j'ai à peu près deux ESS tous les deux jours alors il y a un moment où [...] quand ça tombe deux fois sur les mêmes enfants pour faire sauter des rééducations ben, je vais essayer de dire que ce jour-là, c'est pas possible. »

Nombreuses sont les orthophonistes qui ont apporté l'argument du bénévolat sur ces temps de collaboration. CG dit que « après il m'arrive de recevoir des enseignants n'importe quand mais après effectivement c'est du temps en plus, ce n'est pas rémunéré sur ce temps-là ». Tandis que SD rapporte que « les enseignants, ils ne le savent pas forcément, nous on se déplace, c'est bénévole, les appels qu'on passe, on prend du temps, de façon bénévole ». SN enfin avance que « moi, je voudrais dire qu'on ait des temps qui soient de plus en plus pris en compte pour ces réunions parce que c'est vrai que ça n'est pas pris en compte dans notre nomenclature [...] après ça passe vraiment de notre motivation »

Toutes ces orthophonistes rencontrées ont fait part de leurs listes d'attentes de patients et de la place qu'elles ne sont pas en mesure de donner au travail en collaboration avec les enseignants. CR regrette que « ça n'est pas suffisant c'est clair, [...] il faudrait travailler beaucoup plus dans un esprit d'équipe mais c'est difficile ne serait-ce que matériellement, c'est difficile à caser pour les uns et pour les autres », CG regrette elle aussi les rencontres de visu en me disant que « les rendez-vous téléphoniques c'est plus quand je n'ai pas le temps d'aller dans les écoles ». Tandis que SD admet que les enseignants se trouvent face à un problème identique « j'ai l'impression quand même, on est pris par nos emplois du temps [...] honnêtement on est débordé »

Carence de formations et d'informations

A propos de l'autre profession

Je demande à chacune des personnes interrogées ce qu'elle connaît de la profession ou de la formation des autres acteurs de ce travail partenarial (en l'occurrence les orthophonistes ou les enseignants.)

- La profession d'orthophoniste

Ces enseignants sont tous univoques à ce propos « on ne connaît rien, le peu qu'on connaît de votre travail c'est quand il y a des équipes éducatives et que l'on rencontre [les orthophonistes] qui nous disent [...] ce qu'on peut envisager de travailler avec tel ou tel enfant » dit MD. « J'y connais peu de choses [à la formation : NDR] [...] quant à la profession en elle-même, je ne sais pas au juste comment travaille un orthophoniste » rapporte encore FD. Il tente ensuite de faire une définition de la profession d'orthophoniste mais paraît peu sûr de lui alors qu'elle est tout à fait correcte « j'ai le sentiment que c'est quelqu'un qui va

d'abord s'attacher au langage et à la langue française en particulier tant à l'oral qu'à l'écrit [...] c'est la représentation que j'en ai, peut-être erronée ».

Quant aux domaines dans lesquels travaillent les orthophonistes et les pathologies qu'ils peuvent être amenés à rééduquer certains en connaissent beaucoup et d'autres beaucoup moins : « je sais un petit peu dans quels domaines ils peuvent travailler » dit, par exemple FC. De façon importante cela dépend de leur vécu professionnel et de leurs expériences personnelles.

- La profession d'enseignant

Dans cette partie, j'ai pu classer les orthophonistes en deux catégories, celles qui ne connaissent rien ou peu de choses à propos de la formation et de la profession d'enseignant et celles qui connaissent bien la profession d'enseignant puisqu'elles connaissent personnellement des enseignants.

Dans la première catégorie, beaucoup d'orthophonistes se contentent de ce que les enseignants qui travaillent en collaboration avec elles leur ont apporté. MG dit que « je connais ce qu'ils m'ont dit, ce que j'en ai appris ». SN avance avec réserve que « ça c'est quand l'institutrice m'en parle ou quand je demande et généralement ils répondent à mes questions [...] et puis ça c'est quand tu commences à bien connaître l'instituteur sinon, il te dit pas »

D'autres avouent ne rien connaître de cette profession et de ce qu'il en est sur le terrain. CG, par exemple, dit que « je ne connais pas grand-chose mis à part qu'il y a un concours à passer pour rentrer » et MT reedit que « je ne sais pas, on a beaucoup entendu parler de formation initiale avec toutes les réformes ».

AL, l'une des plus jeunes orthophonistes, par contre, a fait le lien avec le stage de première année d'école d'orthophonie en disant que « on a fait des stages en orthophonie, en classe de maternelle et de CP donc je vois mieux leur quotidien [...] en orthophonie on a aussi une formation sur ce que les enseignants utilisent comme méthode [...] on est quand même assez bien renseignés. Mais sur leur formation initiale, ça c'est plus complexe, donc je ne peux pas dire que je connais. »

D'autres orthophonistes encore considèrent que « j'essaie [de me tenir à jour des évolutions] parce que l'école c'est fondamental dans la vie. [...] je ne conçois pas qu'on puisse apprendre sans école », comme le dit MG. Mais pour la plupart, elles reconnaissent

beaucoup de qualités aux enseignants dont FF qui dit que « je trouve qu'ils ont beaucoup de mérite [...] ils sont toujours dans l'obligation de, ils ne sont pas dans le plaisir d'enseigner ».

Quant aux orthophonistes qui ont un membre de leur famille très proche qui exerce la profession d'enseignant, elles ont partagé les échanges qu'elles ont pu avoir avec ces personnes, ainsi MAR dit « j'ai eu l'occasion de voir quelle formation elle avait » en parlant de sa fille. Tandis que CR rapporte « je crois que je suis assez au fait parce que toute ma famille est dans le monde enseignant ». Enfin SD dit « j'ai une maman qui est enseignante, alors ça me permet d'avoir son son de cloche à elle aussi [...] j'ai aussi des copines qui sont enseignantes on a des échanges qui ne sont pas du tout conflictuels, qui ne sont pas du tout liés à certains patients et du coup, on rigole. » Encore SH, rapporte que « j'ai une sœur qui est enseignante, donc je connais un peu leur formation [...] je sais qu'ils ont des objectifs à atteindre avec des textes... »

A propos de troubles des apprentissages

- Ce qu'en disent les enseignants

Les troubles des apprentissages sont encore relativement flous pour les enseignants rencontrés. « Moi l'information que j'ai c'est des choses que j'ai lues, c'est au cours d'animations pédagogiques mais on n'a pas de formation » précise FC. Elle rapporte ensuite que « on prend l'information quand on discute avec le psychologue scolaire ou le médecin scolaire qui sont plus au courant que nous »

Quelques enseignants parlent des formations qu'ils ont pu avoir au cours des années, ce qui fait penser qu'il peut y avoir une formation.

Je repère dans les dires de deux enseignantes qu'il y a une évolution à ce propos, MM, la première dit que « je pense que ça évolue, avant il n'y en avait pas du tout, maintenant il y en a un petit peu [à propos des formations : NDR] ». Alors que la seconde, PB apporte « très peu d'information, quasiment inexistante [...] depuis la loi de 2005 sur l'intégration scolaire, on commence à avoir des formations mais très générales parce que ça concerne tous les types de handicap qu'on peut rencontrer, donc c'est très vaste ».

D'autres font part de leur expérience. Trois enseignants d'établissements privés rapportent que « cette année nous avons eu deux informations de 6 heures par des personnels de classes de jugement d'enfants dyslexiques, tous les problèmes dys donc il y avait l'enseignant spécialisé et une orthophoniste qui sont venus c'était très intéressant [...] c'était

à la demande de mes collègues du primaire qui sont confrontés à tous les cas de dys... ça fait peur »dit EG. FB rapporte elle que « maintenant de plus en plus, quand nous souhaitons des formations, c'est nous qui les proposons. Et dans les années passées, j'étais directrice dans une autre école et donc on avait travaillé justement autour de ce problème ». Tandis que FS dit que « on a fait une formation [...] l'année dernière sur les dys que pour les enseignants ». Ces enseignants sont donc à la recherche de formations qu'ils tentent de recevoir à leur manière, et à partir des résultats obtenus, cela apparaît plus facilement réalisable dans les écoles privées.

- Ce qu'en disent ces orthophonistes

Il paraît évident pour ces orthophonistes que les enseignants manquent cruellement d'information à propos des troubles des apprentissages.

Nombreuses sont les orthophonistes interrogées qui parlent d'une importante insuffisance à ce propos. L'une d'entre-elle dit que « [à propos de l'information sur les troubles des apprentissages] je trouve que c'est pauvre, c'est une grosse lacune [...] il y a une association qui vient de voir le jour⁵⁶ qui se propose de faire des sessions d'informations au niveau des écoles et du collège » dit CR. CG s'interroge à ce propos mais préfère ne pas poser de questions « je pense que leur formation doit être personnelle, c'est l'impression que j'ai. J'avoue que ce n'est pas un terrain sur lequel je me suis hasardée. Je n'ai pas abordé le problème des formations des enseignants [...] je n'aurai pas voulu que ce soit pris comme un jugement ». Finalement AL avoue ne pas aborder le sujet avec les enseignants mais pour une raison différente « ils sont peu formés [sur les troubles du langage : NDR]. Mais c'est vrai que ce n'est pas un sujet qui revient régulièrement parce qu'on parle beaucoup des enfants [et peu d'autres sujets] »

MAR dit « les enseignants nous demandent sans arrêt si on peut aller leur faire des formations [...] c'est passionnant quand il s'agit de présenter l'orthophonie à des enseignants ». De toute évidence, en recueillant les entretiens des orthophonistes, j'ai pu observer que nombreux enseignants et nombreuses écoles font une demande de formation aux orthophonistes locaux ce qui montre de manière assez évidente le manque de

⁵⁶ Association Parol' PDL, composée de diverses orthophonistes de la région. Elle intervient dans les établissements scolaires, à leur demande pour les renseigner à propos des troubles des apprentissages.

connaissances que les enseignants ont à ce propos. SD rapporte que « ils sont demandeurs quand même. A la formation que j'ai donnée en décembre 2009, il y avait des jeunes et des moins jeunes [...] je me rends compte que les plus jeunes reçoivent une petite formation. » Tandis que SN dit que « ils ne savent pas. L'année dernière la maternelle d'à côté m'a demandé de venir un moment donné parce qu'elles mangent le midi à l'école et j'y suis allée parce qu'elles voulaient que je leur explique la différence entre l'articulation, la parole et le langage »

De toute évidence, le Réseau Dys doit jouer un rôle important dans l'information des établissements scolaires. Deux orthophonistes ont partagé l'implication de ce réseau dans les écoles. FF, la première, suppose qu'il organise des formations « je n'en ai aucune idée, je sais que Réseau Dys à Nantes a des liens avec l'IUFM et qu'ils font des journées ». Tandis que la deuxième, SH, avance que « Je sais qu'ils ont une formation, je crois de 3 heures au CAPES, après dans certains collèges, ils font des formations internes [...] c'est l'information Réseau Dys. [...] C'est vrai que je ne crois pas qu'ils aient une formation spécifique pour le trouble du langage, c'est plus à l'initiative du directeur ».

4. Ce que chaque acteur souhaite de la relation partenariale.

Grâce aux entretiens réalisés, j'ai pu observer ce que ces enseignants et ces orthophonistes pouvaient dire de la situation actuelle du partenariat avec l'autre profession. J'ai également pu étudier pourquoi cette collaboration est nécessaire, tant pour ces orthophonistes que pour ces enseignants. Enfin, j'ai pu examiner les obstacles à cette collaboration que les personnes interviewées ont relevés.

A l'aide de ces lectures et des analyses que j'ai pu en faire, j'ai finalement réussi à retirer de ces entretiens le travail partenarial souhaité par chacune des professions.

Les orthophonistes

Dans un premier point, voyons ce que ces orthophonistes peuvent espérer comme partenariat. J'ai pu noter deux formes d'attentes chez ces orthophonistes. Soit celles qui considèrent qu'il est insatisfaisant pour les raisons que nous avons observées plus haut. Soit celles qui considèrent que le partenariat actuel est suffisant et correspond au souhait qu'elles en ont.

Les premières rapportent, comme MT par exemple, que « dans l'idéal ce serait plus souvent » ou, comme CR, que « ça n'est pas suffisant c'est clair, il faudrait en avoir plus et il faudrait travailler beaucoup plus dans un esprit d'équipe » ou encore que « ça pourrait être beaucoup plus approfondi ».

MT propose que les écoles puissent « prendre contact avec les intervenants de l'enfant, un suivi d'une année sur l'autre » et dans le même ordre d'idée, FF rapporte que « à un moment, je suis bien connue, je travaille très bien avec les enseignants et puis après, ils partent puis il y a des nouveaux et eux ne viennent pas à la pêche, ils ne me recherchent pas »

De toute évidence, le manque de temps pose un vrai problème de coordination. Deux orthophonistes rapportent que « j'aimerais en avoir plus mais on fait ce qu'on peut » comme CG ou alors que « il faut que je prenne le temps et que je fasse des démarches » comme AL.

Les secondes quant à elles se demandent s'il y a vraiment besoin de plus de rencontres et de travail partenarial pour garder la pertinence de cette collaboration. « Je ne sais pas s'il faudrait investir plus ces rencontres. J'ai l'impression qu'on quitterait le monde médical pour entrer plus dans le scolaire. Un partenariat d'accord mais pas de confusion » rapporte MAR. Elle continue en expliquant « je ne souhaite pas plus de rencontres avec l'école. Quand il y a besoin, ils savent qu'on peut travailler ensemble ». Enfin, SD, décrit le travail en collaboration comme « suffisant, on va dire, juste ce qu'il faut, on ne fait pas dans le superflu ».

Cependant, la plupart des orthophonistes a un avis plus atténué, comme SN qui considère la collaboration comme « suffisante en fait pour ceux avec qui tu peux travailler, dès qu'il y a un besoin d'un côté ou de l'autre, on s'appelle [...] après toi, si tu n'as pas envie de faire l'effort de téléphoner, c'est rare qu'ils téléphonent ». SH rapporte que « ça dépend beaucoup des enseignants, ceux avec qui j'ai des échanges, c'est en général avec des enseignants qui le souhaitent, qui sont motivés [...] c'est vrai qu'il y a des enseignants que l'on n'a jamais au téléphone et qui sont un peu récalcitrants ».

On peut donc observer que la suffisance d'un travail en collaboration dépend beaucoup des volontés et des personnalités de chacun, qu'ils soient orthophonistes ou enseignants.

Le sujet du bénévolat est encore soulevé ici puisque il apparaît que c'est un vrai problème pour ces orthophonistes. SN dit, comme on l'a relevé tout à l'heure, que « ce que je voudrais moi, c'est qu'on ait des temps qui soient de plus en plus pris en compte pour toutes ces réunions ». Et SD rappelle que « sur le temps où on fait cette réunion, moi j'ai annulé des rendez-vous ». Le doigt est donc pointé sur le problème financier des réunions qui ne sont pas prises en compte dans les prises en charge mais également sur les prises en charges qui sont annulées et qui donc ne rapportent aucune rémunération.

Les enseignants

Les enseignants rencontrés ont fait part de « très bonnes relations avec les orthophonistes en libéral » comme FB, par exemple mais ils ont tous noté de manière plus ou moins importante que « se rencontrer c'est très rare [...] plus ça va et moins, on les rencontre », comme FB le dit toujours.

De toute évidence, c'est encore le problème des emplois du temps surchargés qui gênent le travail en collaboration. MM dit par exemple que « ce sont des sujets qui m'intéressent, mais on est tellement sollicités ».

D'autres enseignants ont renchéri en me dénonçant le manque de formalité de ce travail en collaboration qui entrave la volonté de chacun des acteurs. Ainsi, FC rapporte que « ça dépend vraiment, [...] un petit peu des disponibilités, les occasions, le hasard, des cas particuliers d'élèves mais ça n'est pas quelque chose qui est institutionnalisé. [...] C'est vrai que se voir régulièrement ça ne serait pas possible, ni pour elle, ni pour nous. [...] Je ne sais pas où on prendrait le temps de le faire ». Par la suite, cette même enseignante présente une proposition, celle que « il faudrait des orthophonistes scolaires comme on a des médecins scolaires. Voilà, une orthophoniste par réseau d'école moi je trouve que ça serait pas mal ». Enfin, les propos d'une autre enseignante, MD, ne sont pas sans rappeler ceux des orthophonistes lorsqu'elle rapporte que « c'est vrai que l'on ne dispose pas assez de temps rémunéré pour le faire. Donc si l'enfant pose problème, on essaie d'entrer en contact avec l'orthophoniste soit par email, soit par téléphone, selon les disponibilités de chacun, ce qu'ils font bien volontiers sur leur temps personnel, mais autrement, de manière formelle ce sera sur un temps éducation nationale rémunéré, donc équipes éducatives. On manque de temps formel pour se rencontrer plus souvent »

Ces enseignants ont pu parfois dire leur regret d'un manque de relation en souhaitant que « il faudrait une relation plus régulière » comme le dit KS ou en constatant que « on y envoie des enfants, mais il n'y a pas de retour » comme le dit EG, tandis que PB observe que « je pense qu'on n'a pas assez de contact avec les orthophonistes même par rapport à des enfants qu'on peut envoyer consulter ». Une enseignante nantaise, EG, quant à elle, suppose le constat suivant « en ville c'est plus anonyme ».

D'autres enseignants admettent que la prise de contact avec les orthophonistes leur paraissait compliquée et donc que la collaboration était rendue plus difficile. EG dit que « on parle des enfants qui nous posent problème [entre enseignants : NDR], on sait qu'il va chez l'orthophoniste, mais il n'y a jamais de contact » et PB concède que « c'est vrai que je n'ai pas moi personnellement pris contact non plus parce que c'est souvent un suivi en dehors de l'école donc c'est un peu compliqué d'intervenir ». Elle suppose ensuite que « le point de

vue de l'orthophoniste[au cours des équipes éducatives : NDR] n'était pas pris en compte alors que souvent c'est un éclairage autre qui permet de voir autre chose ».

Quelques enseignantes disent, qu'elles n'ont aucune difficulté dans la collaboration avec les orthophonistes. L'une d'entre elles, FB, dit clairement que « quand j'aimerais bien lui parler, moi je l'appelle. ». Alors que RV constate que « j'ai l'impression qu'on travaille moins dans notre coin les uns les autres, que l'on échange plus avec les orthophonistes, les psychologues, les CMP et les CMPP, tous les partenaires qui sont là pour aider l'enfant dans sa difficulté »

Enfin, certains enseignants considèrent que les contacts avec les orthophonistes manquent de pistes pour les aider avec les enfants de leur classe qui sont en difficulté.

L'une d'entre eux, KS, dit par exemple que « moi c'est ce que je regrette un petit peu avec les orthophonistes[...] j'aimerais qu'on me donne des trucs, que l'orthophoniste soit là aussi pour me dire il a telle difficulté, [...] maintenant vous pouvez peut-être faire telle chose [...] en classe pour l'aider à mieux avancer [mais ...] ça dépend de la relation qu'on a avec les orthophonistes, y'en a qui sont d'accord pour donner quelques pistes et puis d'autres moins ça c'est sûr ». Tout cela, PB le décrit, elle aussi, grâce à la situation d'une de ses collègues et déplore que « pas d'échanges en général mais surtout pas de formation du tout donc [...] elle était complètement démunie ».

Nous allons à présent étudier des tableaux qui représentent les synthèses des entretiens réalisés, lesquels ont permis de dresser des portraits des enseignants et des orthophonistes. Ces tableaux favoriseront par la suite l'analyse des points que nous venons juste de développer afin d'élaborer une réponse à notre problématique.

B. Portraits des personnes interrogées

1. Les orthophonistes

Tableau 3 : portraits des orthophonistes rencontrées

Orthophonistes	Ce que chaque orthophoniste dit de la relation partenariale avec les enseignants	Ce que chaque orthophoniste dit de l'intérêt de la relation partenariale	Ce que chaque orthophoniste dit des écueils de la relation partenariale	Ce que chaque orthophoniste souhaite de la relation partenariale
SN	<ul style="list-style-type: none"> * Si l'orthophoniste fait le premier pas alors le contact est plus facile *la relation partenariale dépend de la personnalité des deux acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> * s'accorder sur des projets *faire passer des messages aux parents 	<ul style="list-style-type: none"> *le problème posé par la non rémunération du temps passé pour le partenariat. 	<ul style="list-style-type: none"> *la relation partenariale est en quantité suffisante pour ceux avec qui on peut travailler * il faudrait avoir des temps pris en compte pour la relation partenariale.
FF	<ul style="list-style-type: none"> *La connaissance des comportements scolaires permet de faire du lien entre la prise en charge et la scolarité et donc de donner du sens pour l'enfant et la rééducation. *connaître les attentes de 	<ul style="list-style-type: none"> * répondre à un besoin de liens *répondre au sentiment de solitude du travail en libéral *désangoisser les enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> *les changements des équipes dans les écoles 	<ul style="list-style-type: none"> *créer une équipe d'échanges et de décisions *Que les écoles aillent à la recherche des différents partenaires des enfants.

Orthophonistes	Ce que chaque orthophoniste dit de la relation partenariale avec les enseignants	Ce que chaque orthophoniste dit de l'intérêt de la relation partenariale	Ce que chaque orthophoniste dit des écueils de la relation partenariale	Ce que chaque orthophoniste souhaite de la relation partenariale
	l'enseignant en termes de besoins de l'enfant.			
SD	<ul style="list-style-type: none"> *la relation partenariale se développe autour d'un enfant et de sa pathologie. *elle permet de parler de ses objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> *construire une logique autour d'un enfant aidé 	<ul style="list-style-type: none"> *le problème posé par la non rémunération du temps passé pour le partenariat. 	<ul style="list-style-type: none"> *le travail en collaboration est totalement bénévole, une rémunération du temps passé pour favoriser le partenariat est souhaitable.
MG	<ul style="list-style-type: none"> *la relation partenariale est dépendante des relations interpersonnelles *Chacun des acteurs donne son point de vue des difficultés de l'enfant *la relation partenariale est un lieu de parole pour les différents acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> *enlever la pression de certains enseignants sur des enfants en difficulté. *fonction d'entité. 	<ul style="list-style-type: none"> * Lorsque les différents acteurs manquent de confiance les uns envers les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> *le travail en partenariat souhaitable car permettant une prise en charge plus globale de l'enfant.
SH	<ul style="list-style-type: none"> *La relation partenariale a pour rôle, d'expliquer les termes propres à 	<ul style="list-style-type: none"> *faire comprendre aux enseignants les difficultés de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> * la personnalité des différents acteurs peut défavoriser le travail partenarial 	

Orthophonistes	Ce que chaque orthophoniste dit de la relation partenariale avec les enseignants	Ce que chaque orthophoniste dit de l'intérêt de la relation partenariale	Ce que chaque orthophoniste dit des écueils de la relation partenariale	Ce que chaque orthophoniste souhaite de la relation partenariale
	l'orthophonie aux autres acteurs.			
CR	<ul style="list-style-type: none"> *pour trouver des pistes, donner des outils aux deux acteurs. *elle permet de prendre des décisions * la relation partenariale dépend de la personnalité des deux acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> *favoriser le partage des actions de chacun et permet de ne pas trop se marcher les uns sur les autres * poser les choses au clair 	<ul style="list-style-type: none"> * obligation de tri dans les trop nombreuses réunions avec les écoles. * le manque de temps ne permet pas un travail précis. 	<ul style="list-style-type: none"> * travailler plus dans un esprit d'équipe
MT	<ul style="list-style-type: none"> *grâce à la relation partenariale, l'orthophoniste fait un point sur sa rééducation pour échanger avec l'enseignant. *la relation partenariale permet de mettre des choses en place pour l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> *les parents sont demandeurs d'un travail partenarial entre les différents acteurs. 	<ul style="list-style-type: none"> * le manque de temps ne permet pas un travail précis. *les enseignants sont moins disponibles et cela rend le travail plus difficile. 	<ul style="list-style-type: none"> * une relation partenariale plus régulière. *Que les écoles aillent à la recherche des différents partenaires des enfants.
AL	<ul style="list-style-type: none"> *c'est un échange autour de l'évolution de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> *expliquer aux enseignants les difficultés de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> *les orthophonistes ont besoin de faire des démarches pour 	<ul style="list-style-type: none"> * besoin de plus de temps pour réaliser toutes les démarches

Orthophonistes	Ce que chaque orthophoniste dit de la relation partenariale avec les enseignants	Ce que chaque orthophoniste dit de l'intérêt de la relation partenariale	Ce que chaque orthophoniste dit des écueils de la relation partenariale	Ce que chaque orthophoniste souhaite de la relation partenariale
			créer cette relation partenariale.	
CG	<p>*La relation partenariale permet d'expliquer les termes propres à l'orthophonie aux autres acteurs.</p> <p>*Chacun des acteurs donne son point de vue des difficultés de l'enfant</p> <p>*c'est un échange ouvert autour de l'enfant</p>	<p>*répondre au besoin d'échanger face à des cas lourds.</p> <p>*expliquer aux enseignants les difficultés de l'enfant</p>	<p>*incoordination des emplois du temps</p> <p>* le problème posé par la non rémunération du temps passé pour le partenariat.</p>	*plus de contacts
MAR	<p>* il y a une très forte demande de la part des deux institutions (école-orthophonie)</p> <p>* c'est un lieu d'informations à propos des difficultés de l'enfant</p>	<p>*répondre au besoin de partager quand on a une inquiétude</p> <p>*la relation partenariale tient une importance particulière pour les parents</p>	<p>* trop nombreuses réunions</p> <p>*le manque de temps ne permet pas un travail précis.</p>	

2. Les enseignants

Tableau 4 : portraits des enseignants rencontrés

Enseignants	Ce que chaque enseignant dit de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit de l'intérêt de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit des écueils de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant souhaite de cette relation partenariale
FD	<ul style="list-style-type: none"> * cette relation partenariale permet un travail commun *elle permet à tous les acteurs d'entendre les mêmes choses de la part de tous. *la place des parents est essentielle dans cette relation 	<ul style="list-style-type: none"> *favoriser les liens entre les personnes et le travail en commun. *ajuster l'aide à l'enfant selon les attentes de chacun. *affiner la prise en charge orthophonique puisque les échanges confortent ou non l'orthophoniste dans sa prise en charge 		
MF	<ul style="list-style-type: none"> * Permet de voir si les acteurs sont bien en phase *la relation partenariale permet de préciser l'idée qu'on a de l'enfant afin d'échanger au mieux avec les 	<ul style="list-style-type: none"> *répondre à un besoin d'une voix extérieure face à une difficulté. 	<ul style="list-style-type: none"> * manque de temps formel pour développer un travail partenarial totalement efficace. 	<ul style="list-style-type: none"> *besoin de plus d'informations à propos des troubles

Enseignants	Ce que chaque enseignant dit de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit de l'intérêt de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit des écueils de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant souhaite de cette relation partenariale
	<p>autres acteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> *Elle permet de proposer quelque chose à l'enfant en difficulté. *la relation partenariale se joue lorsque cette enseignante prend contact avec l'orthophoniste quand elle sent une lassitude de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> *s'appuyer sur l'orthophoniste quand on ne réussit pas à répondre aux difficultés de l'enfant 		
KS	<ul style="list-style-type: none"> *la relation partenariale donne une autre vision de l'enfant, celle de l'orthophoniste *l'échange entre les acteurs permet de désangoisser tout le monde 	<ul style="list-style-type: none"> *améliorer la qualité de vie de l'enfant en classe *conforter la vision qu'on a de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> *manque d'informations et d'aides de la part des orthophonistes *la relation est trop irrégulière 	<ul style="list-style-type: none"> *besoin de plus d'aides proposées par les orthophonistes
PB	<ul style="list-style-type: none"> *la relation partenariale permet de faire le point entre les différents acteurs. *Elle permet aux orthophonistes d'apporter des informations concernant les 	<ul style="list-style-type: none"> *recevoir de l'orthophoniste des pistes de travail à mettre en place avec l'enfant. *les orthophonistes peuvent répondre aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> *les cloisons sont trop présentes entre les professions. Encore trop de refus de se mélanger. 	<ul style="list-style-type: none"> *besoin de plus d'informations concernant les difficultés des jeunes rencontrés.

Enseignants	Ce que chaque enseignant dit de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit de l'intérêt de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit des écueils de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant souhaite de cette relation partenariale
	<p>pathologies et les difficultés de l'enfant.</p> <p>*Elle permet de construire un travail en liaison entre les différents acteurs.</p>	<p>diagnostiques posées par les enseignants.</p>		<p>*une meilleure régularité serait plus favorable à cette relation partenariale.</p>
EG	<p>*Pas de relation partenariale puisqu'il n'y a aucun contact avec des orthophonistes.</p> <p>*pas de retour quand un jeune est envoyé chez un orthophoniste.</p> <p>*les précédentes relations permettaient de mettre les choses à plat autour d'un enfant.</p>	<p>*La relation partenariale aurait un intérêt dans les réponses aux questions autour des difficultés.</p> <p>*Elle permet que les informations concernant les aides soient données aux parents</p>	<p>*il y a un réel manque de suivi, de retour.</p>	<p>*Besoin de plus de retours et de réponses aux prises de contact</p>
FB	<p>*les orthophonistes contactent de moins en moins l'école</p> <p>*la place des parents est essentielle dans cette relation</p>	<p>*savoir où en est l'enfant dans ses difficultés.</p> <p>*l'avis des parents peut évoluer grâce à la cohérence des multiples acteurs.</p>	<p>*difficulté pour corréler les emplois du temps des différents acteurs.</p> <p>*les rencontres ont été réduites par manque de temps.</p>	<p>* besoin de plus de rencontres</p>

Enseignants	Ce que chaque enseignant dit de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit de l'intérêt de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit des écueils de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant souhaite de cette relation partenariale
	*la relation partenariale permet d'avoir les points de vue des différents acteurs			
RV	<p>*la relation partenariale permet de faire le point entre les différents acteurs.</p> <p>*cette relation partenariale permet un travail commun en partageant les informations concernant l'enfant.</p> <p>*la place des parents est essentielle dans cette relation, elle permet aussi de les convaincre grâce aux différents avis.</p>	<p>*ajuster l'aide à l'enfant selon les attentes de chacun.</p> <p>* la qualité de vie de l'enfant en classe en confrontant les points de vue</p> <p>* recevoir également la version des parents présents dans les rencontres</p>	*la méconnaissance de la profession et de la formation d'orthophoniste est nuisible au travail partenarial	
FC	<p>*c'est le RASED qui suggère le bilan orthophonique au vue des difficultés de l'enfant.</p> <p>*la place des parents est essentielle dans cette relation</p>	<p>* ajuster l'aide à l'enfant selon les attentes de chacun.</p> <p>*recevoir de l'orthophoniste des pistes de travail à mettre en place avec l'enfant.</p>	<p>*difficulté de joindre les orthophonistes</p> <p>*le manque de temps pour se voir ne permet pas un travail précis</p>	<p>*Besoin de plus de formalité dans la relation partenariale.</p> <p>*intérêt d'orthophonistes scolaires par réseau d'école</p>

Enseignants	Ce que chaque enseignant dit de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit de l'intérêt de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant dit des écueils de cette relation partenariale	Ce que chaque enseignant souhaite de cette relation partenariale
			*méconnaissance des troubles et des pathologies met en échec quand on les rencontre.	
MM	*les rencontres sont tout à fait exceptionnelles. *il n'y a pas de retours quand un enfant est envoyé chez un orthophoniste.	*l'orthophoniste est le premier intervenant, le premier tiers face aux difficultés. * favoriser la qualité de vie de l'enfant en classe.	*difficulté de mettre un créneau qui convienne à tous. *quantité importante de travail pour les orthophonistes qui leur laisse peu de temps pour autre chose.	*Moins de demandes éparpillées pour consacrer autant de temps que voulu à la relation partenariale.
MD	*la relation partenariale permet d'avoir les points de vue des différents acteurs *Elle permet aux orthophonistes d'apporter des informations concernant les pathologies et les difficultés de l'enfant.	* améliorer la qualité de vie de l'enfant en classe grâce à la confrontation des points de vue *évaluation de l'enfant à long terme *recevoir de l'orthophoniste des pistes de travail à mettre en place avec l'enfant.	* manque de temps formel pour développer un travail partenarial totalement efficace. *la méconnaissance de la profession et de la formation d'orthophoniste est nuisible au travail partenarial	*rémunération de plus de temps formels

C. Des dissemblances aux ressemblances d'opinions

1. Au sein d'une même profession

En consultant les opinions données par les enseignants et les orthophonistes dans les tableaux ci-dessus (Tableau 3 et Tableau 4), nous pouvons observer qu'ils nous proposent des opinions qui se croisent mais également des points de vue qui contrastent les uns avec les autres.

Les orthophonistes

Si l'on réunit les différents avis observés dans le tableau précédent (Tableau 3 : portraits des orthophonistes rencontrées), on peut observer que pour chacun des points relevés (le partenariat effectif, la nécessité du travail partenarial, ses écueils et les formes souhaitées), les orthophonistes interrogées ont pu nous fournir des avis tout à fait variés.

Tableau 5 : ce que les orthophonistes disent de cette relation partenariale

Ce que les orthophonistes disent de cette relation partenariale	*participation à des réunions formelles	10
	*dépendant des personnalités des deux acteurs	3
	*partage du sens et des objectifs de la prise en charge	3
	*partage de points de vue	3
	*lieu de parole, de décision	3
	*explication de l'orthophonie et des difficultés rencontrées par l'enfant	3
	*trouver des pistes de travail	2
	*échanger autour d'un enfant et de ses difficultés	2

Dans le partenariat effectif, ces orthophonistes ont pu donner les raisons de ce travail en collaboration mais également ce qui était partagé dans cette collaboration. On peut voir que la collaboration est réalisée avec autant de styles différents qu'il y a eu d'orthophonistes interrogées.

Néanmoins on peut noter chez toutes ces orthophonistes que les réunions formelles (de types : équipes éducatives, PAI, PPRE, ESS, ...) sont un point fort du travail partenarial avec les enseignants.

Pour le reste, on peut repérer que pour la majorité des points relevés, un tiers des orthophonistes rencontrées les partagent. Par exemple trois orthophonistes sur les dix interrogées considèrent que le travail partenarial dépend des personnalités de ses acteurs.

Tableau 6 : ce que les orthophonistes disent de l'intérêt de cette relation partenariale

Ce que les orthophonistes disent de l'intérêt de cette relation partenariale	*accorder les différents projets pour un enfant	4
	*répondre à un besoin de liens	4
	*favoriser la compréhension des troubles par les enseignants	3
	*répondre à la demande des parents	2
	*faire passer un message aux parents	1
	*désangoisser les enseignants	1
	*enlever la pression sur l'enfant	1

Dans les raisons de la nécessité de ce partenariat, un peu moins de la moitié des orthophonistes ont repéré que la collaboration était indispensable pour accorder les projets ainsi que pour répondre à l'obligation des liens entre les partenaires autour d'un enfant. Un tiers des orthophonistes a également fait part de l'utilité de ce travail en collaboration pour permettre aux enseignants de mieux comprendre les difficultés des enfants.

Par ailleurs, d'autres orthophonistes ont proposé des points de vue particuliers qui ne sont pas contraires aux autres mais plutôt inédits. Les dissemblances d'opinions entre les orthophonistes sont minimales à propos de l'utilité de la collaboration avec les enseignants. Les différences individuelles que l'on a pu noter sont bien le résultat de regards différents sur des situations distinctes autour de personnalités singulières comme nous avons pu le noter en faisant référence aux travaux de B. Lahire.

Tableau 7 : ce que les orthophonistes disent des écueils de cette relation partenariale

Ce que les orthophonistes disent des écueils de cette relation partenariale	*disponibilités des deux acteurs	4
	*non rémunération	3
	*manque de temps	3
	*personnalités des deux acteurs	2
	*instabilité des équipes dans les écoles	1
	*manque de confiance entre les acteurs	1
	*sensation d'être le seul mobilisé	1

Les orthophonistes rencontrées ont listé différents obstacles pour qu'un travail partenarial se mette effectivement en place. On peut noter que l'inventaire n'est pas très varié, néanmoins nous commenterons ceux qui sont prédominants dans ce tableau.

On peut observer que presque la moitié des orthophonistes interrogées ont fait remarquer que la disponibilité des deux acteurs était une difficulté notable à l'élaboration et l'installation durable de cette relation. En effet, les emplois du temps croisés dont nous avons pu parler précédemment, posent un réel problème de coordination dans ce lien puisqu'il apparaît très difficile pour les acteurs d'entrer en contact avec l'autre profession.

La non rémunération du temps consacré à cette relation partenariale et le manque de temps sont placés en seconde place dans ce classement. Chacun représentant l'avis de 30% des orthophonistes interrogées. Pour les orthophonistes travaillant en libéral, le temps dédié à des relations avec différents professionnels n'est pas considéré comme temps effectif de travail et la plupart des orthophonistes doivent même annuler des prises en charge payables pour assister à des rencontres formelles. On comprend alors qu'elles fassent noter que la non rémunération (ou la non considération de cette relation partenariale dans la nomenclature) induise une entrave dans ce travail de collaboration. Le manque de temps quant à lui est forcément en lien avec les deux obstacles que nous venons de rédiger.

Pour les autres points relevés dans ce tableau, nous pouvons repérer que les orthophonistes ont proposé une fois encore des regards singuliers en lien avec leur vécu et les situations dans lesquelles elles travaillent en collaboration avec les enseignants.

Tableau 8 : ce que les orthophonistes souhaitent de la relation partenariale

Ce que les orthophonistes souhaitent de la relation partenariale	*temps pris en compte de ce travail (nomenclature)	3
	*collaboration plus régulière	2
	*création une équipe	2
	*mobilisation de tous les partenaires	2
	*pas besoin de plus de collaboration	2

Dans ce tableau, nous pouvons observer encore une fois, une grande diversité dans les souhaits des orthophonistes interrogées. On peut néanmoins mettre en relief, l'envie qui ressort de ces entretiens, celle que le temps de ce travail de relations, de liens, de partenariat soit considéré dans la nomenclature des orthophonistes. Cette envie fait appel à un besoin de plus de formalisation de la relation partenariale avec les enseignants. On peut admettre que plus de formalisation de cette relation la rendrait plus régulière comme le souhaitent deux des orthophonistes rencontrées. Un protocole permettrait également des créations d'équipes pour travailler autour des jeunes en difficulté comme le désirent encore deux autres orthophonistes.

On peut relever également que deux orthophonistes voudraient que tous les partenaires se mobilisent pour aider ces jeunes aux apprentissages fragiles pour éviter qu'elles soient les seules à dynamiser le travail partenarial.

Enfin, deux orthophonistes, encore, considèrent que l'état de collaboration actuel, avec les enseignants est suffisant et qu'il ne doit pas nécessairement être plus travaillé.

Encore une fois, nous pouvons souligner le fait que ces avis sur la relation partenariale sont tout à fait dépendants des expériences spécifiques vécues par les orthophonistes rencontrées. Ces opinions ne permettent pas d'élaborer des généralités à propos de ce qui est entendu. Néanmoins, on peut toujours admettre qu'il reste des choses à construire pour que la relation partenariale soit la plus efficace possible.

Les enseignants

Tableau 9 : ce que les enseignants disent de cette relation partenariale

Ce que les enseignants disent de cette relation partenariale	*partage des points de vue	5
	*travail en commun	3
	*importance de la place des parents	3
	*peu ou pas de contacts, de rencontres	3
	*faire le point	2
	*partage de pistes pour aider l'enfant	2
	*information à propos des troubles, du diagnostic	2
	*place du RASED importante	2
	*entendre les mêmes choses	1
*convaincre les parents	1	
*désangoisser les partenaires	1	

Les enseignants rencontrés ont donné des commentaires et des situations de relations partenariales très variés et ont proposé des avis tout aussi partagés que singuliers. Néanmoins, on peut noter, indéniablement que cette relation partenariale est l'occasion d'un partage des points de vue à propos d'un enfant comme on peut le voir dans ce tableau puisque 5 enseignants l'ont relevé, c'est-à-dire un enseignant sur deux.

Dans la suite du tableau, on peut voir différents sentiments à propos des relations partenariales que vivent les enseignants interrogés. Je relèverai les trois points pour lesquels trois enseignants ont un avis communs, les autres points découlant les uns des autres et revenant trop peu de fois pour être interprétés.

Les enseignants ont soulevé l'idée du travail en commun que favorisait cette relation partenariale. On voit que trois enseignants disent qu'un vrai travail en commun nécessite une rencontre partenariale.

Trois enseignants ont également noté l'importance de la place des parents dans ce travail partenarial. J'ai mis en lien ce point avec l'importance du travail partenarial pour les parents qui y sont tout à fait favorables.

On peut enfin noter que pour trois enseignants, les rencontres et le travail partenarial se font pas ou peu.

Tableau 10 : ce que les enseignants disent de l'intérêt de cette relation partenariale

Ce que les enseignants disent de l'intérêt de cette relation partenariale	*répondre au besoin d'un avis extérieur et de connaissances	6
	*faire du lien	4
	*ajuster le travail avec l'enfant	4
	*confronter les points de vue	4
	*dire aux parents	2
	*affiner la prise en charge orthophonique	1
	*faire le point	1
	*entendre la parole des parents	1

Un peu plus de la moitié des enseignants, soit 60%, repère que cette relation partenariale avec les orthophonistes répond à leur besoin d'entendre un avis extérieur à l'école. Cette voix extérieure leur offre également des éclaircissements sur la situation de l'enfant, des informations et des connaissances à propos des troubles des apprentissages. Nous répondons ainsi au questionnement de la page 26 concernant la multiplication des partenaires de l'école. Cette variété permet donc d'augmenter ou d'affiner les connaissances des professeurs des écoles tout en conservant leur spécificité aux partenaires.

L'importance de cette relation partenariale retentit sur les quatre premiers points du tableau qui sont relevés chez plusieurs enseignants. En effet la moitié des points relevés ici, sont communs à de nombreux enseignants. Ainsi, si on considère le nombre de fois qu'ils ont été évoqués dans les conversations, nous pouvons avancer que les idées « phare » sur cette relation partenariale sont « faire du lien », « ajuster le travail avec l'enfant » et « confronter les points de vue ». D'autres avis apparaissent, mais ils sont singuliers et représentent des situations spécifiques vécues par un enseignant. Nous ne pouvons donc pas en extraire des généralités.

Tableau 11 : ce que les enseignants disent des écueils de cette relation partenariale

Ce que les enseignants disent des écueils de cette relation partenariale	*manque d'informations et d'aide	5
	*difficultés pour se rencontrer	3
	*manque de temps formels	3
	*relations trop irrégulières	2
	*manque de retours	1
	*relations trop cloisonnées	1

Grâce aux entretiens avec les enseignants rencontrés, nous avons pu établir un inventaire des difficultés de cette relation partenariale et de ce qui l'éprouve.

On peut noter ici, que la moitié des enseignants relève que la relation partenariale souffre souvent d'un manque d'informations à propos des troubles des apprentissages et d'un manque d'aides de la part des orthophonistes lorsqu'ils se trouvent en difficulté face à un enfant en échec.

Nous observons également que le manque de temps formels dans la relation partenariale est noté par un tiers des enseignants rencontrés. Ceci induit des difficultés pour rencontrer les orthophonistes et donc des relations trop irrégulières, elles aussi relevées par une certaine proportion d'enseignants interrogés.

Tableau 12 : ce que les enseignants souhaitent de la relation partenariale

Ce que les enseignants souhaitent de la relation partenariale	*contact plus régulier	3
	*plus d'informations à propos des troubles	2
	*plus d'aides proposées	1
	*plus de retours	1
	*plus de formalité	1
	*plus de temps formels	1

Enfin, dans ce dernier point, avec les enseignants nous pouvons noter les envies des enseignants rencontrés à propos de cette relation partenariale. On peut d'abord observer que peu de souhaits ont été relevés et effectivement, lorsque l'on relit la dernière colonne du tableau des portraits (Tableau 4 : portraits des enseignants rencontrés), on note que certains

enseignants n'ont pas eu de souhaits particuliers quant à une évolution de cette relation partenariale.

Ici, chaque enseignant a donné son désir pour un meilleur travail partenarial. On peut donc noter que un tiers des enseignants rencontrés souhaiterait que les contacts avec les orthophonistes soient plus réguliers. Deux enseignants sur les dix rencontrés, soit 20% des enseignants, aimeraient recevoir plus d'informations à propos des troubles et de l'aide qu'ils peuvent apporter aux jeunes en difficultés.

Pour rappel, ce tableau prend en compte uniquement les 10 enseignants rencontrés, il faut donc rester prudent quant à ses résultats.

2. Entre les professions

Tableau 13 : ce que les acteurs disent de cette relation partenariale

Ce que les acteurs disent de cette relation partenariale	*lieu de parole, de décision	13
	*participation à des réunions formelles	10
	*lieu de partage de points de vue	8
	*explication de l'orthophonie et des difficultés	5
	*dépendante des personnalités des deux acteurs	3
	*importance de la place des parents	3
	*lieu de partage du sens et des objectifs de la prise en charge	3
	*peu ou pas de contacts, de rencontres	3
	*faire le point	2
	*place du RASED importante	2
*convaincre les parents	1	
*désangoisser les partenaires	1	

A l'aide des tableaux 5 et 9 (Tableau 5 : ce que les orthophonistes disent de cette relation partenariale - Tableau 9 : ce que les enseignants disent de cette relation partenariale), nous avons pu lister ce que les professionnels interrogés ont dit des situations de relations partenariales. Grâce à ces deux tableaux, on peut, en mettant en commun les différents avis, relier ceux que l'on retrouvait conjointement chez les enseignants comme chez les orthophonistes. Ainsi, on peut noter que cette relation partenariale se joue autour d'une idée de parole et de prise de décision. On peut noter également les 40% de professionnels (soit 8 sur les 20 interrogés) qui considèrent que la relation partenariale favorise le partage des différents points de vue à propos d'un jeune. Enfin, on peut relever qu'un quart de ces professionnels constate que le partenariat que nous étudions aide à la compréhension des difficultés des jeunes et de l'utilité de l'orthophonie.

Lorsque les enseignants et les orthophonistes définissent cette relation partenariale par « peu ou pas de contact », il est important de noter que ces deux corps de métier sont parfois dos à dos. En effet, l'un comme l'autre dit de l'autre profession qu'elle n'engage pas le contact.

Ces quelques points nous montrent, clairement des cohérences entre les deux professions dans les descriptions de cette relation partenariale.

Cependant, nous pouvons également noter l'importance des points dans lesquels peu de professionnels se retrouvent. Certains de ces points listés ci-dessus, n'ont même pas été enrichis par le mélange des deux professions. C'est-à-dire que seuls les orthophonistes ou les enseignants relèvent ces points-ci. Ainsi, seules les orthophonistes considèrent que la relation partenariale est dépendante des personnalités des deux acteurs, tandis que seuls les enseignants voient l'importance de la place du RASED dans l'engagement de ce travail partenarial. Ou encore, ce sont uniquement des orthophonistes qui distinguent dans le travail partenarial, l'importance de l'échange autour de leur prise en charge, et exclusivement des enseignants qui notent de façon prégnante l'importance de la place des parents dans cette relation partenariale.

Tableau 14 : ce que les acteurs disent de l'intérêt de cette relation partenariale

Ce que les acteurs disent de l'intérêt de cette relation partenariale	*accorder les différents projets, les points de vue pour un enfant	12
	*favoriser la compréhension des troubles par les enseignants	9
	*répondre à un besoin de liens	8
	*répondre à la demande des parents	3
	*dire aux parents	3
	*désangoisser les enseignants	1
	*enlever la pression sur l'enfant	1
	*affiner la prise en charge orthophonique	1
	*faire le point	1

Grâce aux tableaux 6 et 10 (Tableau 6 : ce que les orthophonistes disent de l'intérêt de cette relation partenariale - Tableau 10 : ce que les enseignants disent de l'intérêt de cette relation partenariale), nous avons pu réaliser un tableau synthétisant les avis de tous les professionnels interrogés. Nous pouvons observer ici encore, le même schéma que celui que nous venons de décrire. Quelques points ont gagné de l'importance (comme par exemple l'accord des projets, la compréhension des troubles, ou encore la réponse à un besoin de liens) tandis que

d'autres qui sont dans le bas du tableau ne progressent pas du tout avec l'apport des avis de l'autre domaine.

On peut voir par exemple que l'intérêt majeur de cette relation partenariale réside dans l'accord et l'articulation des différents projets mais aussi dans le partage des points de vue entre les professionnels puisque 60% d'entre eux parlent, de différentes manières, de l'échange des projets.

La compréhension et l'explication des troubles rencontrés au sein des classes de l'école primaire représentent un intérêt pertinent dans ce travail partenarial : neuf professionnels relèvent cet aspect.

On peut également noter que l'intérêt de cette relation partenariale réside, selon les huit interviewés, dans les besoins de liens. Pour les enseignants comme pour les orthophonistes, on peut noter ainsi un fort besoin de liens entre les professionnels.

Par la suite, nous constatons, comme pour le tableau précédent, des intérêts singuliers de cette relation partenariale, qui sont représentés en quantité trop insuffisante pour être considérés dans cette étude.

Tableau 15 : ce que les acteurs disent des écueils de cette relation partenariale

Ce que les acteurs disent des écueils de cette relation partenariale	*manque de temps, de régularité	12
	*manque de formalité, non rémunération	6
	*manque d'informations et d'aide	5
	*personnalités des deux acteurs	2
	*instabilité des équipes dans les écoles	1
	*manque de confiance entre les acteurs	1
	*sensation d'être le seul mobilisé	1
	*manque de retours	1
	*relations trop cloisonnées	1

En synthétisant les tableaux 7 et 11 (Tableau 7 : ce que les orthophonistes disent des écueils de cette relation partenariale - Tableau 11 : ce que les enseignants disent des écueils de cette relation partenariale), nous avons pu réaliser un tableau récapitulatif des différents écueils répertoriés par les professionnels interrogés. On peut noter dans ce tableau qu'il n'y a qu'un seul écueil principal : le manque de temps de régularité des rencontres.

On observe que le singulier prend une importance toute particulière. Cinq catégories ne sont valables que pour un seul individu.

Néanmoins, on peut noter trois écueils qui sont ressortis des lectures des entretiens. Les enseignants et les orthophonistes ont repéré ensemble que la cohésion d'une relation partenariale se faisait grâce à un certain investissement des personnes : outre les disponibilités et les emplois du temps, comme l'ont relevé douze professionnels (soit 60% des individus interrogés), un quart de l'échantillon a reconnu que la situation actuelle de partenariat entre les enseignants et les orthophonistes manquait de formalisation. La non rémunération du temps consacré au partenariat n'engage pas le professionnel à le poursuivre. Un autre quart de la population interrogée a repéré également le manque d'informations quant aux réalités de l'autre profession, ainsi que le manque d'aide apportée par, ou à, l'autre profession nuisait à un partenariat totalement efficace.

Tableau 16 : ce que les acteurs souhaitent de la relation partenariale

Ce que les acteurs souhaitent de la relation partenariale	*plus de formalité de cette relation (nomenclature)	5
	*collaboration plus régulière	5
	*création une équipe	4
	*pas besoin de plus de collaboration	2
	*plus d'informations à propos des troubles et de retours	2
	*plus d'aides proposées	1

Ce dernier tableau a été élaboré comme les trois précédents. Nous avons synthétisé ensemble les lectures réalisées des souhaits concernant la relation partenariale chez les enseignants et chez les orthophonistes dans les tableaux 7 et 12 (Tableau 8 : ce que les orthophonistes souhaitent de la relation partenariale- Tableau 12 : ce que les enseignants souhaitent de la relation partenariale).

On avait pu noter précédemment, dans ces deux tableaux que les inventaires de ce que souhaitent les orthophonistes ou les enseignants de cette relation partenariale étaient assez pauvres. On remarque ici, que comme dans les tableaux 8 et 12, il y a six points répertoriés. Ainsi ceux qui avaient été notés pour chaque profession sont corrélés. Cependant, la trop petite quantité de réponses selon les points nous révèle des résultats

encore trop faibles pour être considérés. On peut néanmoins noter qu'ils augmentent de manière significative entre ce dernier tableau (Tableau 16) et les deux précédents (Tableau 8-Tableau 12). On peut observer notamment qu'un quart des professionnels interrogés (soit cinq professionnels) considèrent qu'il faudrait plus de formalité dans cette relation partenariale (pour trois orthophonistes Tableau 8 et deux enseignants Tableau 12) et cinq professionnels considèrent également que cette relation partenariale devrait être plus régulière pour être réellement efficace (deux orthophonistes Tableau 8 et trois enseignants Tableau 12).

Ces différents tableaux nous ont offert des regards croisés sur la situation de partenariat entre les enseignants et les orthophonistes. Grâce à cela, nous avons pu relever des dissemblances entre les deux professions qui n'ont, bien entendu, pas les mêmes attentes et les mêmes concentrations sur les difficultés de l'enfant ou de l'élève. Cependant, nous pouvons également remarquer, grâce aux ressemblances notées, que, comme l'a dit MFlors de son entretien « en règle générale les enseignants et les orthophonistes sont bien en phase ». Et en effet, il est arrivé régulièrement que leurs avis se croisent et se ressemblent.

D. De la méconnaissance à la cohésion, comment créer une relation partenariale ?

Grâce à ces quatre derniers tableaux, nous pouvons arriver aux conclusions suivantes. Les enseignants et les orthophonistes ont développé une forme de relation partenariale interprofessionnelle sans qu'une formalisation les y oblige. Nous avons remarqué que la relation partenariale vécue par les uns ou les autres possédaient des ressemblances flagrantes. On a également pu observer des dissemblances démontrant de manière assez claire que le travail en commun ne se faisait pas avec exactement la même attente pour chacun des acteurs.

On a pu observer que pour tous, enseignants comme orthophonistes, la relation partenariale est l'occasion d'un lieu de parole et parfois de décision pour l'enfant dans les réunions organisées par l'éducation nationale. Il serait donc peut-être intéressant de mettre en valeur cet aspect défini pour ce travail partenarial.

Quelques-uns repèrent également que ce partenariat permet l'opportunité d'expliquer ce qu'est l'orthophonie et ce que sont les difficultés repérées chez l'enfant. On voit donc que pour favoriser un travail commun, la connaissance mutuelle des professions est un plus. Ainsi les orthophonistes s'enrichissent des points de vue des enseignants et vice-versa.

Les orthophonistes cependant n'accordent pas une grande importance aux RASED, puisque seuls les enseignants ont relevé ce point. On a également repéré qu'elles ne connaissent pas bien le fonctionnement de ce réseau, peut-être serait-il favorable de les renseigner à ce propos pour que les orthophonistes puissent les intégrer à cette relation lorsqu'ils sont concernés par l'enfant.

Dans les intérêts que repèrent les acteurs de la relation partenariale que nous étudions, le premier est l'accord des projets et des points de vue à propos d'un enfant. On voit donc de manière évidente que cette relation partenariale est un plus pour les enfants, ainsi que pour leurs difficultés. Il faut donc clairement favoriser et entretenir ce partenariat pour le bien être de l'enfant et permettre ses apprentissages. On note aussi que cette relation partenariale favorise la compréhension des difficultés et de la profession des orthophonistes. Cependant, nous venons de voir que la meilleure perception de l'autre profession favorisait une relation partenariale. Il faudrait donc commencer une relation

partenariale en apprenant à se connaître puis développer la compréhension de l'autre dans le partenariat.

Dans les écueils notés par les différentes personnes interrogées, on note un manque de temps et de régularité, ainsi qu'une carence de formalisation. Pour ces deux points retenus par les orthophonistes et les enseignants, il serait intéressant d'envisager la création d'une formalisation destinée à la relation partenariale entre les enseignants et les intervenants de soins extérieurs à l'école. Cela pourrait prendre la forme d'un cadre particulier dans lequel travailleraient ensemble en commun les orthophonistes et les enseignants, celui-ci serait géré par une instance plus importante à l'échelle de l'école, du secteur, de l'académie par exemple.

La connaissance et le renseignement mutuels permettrait de répondre également au manque d'informations et d'aides.

Nous en arrivons aux souhaits que les enseignants et les orthophonistes ont à propos de cette relation partenariale.

Nous avons déjà pu noter au cours des parties précédentes les différents points qu'ont relevé les acteurs de ce partenariat. Ce sont les mêmes points que souhaitent ces acteurs, plus de formalité, plus de régularité et plus d'informations.

Il est donc nécessaire d'envisager des moyens de pallier à cette méconnaissance mutuelle pour développer une cohérence dans les projets créés pour les jeunes et donc de développer d'une manière harmonieuse une relation partenariale.

Revenons maintenant sur les différents principes du partenariat issus de l'article de Lesain-Delabarre que nous avons énoncés plus haut. Essayons de les confronter à la relation partenariale qui pourrait exister entre les enseignants et les orthophonistes. Nous verrons ainsi où et comment, dans l'absolu, ce partenariat pourrait se mettre en place et sur quels critères.

- **Le principe d'intérêt mutuel des partenaires :** Pour l'enseignant comme pour l'orthophoniste, la rencontre partenariale est symbole de partage de connaissances et de regards sur un même enfant. Les regards sont différents grâce à la formation spécifique de chaque profession. Grâce à ces autres regards, les partenaires gagnent à accroître leurs

savoirs sur cet enfant en fonction de la situation. Nous avons vu dans le tableau 13 que cette relation partenariale était un lieu de partages des points de vue.

On rencontre aussi l'intérêt des acteurs de ce travail partenarial lors des décisions concernant le jeune. C'est alors l'occasion d'échanger ou de débattre, chacun ayant une évaluation de la situation différente selon son cadre de référence. Toujours dans ce tableau, nous avons relevé que cette relation est un lieu de parole. Elle permet des prises de décision réunissant tous les avis des professionnels qui encadrent l'enfant.

Le travail partenarial entre un enseignant et un orthophoniste trouve tout son intérêt dans la richesse du partage permettant à chacun d'ajuster sa profession. Dans le travail partenarial, c'est bien la spécificité de chacun qui est attendue. Nous pouvons de nouveau faire des liens avec ce qu'on peut dire des enseignants interrogés à propos du besoin d'explication des difficultés de l'enfant dans les troubles des apprentissages. Ces explications leur sont données par les orthophonistes étant donné que c'est leur spécialité.

- **Le principe d'égalité des partenaires** : Il est préférable que le travail partenarial se fasse de manière équilibrée et égale. Dans la rencontre que nous imaginons, l'équilibre entre chacun des partenaires s'effectue dans la négation d'une relation hiérarchique puisque les acteurs ne dépendent pas de la même institution et possèdent chacun une hiérarchie propre. Nous pouvons néanmoins noter dans les résultats que ce principe n'est pas toujours respecté. Certains acteurs ont noté la sensation d'être le seul mobilisé, ce qui indique que l'autre partenaire ne s'implique pas à même proportion. De plus, il peut arriver que cette hiérarchie intervienne dans l'organisation et la direction des rencontres formelles telles que les ESS, PPRE qui sont organisées par le directeur de l'école, des représentants de l'éducation nationale, ...
- **Le principe d'autonomie des partenaires** : Ce principe paraît être le plus naturel puisque, comme nous l'avons dit juste avant, les acteurs - enseignant ou orthophoniste- ne dépendent pas de la même institution et régulent eux-mêmes leur travail sans que l'autre ne s'y mêle. Bien entendu, le principe d'autonomie est conservé lorsque l'un ou l'autre des acteurs demande aux autres des pistes lorsqu'il est confronté à une difficulté face à celle de l'enfant. Des enseignants et des orthophonistes ont relevé que le principe d'autonomie se retrouvait dans les obligations de secret professionnel. Cependant, ils ont pu faire noter qu'il était important de respecter le principe dont nous parlions précédemment, celui de

l'échange. Il paraît donc important de relever que ce principe d'autonomie doit trouver un juste milieu. En effet, l'un des professionnels interrogés a remarqué que les relations étaient trop cloisonnées et que les liens étaient limités.

- **Le principe de coopération entre les partenaires** : La coopération, comme les définitions précédentes le disent, a lieu dans un projet où les partenaires intègrent l'entraide et l'échange. Le projet de cette situation partenariale serait donc dans la majorité des cas, un meilleur-être de l'enfant en situation scolaire ou dans le cabinet de l'orthophoniste. Pour ce meilleur-être, la coopération entre les acteurs serait alors nécessaire. Chacun des acteurs de ce travail partenarial en a noté l'importance en particulier dans le tableau 14, où nous observons un inventaire des intérêts de cette relation partenariale. Cette relation répond à un besoin de liens comme on peut le voir dans le même tableau, ce qui montre que le principe de coopération est respecté.
- **Le principe d'évaluation entre les partenaires** : Afin que le partenariat se déroule de manière satisfaisante pour chacun des acteurs (enseignant, orthophoniste, parents, enfant), il est important qu'ils puissent tous évaluer les liens et le travail réalisés en commun. De cette manière, ils peuvent ajuster leurs demandes aux autres mais également ajuster leur pratique de manière à ce qu'elle réponde plus précisément aux attentes des partenaires. Les enseignants peuvent demander par exemple à l'orthophoniste de préciser le travail qui est fait avec l'enfant alors que l'orthophoniste peut interroger l'enseignant sur la pertinence d'une décision prise et inversement. C'est toujours dans le tableau 14 que nous pouvons observer que l'évaluation entre les partenaires permet d'accorder les points de vue par exemple. De la même façon, nombreux sont les acteurs interrogés qui ont fait part d'une meilleure compréhension. Cette dernière est due à un ajustement effectué à la suite d'une évaluation de la situation. L'évaluation a donc permis à chacun de mieux comprendre le rôle de l'autre.

Conclusion

Au vu de ce que nous connaissons du concept du partenariat et de ce que nous connaissons de la situation de terrain, nous pouvons, en reprenant la Figure 1 à la page 28, constater que la situation partenariale que nous avons étudiée se tient dans le carré en bas à droite qui correspond à un partenariat égalitaire non formalisé. Ce partenariat égalitaire non formalisé est défini de la manière suivante : « *Coopération plus ou moins durable, fondée sur des relations plus ou moins fréquentes et informelles. Reposant sur le « bon vouloir » réciproque, partenariat fragile et peu évolutif.* »

Essayons de retrouver la relation partenariale entre les enseignants et les orthophonistes dans la définition suivante.

« *Coopération plus ou moins durable* » (elle dépend en effet, des mouvements des acteurs et de l'évolution de l'enfant autour duquel le travail se fait),

« *fondée sur des relations plus ou moins fréquentes et informelles.* » (nous avons clairement observé que la fréquence des relations dépendait des disponibilités de chacun et nous avons relevé le manque de formalisation de la relation que l'on décrit).

« *Reposant sur le « bon vouloir » réciproque* » (chacun des acteurs nous a démontré cela et l'on a noté de manière importante la dépendance du partenariat à la personnalité des acteurs),

« *partenariat fragile et peu évolutif* » (ce partenariat est dépendant de trop peu de choses pour faire face à des changements brutaux, comme ont dit des orthophonistes interrogées : « qu'il fallait refaire tout le travail de présentation lorsque l'équipe changeait », ...).

Nous nous étions interrogés sur **ce que les discours de dix professeurs des écoles et de dix orthophonistes révèlent des attentes d'un travail partenarial entre les deux institutions**. On a pu voir, grâce à l'analyse de ces mêmes discours que ces deux institutions souhaitent un travail partenarial, que celui-ci est mis en œuvre en partie et que cela est positif pour l'enfant comme pour les adultes. Cependant, son installation n'est pas suffisamment forte pour qu'il prenne sa plus grande ampleur.

Suite à la problématique, nous avons formulé des hypothèses pour nous aider à y répondre. La première abordait la connaissance réciproque des acteurs. Nous avons pu observer dans les entretiens que, comme nous le supposions, le manque de connaissance

mutuelle est préjudiciable à cette relation partenariale. Peut-être pourrions-nous réfléchir à la création d'un guide explicatif qui présenterait brièvement les acteurs afin de savoir comment et pourquoi se contacter face à un enfant qui pose problème. Ce guide serait mis à disposition de tous pour apprendre pourquoi le contact est positif. La réalisation de ce guide reste à faire afin de permettre à un public le plus large possible de comprendre les enjeux de cette collaboration.

Notre deuxième hypothèse était la mise en commun des connaissances et des ressources. Les analyses des discours des professionnels interrogés ont permis de constater qu'effectivement le travail partenarial favorisait le partage entre les professions. Et cela tout en étant le seul lieu où cela est possible. Dans le tableau 14, nous notons que le terme « partage » revient à deux reprises, à propos des points de vue et à propos du sens de l'orthophonie.

Quant à la troisième hypothèse que nous avons formulée, elle concernait la cohérence des actions. On a repéré au cours de ce travail d'analyse des entretiens que c'est en effet, ce travail partenarial qui favorise la cohésion entre la prise en charge orthophoniques et les apprentissages scolaires. Des professionnels interrogés ont fait part de l'importance de cette cohésion entre les projets à accorder mais également au sein de la parole donnée aux parents.

Dans les écueils que nous avons pu noter à cette relation partenariale, le manque de formalisation qui ressort de manière prégnante. Nous avons envisagé dans la partie précédente une obligation de travailler entre les intervenants privés autour de l'enfant en difficulté scolaire et les professeurs des écoles dans un cadre précisé et dans un objectif commun. Grâce à cette obligation, nous pourrions voir apparaître une meilleure gestion du temps et des projets des jeunes, tout cela dans un objectif commun à tous, celui de faire progresser l'enfant et dans la temporalité de l'école et dans son propre rythme afin qu'il puisse, comme les autres élèves de sa classe, accéder aux connaissances répertoriées par le ministère de l'éducation nationale.

Cette formalisation permettrait également aux orthophonistes d'intégrer à leur nomenclature le travail en partenariat avec l'école ou avec toute autre institution extérieure et ainsi ne plus prendre bénévolement de leur temps pour échanger avec les autres partenaires. Cela favoriserait la volonté de faire et donc l'implication serait meilleure et plus favorable à l'enfant.

Il conviendrait donc d'envisager, dans la même impulsion que les réunions formelles (de type PAI, PPRE, ESS, équipe de scolarisation...), la création de temps, que l'on appellerait « de concertation » par exemple, au cours desquels les différents partenaires de l'enfant se rencontreraient et échangeraient sans mobiliser des intervenants comme le directeur de l'école, s'il n'est pas concerné, ou encore un représentant de l'éducation nationale. Ces mêmes temps « de concertation » pourraient avoir également leur importance pour les élèves concernés par la loi sur l'égalité des chances.

Bibliographie

- Adeli [Rapport] : Répertoire. - [s.l.] : Ministère de la santé, 2010.
- Arrêté portant approbation de la convention nationale des orthophonistes [Journal officiel]. - 09 janvier 1997.
- Arrêté relatif aux études en vue du Certificat de Capacité d'Orthophoniste [Journal Officiel]. - 25 avril 1997.
- Barreyre Jean-Yves (sous la dir.)** Dictionnaire critique de l'action sociale [Ouvrage]. - Paris : Fayard, 1995.
- Bautier Elisabeth** Le partenariat. La collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes. [Article] // Enjeux. - Janvier 2000.
- Bergheaud Martine** De la collaboration médico-pédagogique [Article] // Nouvelle Revue de l'AIS. - Juin 1999. - 6. - pp. 93-106.
- Blanchet Alain et Gotman, Anne** L'enquête et ses méthodes : l'entretien [Ouvrage]. - Paris : Armand Colin. coll 128, 2007. - 2°.
- Buisson-Fenet Hélène** L'administration de l'éducation nationale [Ouvrage]. - [s.l.] : Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?, 2008.
- Circulaire n°2009-088 [Circulaire]. - 17 Juillet 2009.
- Code de la santé publique [Code]. - 2009.
- Code de l'éducation [Code]. - Mars 2011.
- Danielle Zay (sous la dir. de)** Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble. [Ouvrage]. - [s.l.] : De Boeck Université, 1994.
- Darcos¹ Xavier** Aménagement du temps scolaire : organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisé dans le premier degré. [Bulletin Officiel]. - 19 Juin 2008.
- Darcos² Xavier** Programmes d'enseignement de l'école primaire [Bulletin Officiel]. - 19 Juin 2008.
- de) Isabelle JEUGE-MAYNART (sous la direction** Dictionnaire le petit Larousse [Ouvrage]. - 2010.
- Delevaux C. et Gomez R.** Partenariat et réseaux [Article] // POUR. - décembre 1991.
- Dictionnaire le Robert [Ouvrage]. - 2010.
- Geoffroy Guy** Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées [Journal officiel]. - 11 Février 2005.
- Gonnin-Bolo** Les entreprises vues par les enseignants. Eléments de représentations [Article] // Recherche et formation. - 1988. - 6.
- Isabelle JEUGE-MAYNART (sous la dir. de)** Petit Larousse [Ouvrage]. - 2010.
- Kaufmann Jean-Claude** L'entretien compréhensif [Ouvrage]. - [s.l.] : Nathan, coll. 128, 2001.
- Kremer Jean-Marc** L'orthophonie en France [Ouvrage]. - [s.l.] : Presses Universitaires de France, 2009. - 6° édition.
- Lahire Bernard** Portraits sociologiques [Ouvrage]. - [s.l.] : Armand Colin, 2002.

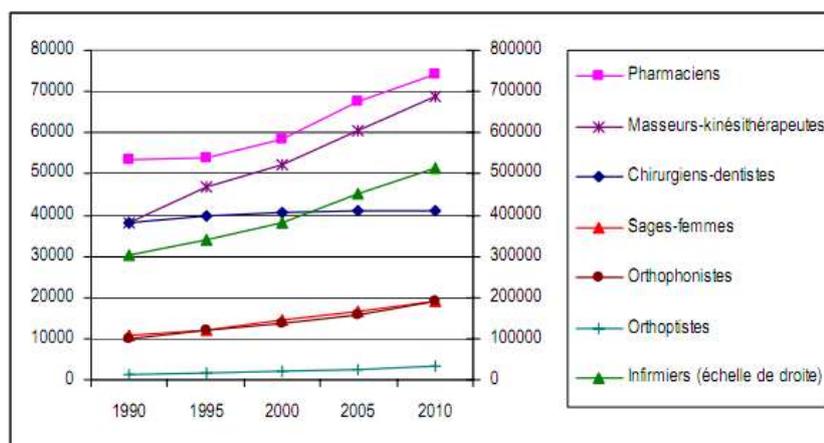
- Lesain-Delabarre Jean-Marc** Partage, convergence et démocratie : les difficultés du partenariat [Article] // La nouvelle revue de l'AIS. - [s.l.] : Editions du centre national de Suresnes, Juin 1999. - 6. - pp. 139-151.
- Lodého Olivier** Les partenaires de l'école : famille et institution [Article] // Expressions. - Saint Denis de la Réunion : [s.n.], Mai 2006. - 27. - pp. 139-143.
- Mérini Corinne** Le partenariat : histoire et essai de définition [Conférence] // Journée nationale de l'OZP. - 2001.
- Ministère de l'Education Nationale** Education Nationale [En ligne] // site web éducation nationale. - 2011. - 7 mars 2011. - www.education.gouv.fr.
- Ministère de l'éducation nationale** Guide des parents [Ouvrage]. - 2010.
- Ministère de l'éducation nationale** L'enseignement scolaire en France [Article] // Dossiers de l'enseignement scolaire. - 2010.
- Nomenclature des actes d'orthophonie [Journal Officiel]. - 22/12/2006.
- Queiroz Jean-Manuel De** L'école et ses sociologies [Ouvrage]. - [s.l.] : Nathan, coll. 128, 1999.
- Roche Pierre et Léon, Antoine** Histoire de l'enseignement en France [Ouvrage]. - [s.l.] : Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?, 2003. - 10.
- Sicart Daniel** Les profession de santé au 1° janvier 2010 [Rapport] : Série Statistique 144 / DRESS. - 2010.
- Singly François de** L'enquête et ses méthodes : le questionnaire [Ouvrage]. - Paris : Nathan, coll.128, 1992.
- Vermersch Paul** L'entretien d'explicitation [Revue] // Les cahiers de Beaumont. - Avril 1991. - 52 bis et 53. - pp. 63-70.

Sommaire annexes

A.	Evolution de l'orthophonie en France entre 1990 et 2010.....	117
B.	Plan de la formation au Certificat de Capacité d'Orthophoniste.....	118
C.	Programme et déclinaison des horaires des disciplines à l'école élémentaire.....	120
D.	Les Réseaux d'Aide dans l'enseignement public en Vendée.....	121
E.	Prises de contact	122
1.	Avec les orthophonistes	122
2.	Avec les enseignants.....	123
F.	Guides d'entretien.....	124
1.	Pour les orthophonistes	124
2.	Pour les enseignants.....	125

E. Evolution de l'orthophonie en France entre 1990 et 2010

Graphique 3. Evolution 1990-2010 des effectifs des professions de santé règlementées et présentes dans le répertoire Adeli en 1990 (hors médecins)



Champ : France métropolitaine
Sources : DREES, Répertoire Adeli

Tableau 7. Indicateurs et taux de croissance 1990-2010 et 2000-2010 des professions de santé règlementées

	Effectifs au 1/1/2010	Part des femmes (%)	Age moyen	Taux de croissance 2010/1990	Taux de croissance annuel moyen 2010/1990	Taux de croissance 2010/2000	Taux de croissance annuel moyen 2010/2000
Chirurgiens-dentistes	40 930	38,1	48,4	8 %	0,4 %	1 %	0,1 %
Pharmaciens	74 059	65,5	47,2	38%	1,6%	27%	2,4%
Sages-femmes	19 208	98,2	42,2	79%	3,0%	34%	3,0%
Infirmiers	515 754	87,4	42,4	69%	2,7%	35%	3,0%
Masseurs-Kinésithérapeutes	68 923	47,5	42,6	80%	3,0%	32%	2,8%
Orthophonistes	19 247	96,2	42,9	92%	3,3%	43%	3,6%
Orthoptistes	3 232	91,0	40,0	124%	4,1%	51%	4,2%
Psychomotriciens	7 510	87,5	41,0	.	.	64%	5,1%
Pédicures-Podologues	11 299	67,3	41,2	.	.	29%	2,5%
Ergothérapeutes	7 214	86,6	37,7	.	.	86%	6,4%
Audio Prothésistes	2 352	44,0	41,9	.	.	79%	6,0%
Opticiens-Lunetiers	20 707	50,3	37,9	.	.	107%	7,5%
Manipulateurs ERM	28 112	72,5	43,5	.	.	30%	2,7%

Champ France métropolitaine

F. Plan de la formation au Certificat de Capacité d'Orthophoniste.

A) Acquisition des connaissances fondamentales

1) Enseignement de sciences fondamentales

- a) *Sciences du langage*
- b) *Données fondamentales concernant le système nerveux*
- c) *Neuropsychologie de l'adulte et neuropsychologie développementale*
- d) *Psychologie*
- e) *l'audition*
- f) *La phonation*
- g) *pédagogie et organisation du système scolaire*

- l'école et l'enseignement préscolaire et scolaire en France et à l'étranger
- problèmes d'accueil des enfants (crèches,...)
- les méthodes d'apprentissage
- l'enseignement spécialisé
- les méthodes d'apprentissage de la langue "maternelle", orale et écrite
- le plurilinguisme
- méthodes d'enseignement des mathématiques

2. Enseignement médical indispensable des pathologies

- a) *Psychiatrie*
- b) *Pédiatrie génétique, développement de l'enfant*
- c) *Phoniatry*
- d) *Oto-rhino-laryngologie*
- e) *Gérontologie et gériatrie*
- f) *Neurologie*
- g) *Ophthalmologie et orthoptie*
- h) *O.D.F.*
- i) *Pharmacologie*
- j) *Psychomotricité*

3. L'orthophonie dans le système de santé 20h

- a) *Epidémiologie et évaluation*
- b) *Economie de la santé*
- c) *Déontologie*
- d) *Ethique*
- e) *Législation*

B) Enseignement des matières spécifiques

1. Prévention – Dépistage
2. bilan orthophonique

3. Rééducation des troubles de la voix
4. Rééducation des troubles neuro-psycho-linguistiques et des troubles des fonctions cognitives dans une approche développementale
5. Education précoce et rééducation des divers handicaps du jeune enfant
6. Rééducation des troubles de l'articulation et de la parole, isolés ou liés à des déficiences perceptives ou motrices
7. Rééducation des bégaiements
8. Rééducation oro-myo-fonctionnelle (inclus troubles de la déglutition, dysphagie, dyspraxies)
9. Rééducation tubaire
10. Rééducation des troubles de la phonation liés aux divisions palatines, aux insuffisances vélares et aux dysarthries neurologiques
11. Rééducation du langage oral
12. Rééducation du langage écrit, troubles des apprentissages : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie (inclus notions de grapho-motricité)
13. Déficiences auditives
14. Aphasie
15. prise en charge des personnes atteintes de démence
16. interventions orthophoniques auprès de la personne âgée

Extrait de l'Arrêté du 25 avril 1997 modifiant l'arrêté du 16 mai 1986 relatif aux études en vue du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Annexe II

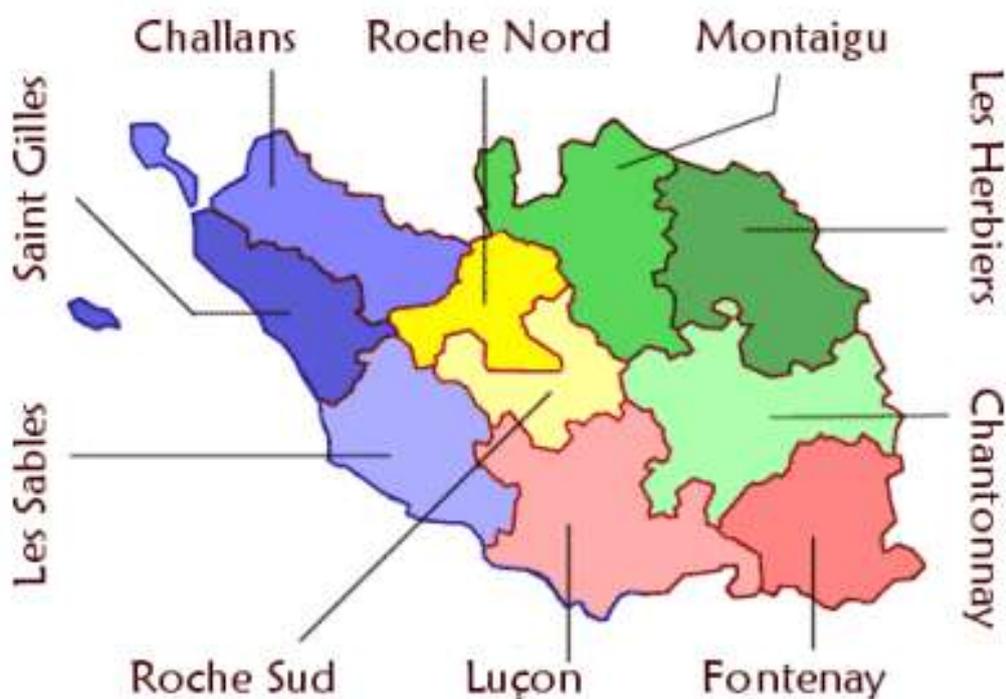
G. Programme et déclinaison des horaires des disciplines à l'école élémentaire.

Horaires des classes de C.P. et C.E.1		
Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	360 h	10 h
Mathématiques	180 h	5 h
Éducation physique et sportive	108 h	9 h *
Langue vivante	54 h	
Pratiques artistiques et histoire des arts	81 h	
Découverte du monde	81 h	
TOTAL	864 h	24 h

Horaires des classes de C.E.2, C.M.1 et C.M.2		
Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	288 h	8 h
Mathématiques	180 h	5 h
Éducation physique et sportive	108 h	11 h *
Langue vivante	54 h	
Sciences expérimentales et technologie	78 h	
Culture humaniste		
- Pratiques artistiques et histoire des arts**	78 h	
- histoire-géographie-instruction civique et morale	78 h	
TOTAL	864 h	24 h

Source : (Ministère de l'Education Nationale)

H. Les Réseaux d'Aide dans l'enseignement public en Vendée.



Circonscription de Challans : 2 antennes, 27 écoles.

Circonscription de Chantonay : 2 antennes, 37 écoles

Circonscription de Fontenay-Le-Comte : 1 antenne, 47 écoles

Circonscription des Herbiers : 3 antennes, 22 écoles

Circonscription de Luçon : 1 antenne, 36 écoles

Circonscription de Montaigu : 2 antennes, 23 écoles

Circonscription de Roche Nord : 4 antennes, 26 écoles

Circonscription de Roche Sud : 3 antennes, 36 écoles

Circonscription des Sables : 2 antennes ,40 écoles

Circonscription de Saint Gilles : 2 antennes,27 écoles

Source : site de l'inspection académique de la Vendée : <http://www.ia85.ac-nantes.fr/>

I. Prises de contact

3. Avec les orthophonistes

Bonjour,

Actuellement en 4° année à l'école d'orthophonie de Nantes, nous nous sommes croisés lors de la soirée de l'ADOV, le 19 Novembre dernier.

Au cours de cette soirée, vous m'aviez laissé votre adresse mail pour que je puisse vous contacter à propos de mon mémoire de 4° année sur le partenariat entre les enseignants du premier degré et les orthophonistes.

Mes fiches d'entretien sont actuellement en finition et je souhaiterais savoir si certains d'entre vous seraient disponibles pour un entretien semi-dirigé d'une demi heure à 3/4 d'heure. Je suis disponible pour cela les lundi, vendredi et samedi en priorité mais je peux me rendre disponible sur les autres jours de la semaine.

Merci de me dire si vous acceptez de vous rendre disponible pour un entretien.

Cordialement

Clarisse Bonneau

4. Avec les enseignants.

Par mail

Bonjour,

Actuellement en dernière année d'études d'orthophonie, je rédige un mémoire ayant pour sujet un état des lieux du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes autour de l'enfant en difficultés scolaires. Pour cela, j'ai fait le choix d'interviewer des enseignants et des orthophonistes pour avoir un regard bivalent sur la situation.

Je souhaiterais donc savoir si un enseignant (de n'importe quel cycle) de votre école accepterait un entretien semi-dirigé d'une durée d'une demi-heure à trois quart d'heure pour cela.

Je suis disponible avant tout le lundi, le vendredi et le samedi mais je peux m'arranger pour un autre moment si jamais ce n'est pas possible sur ces créneaux.

Par avance, merci de votre réponse et de votre participation.

Bien cordialement

Clarisse Bonneau, 4^e année à l'école d'orthophonie de Nantes

Par courrier

Clarisse Bonneau
06 26 62 93 90
clarissebonneau@hotmail.fr

Objet : demande d'entretien avec un enseignant pour un mémoire en orthophonie

Bonjour,

Pour mon mémoire de fin d'études d'orthophonie, je cherche à présenter un état des lieux de la situation de partenariat entre les orthophonistes travaillant en libéral et les enseignants du premier degré (de la PSM au CM2).

Pour cela, je souhaite m'entretenir avec des professionnels de ces deux parties.

L'entretien est semi-dirigé et est prévu pour une durée d'une demi-heure à trois quart d'heure.

Je suis disponible pour vous rencontrer, le lundi, le vendredi ou le samedi. Cette rencontre peut se faire au sein de votre école sur les horaires qui vous conviennent le mieux.

Si l'un des enseignants de votre école accepte de participer à ce projet, vous pouvez me contacter au 06 26 62 93 90 (ne pas hésiter à laisser un message) ou sur clarissebonneau@hotmail.fr

Merci d'avance pour votre participation.

Cordialement

Clarisse Bonneau

J. Guides d'entretien

1. Pour les orthophonistes

Ancienneté : dans la profession : dans le poste actuel :	Ville de formation :	Ville/Campagne	Libéral seul ou mixte
--	----------------------	----------------	-----------------------

Que pouvez-vous me dire de la situation actuelle du partenariat avec les enseignants ?

Le partenariat : enseignant-orthophoniste :

Avez-vous des échanges avec les enseignants de vos patients en âge scolaire ?

Pourriez-vous décrire de quels ordres sont ces échanges ?

Qui instaure ces échanges ?

Comment définiriez-vous la position des parents dans ces échanges ?

Par qui sont envoyés les enfants que vous recevez en bilan ?

La scolarisation de vos patients :

Vous arrive-t-il de vous rendre à l'école aux réunions organisées à propos de l'enfant que vous suivez (PAI, PPS, ESS, conseil de classe) ?

Quelles sont vos attentes ?
Dans quel objectif ?

Y intervenez-vous ? Sur quels sujets ?

Avez-vous des échanges plus informels (que les réunions organisées) avec les enseignants ?

Que diriez-vous des échanges que vous pouvez avoir avec les enseignants ?

Pensez-vous que la périodicité des contacts est suffisante ?

Que connaissez-vous de la profession d'enseignant ?

Vous tenez-vous à jour des nouveautés de leur formation ?

Que diriez-vous de leur formation à propos des troubles du langage ?

Considérez-vous qu'une évolution ait eu lieu ces dernières années ?

- avec l'élaboration de projets pour les élèves ?
- avec la connaissance que vous avez ?

*Informations à propos du patient
*Apport de conseils, d'aide à l'adaptation de la pédagogie
* Suivi de l'enfant
* Fin de prise en charge

2. Pour les enseignants.

<u>Cycle d'enseignement :</u> <u>Etablissement privé ou public</u>	<u>Ancienneté :</u> <u>Milieu de l'école :</u>	<u>Clis ou non</u>
Que pouvez-vous me dire de la situation actuelle du partenariat avec les orthophonistes ?		
Les orthophonistes : Que connaissez-vous de la profession d'orthophoniste ?	Connaissance personnelle de la profession ?	
Considérez-vous que l'orthophoniste ait une place dans les élaborations de projets pour les élèves en difficulté ou dans les conseils de classe ? _____		
La prise de contact : Vous est-il arrivé de prendre contact avec une orthophoniste ou attendez-vous qu'elle vous appelle ? Dans quelles circonstances prenez-vous contact avec une orthophoniste ? Vous est-il arrivé de conseiller aux parents d'un élève la visite chez un orthophoniste ? Dans quelles circonstances ? _____		
Les échanges : Quels types d'échanges avez-vous pu avoir avec une orthophoniste ? _____	Informations à propos du patient Apport de conseils, d'aide à l'adaptation de la pédagogie Suivi de l'enfant Fin de prise en charge	
Autres : Que diriez-vous de l'information ou des formations que vous pouvez avoir à propos des élèves souffrant de troubles des apprentissages ? Considérez-vous qu'une évolution ait eu lieu ces dernières années ? -avec l'élaboration de projets pour les élèves ? -avec la connaissance que vous avez ?	Quelle est-elle cette formation ?	

Résumé

Il s'agit dans ce mémoire, de faire un état des lieux de la collaboration entre des enseignants de classes ordinaires dans le premier degré et des orthophonistes exerçant en libéral, tous travaillant en Vendée et en Loire-Atlantique.

Le choix de l'entretien semi-directif avec dix professionnels de chaque profession a permis en fonction des réponses obtenues, d'observer les pratiques de chacun et de mettre en lien les avis de tous pour envisager un meilleur travail partenarial.

This memoir aims to establish an appraisal of the collaboration between some teachers of primary schools and some liberal speech and language therapists. All of them are working in Vendee and Loire-Atlantique.

The choice of a semi-directive talk with ten persons of each profession, allowed, given the answers, to observe their practices and to link their opinions in order to consider a partnership working

Mots clés

Collaboration - Collaboration

Enseignants - Teachers

Orthophonistes – Speech Therapist

Entretien semi-directif – semi-directive talk

Etat des lieux - Appraisal

Travail partenarial – Partnership working