

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité
d'Orthophonie

**PARTENARIAT ENTRE ENSEIGNANTS ET
ORTHOPHONISTES DANS LE CADRE DES
TROUBLES SPÉCIFIQUES DES
APPRENTISSAGES EN FRANCE**

par Audrey LABÉGARIA

Membres du jury :

Julie GORNÈS

Pascale AGUIRRE

Sous la direction de :

Myrian SUÁREZ-ARROUY

CRTLA – Purpan Toulouse,

CFUO de Toulouse

Sandrine PETIT

INSPE Toulouse

Juin 2022

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à l'aboutissement de ce mémoire.

Tout d'abord je souhaiterais adresser un immense merci à ma directrice de mémoire, Myrian Suárez, ainsi qu'à ma co-directrice Sandrine Petit pour m'avoir accompagnée, conseillée, soutenue et fait confiance pour mener à bien ce projet.

Je remercie également le groupe des 16 enseignants préparant le CAPPEI à l'INSPE de Toulouse d'avoir accepté de participer au pré-test du questionnaire destiné aux enseignants, de m'avoir aidé à améliorer ce questionnaire et pour finir de l'avoir diffusé à leurs collègues.

Je remercie Sarah Pénichon d'avoir participé au pré-test du questionnaire destiné aux orthophonistes, de m'avoir conseillée dans l'amélioration de celui-ci puis de l'avoir diffusé à ses collègues. Je tiens également à la remercier de m'avoir soutenue et encouragée tout au long de mes deux dernières années d'études.

Merci à toutes les personnes qui ont pris le temps de s'intéresser à ce projet et qui m'ont aidée dans la diffusion des questionnaires : les membres de la FNO Chantal Aubry (présidente du SDOP), Elise Carmès (membre du SORC-VDL) et Julie Magnard (secrétaire générale adjointe du SDORRA) ; les membres de direction des services départementaux de l'éducation nationale Anne-Sophie Uijtewaal (chef du cabinet de l'Inspectrice d'académie de Haute-Vienne), David Bethenod (Webmestre de la DSDEN des Yvelines), Christine Lenzi (secrétaire général de la DSDEN du Territoire de Belfort), Anne Champeaux (chargée de mission à la DSDEN des Ardennes) ; les administrateurs et membres des groupes d'orthophonistes et d'enseignants sur les réseaux sociaux.

Je remercie bien évidemment les 104 enseignants et orthophonistes m'ayant accordé leur temps pour répondre à ce questionnaire.

Je remercie toutes mes camarades de promotion et futures collègues pour ces belles années, ainsi que tous les membres du Centre de formation de Toulouse et mes maîtres de stage qui ont contribué à faire de moi l'orthophoniste en devenir que je suis aujourd'hui.

Pour terminer je remercie ma famille et mes amis de m'avoir toujours encouragée dans cette voie !
Merci pour votre soutien et tous vos conseils apportés dans les moments de doute, je n'y serais jamais arrivé sans vous !

Table des matières

Remerciements	1
Table des matières	2
Liste des tableaux	5
Liste des figures	6
Glossaire des abréviations	7
Table des annexes	8
Introduction	9
Partie théorique	10
I) Les troubles spécifiques des apprentissages	10
1. Présentation des troubles spécifiques des apprentissages	10
1.1. Définition des troubles	10
1.2. Comorbidités	11
2. Manifestations des troubles à différents niveaux scolaires	11
2.1. Les signes précurseurs	11
2.2. Les signes diagnostiques	12
3. Retentissement des troubles au quotidien, sur le plan fonctionnel et personnel	
13	
II) L'école inclusive, une réponse à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs	
particuliers	13
1. Définition et Lois	14
1.1. La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté	
des personnes en situation de handicap	14
1.2. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la	
République	14
1.3. La loi pour une École de la confiance	15
2. L'élaboration des outils d'accompagnement	16
2.1. Les aménagements de droit commun	16
2.2. Les aménagements relevant de la MDPH	17
3. Les aides humaines qui accompagnent les élèves à besoins éducatifs	
particuliers	18
3.1. Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)	18
3.2. L'Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH)	19
III) Le partenariat enseignants-orthophonistes dans le cadre de trouble	
spécifique des apprentissages	20

1. Définition et cadre légal du partenariat	20
1.1. Définition du partenariat.....	20
1.2. Cadre légal du partenariat.....	20
2. Rôle des professionnels dans la prise en charge des TSAp	21
2.1. Des compétences propres et des compétences communes.....	21
2.2. Evolution dans la formation de chacun des professionnels.....	21
2.2.1. Evolution dans la formation des enseignants	22
2.2.2. Evolution dans la formation des orthophonistes	22
3. Partenariat enseignant-orthophoniste en France à ce jour	23
Partie pratique	27
I) Description de la méthode	27
1. Objectifs de l'étude	27
2. Matériel et procédures	27
2.1. Populations concernées.....	27
2.2. Choix de l'outil.....	28
2.3. Objet de l'étude.....	28
2.4. Elaboration des questionnaires.....	28
2.4.1. Choix de la plateforme	28
2.4.2. Consentement et recueil des données	28
2.4.3. Structure des questionnaires	28
2.4.4. Formulation des questions et modalités de réponses	29
2.4.5. Phases de pré-test	30
2.4.6. Diffusion du questionnaire	31
2.5. Traitement des données.....	31
II) Présentation et analyse des résultats	33
1. Résultats selon les domaines	33
1.1. Description de l'échantillon.....	33
1.2. Sensibilisation aux troubles des apprentissages et aux outils d'accompagnement.....	34
1.3. Position de l'orthophoniste par rapport au monde scolaire.....	36
1.4. Position de l'enseignant par rapport à l'orthophonie.....	38
1.5. Regard sur les troubles en fonction du champ de compétences.....	39
1.6. Le partenariat actuel.....	42
1.6.1 Les chiffres	42
1.6.2 La description	45

1.7. Idéaux d'un partenariat efficace	47
1.7.1. Les priorités	47
1.7.2. Les caractéristiques	49
2. Evolution depuis le mémoire de Marine Mougel	51
Discussion	57
I) Vérification des hypothèses	57
II) Limites de l'étude	60
III) Perspectives	61
Conclusion	64
Bibliographie	65
Annexe I : Questionnaire destiné aux enseignants	69
Annexe II : Questionnaire destiné aux orthophonistes	76
Annexe III : Copie du mail de diffusion aux enseignants et aux orthophonistes	82
Annexe IV : Notice d'information pour la participation à l'étude	84
Annexe V : Données du classement des principaux freins au partenariat	86
Annexe VI : Données du classement des connaissances communes utiles pour un dialogue enseignant-orthophoniste efficace	87
Annexe VII : Extrait du Qualinclus	88

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : REPRESENTATIVITE DE NOTRE ECHANTILLON	33
TABLEAU 2 : ANNEE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AUX TROUBLES DES APPRENTISSAGES	35
TABLEAU 3 : EFFECTIFS ET POURCENTAGES DES PATIENTS PRESENTANT DES TROUBLES SPECIFIQUES DES APPRENTISSAGES ET DU PARTENARIAT SELON LE MODE D'EXERCICE DES ORTHOPHONISTES	43
TABLEAU 4 : EFFECTIFS ET POURCENTAGES DES ELEVES PRESENTANT DES TROUBLES SPECIFIQUES DES APPRENTISSAGES ET BENEFICIANT D'UNE PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE ET DU PARTENARIAT ETABLI PAR LES ENSEIGNANTS	44
TABLEAU 5 : CLASSEMENT DES CONNAISSANCES COMMUNES UTILES POUR UN DIALOGUE ENSEIGNANT-ORTHOPHONISTE EFFICACE ...	48
TABLEAU 6 : LES CARACTERISTIQUES D'UN PARTENARIAT EFFICACE ENTRE ENSEIGNANT ET ORTHOPHONISTE SELON CHAQUE PROFESSIONNEL	49
TABLEAU 7 : PISTES D'AMELIORATION AU PARTENARIAT ENSEIGNANT-ORTHOPHONISTE DU POINT DE VUE DE CHACUNE DES PROFESSIONS.....	50
TABLEAU 8 : NOMBRE D'ELEVES PRESENTANT DES TROUBLES DANS LA CLASSE SELON LES ENSEIGNANTS	55

Liste des figures

FIGURE 1 : FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX TROUBLES DES APPRENTISSAGES.....	35
FIGURE 2 : MISSIONS DES ENSEIGNANTS AUPRES DES ENFANTS PRESENTANT DES TROUBLES, SELON LES ORTHOPHONISTES.....	36
FIGURE 3 : AIDES ET ADAPTATIONS QUE L'ECOLE PEUT PROPOSER AUX ELEVES EN DIFFICULTE, SELON LES ORTHOPHONISTES.....	37
FIGURE 4 : POSITIONS ADOPTÉES PAR LES ORTHOPHONISTES VIS-A-VIS DU TRAVAIL SCOLAIRE DE LEURS PATIENTS.....	37
FIGURE 5 : TROUBLES DES APPRENTISSAGES SELON LES ENSEIGNANTS.....	38
FIGURE 6 : MISSIONS ATTRIBUÉES AUX ORTHOPHONISTES PAR LES ENSEIGNANTS.....	38
FIGURE 7 : CONNAISSANCE DU DIAGNOSTIC ORTHOPHONIQUE DE LA PART DES ENSEIGNANTS, DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ORTHOPHONISTES.....	39
FIGURE 8 : SIGNES POUVANT ALERTER DE LA PRESENCE D'UN TROUBLE DES APPRENTISSAGES CHEZ UN ELEVE DE MATERNELLE, SELON CHACUNE DES PROFESSIONS.....	40
FIGURE 9 : SIGNES POUVANT ALERTER DE LA PRESENCE D'UN TROUBLE DES APPRENTISSAGES CHEZ UN ELEVE DE CLASSE ELEMENTAIRE, COLLEGE OU LYCEE, SELON CHACUNE DES PROFESSIONS.....	40
FIGURE 10 : REPERAGE DES DIFFICULTES AU QUOTIDIEN SELON LES ENSEIGNANTS.....	41
FIGURE 11 : QUAND LES ENSEIGNANTS ORIENTENT-ILS VERS UN ORTHOPHONISTE ?.....	41
FIGURE 12 : FREQUENCE DES REEDUCATIONS ORTHOPHONIQUES APRES ADRESSAGE PAR UN ENSEIGNANT, SELON LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ORTHOPHONISTES.....	42
FIGURE 13 : ETABLISSEMENT DU CONTACT ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES ORTHOPHONISTES SELON CHACUNE DES PROFESSIONS....	43
FIGURE 14 : ACTEUR DE L'INITIATION DU PARTENARIAT DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ORTHOPHONISTES.....	45
FIGURE 15 : LES MOYENS DE COMMUNICATION UTILISES PAR LES ENSEIGNANTS ET LES ORTHOPHONISTES DANS LA CADRE DU PARTENARIAT.....	46
FIGURE 16 : LA FREQUENCE DES ECHANGES DANS LE CADRE DU PARTENARIAT, DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ORTHOPHONISTES.....	46
FIGURE 17 : FINALITE DES ECHANGES DANS LE PARTENARIAT, DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ORTHOPHONISTES.....	47
FIGURE 18 : MISSIONS ATTRIBUÉES AUX ENSEIGNANTS PAR LES ORTHOPHONISTES EN 2009 ET 2022.....	52
FIGURE 19 : POSITIONS ADOPTÉES PAR LES ORTHOPHONISTES VIS-A-VIS DU TRAVAIL SCOLAIRE DE LEURS PATIENTS EN 2009 ET 2022.....	53
FIGURE 20 : REPERAGE DES ELEVES EN DIFFICULTES EN 2009 ET EN 2022.....	54
FIGURE 21 : NECESSITE D'UNE PRISE EN CHARGE APRES ORIENTATION FAITE PAR UN ENSEIGNANT SELON LES DEUX PROFESSIONS EN 2009 ET 2022.....	54
FIGURE 22 : CONTENU DES ECHANGES DANS LE CADRE DU PARTENARIAT SELON LES ORTHOPHONISTES, EN 2009 ET 2022.....	56
FIGURE 23 : CONTENU DES ECHANGES DANS LE CADRE DU PARTENARIAT SELON LES ENSEIGNANTS, EN 2009 ET 2022.....	56

Glossaire des abréviations

2CA-SH : Certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap

APC : Activités pédagogiques complémentaires

AVS : Assistant de vie scolaire

CAMSP : Centre d'action médico-sociale précoce

CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle des aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

CAPPEI : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CFUO : Centre de formation universitaire en orthophonie

CLIS : Classe pour l'inclusion scolaire

CMP : Centre médico-psychologique

CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DSDEN : Direction des services départementaux de l'éducation nationale

DSM-5 : *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* – manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux

ESPE : Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation

ESS : Equipe de suivi de la scolarisation

IES : Institut d'éducation sensorielle

IME : Institut médico-éducatif

INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

PAI : Projet d'accueil individualisé

PAP : Plan d'accompagnement personnalisé

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PPS : Projet personnalisé de scolarisation

RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

SESSAD : Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

TDA/H : Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

TSAp : Trouble spécifique des apprentissages

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Table des annexes

Annexe I : Questionnaire destiné aux enseignants

Annexe II : Questionnaire destiné aux orthophonistes

Annexe III : Copie du message de diffusion aux enseignants et aux orthophonistes

Annexe IV : Note d'information pour la participation à l'étude

Annexe V : Données du classement des principaux freins au partenariat

Annexe VI : Données du classement des connaissances communes utiles pour un dialogue enseignant-orthophoniste efficace

Annexe VII : Extrait du Qualinclus

Introduction

Force est de constater que le nombre d'enfants et adolescents en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a considérablement augmenté grâce au développement d'un système scolaire inclusif, ainsi qu'à la mise en place de stratégies de détection et d'évaluation plus efficaces. A la rentrée 2008 nous comptons 177 600 élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré, dont 114 500 (64%) en milieu ordinaire et 63 100 (36%) dans les établissements hospitaliers ou médico-sociaux et 72 600 élèves en situation de handicap scolarisés dans le second degré, dont 60 200 (83%) en milieu ordinaire et 12 400 (17%) dans les établissements hospitaliers ou médico-sociaux (DEPP, 2009). A la rentrée 2020, nous comptons désormais 260 000 élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré, dont 200 400 (77%) en milieu ordinaire, et 59 600 (23%) dans les établissements hospitaliers ou médico-sociaux et 191 000 élèves en situation de handicap scolarisés dans le second degré, dont 183 600 (96%) en milieu ordinaire et 7 400 (4%) dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux (DEPP, 2021).

Depuis plus de 20 ans déjà, nous considérons l'importance du partenariat entre le domaine médico-social et l'Education Nationale grâce au rapport de Ringard (2000) qui décrit le partenariat « comme un élément clé de la réussite d'un projet élaboré pour aider un enfant présentant une déficience du langage oral et écrit ». En effet, d'une part, l'école représente l'un des lieux de vie principal de l'enfant. L'enseignant devient donc un interlocuteur privilégié pour les professionnels du médico-social, après les parents, afin de connaître et comprendre le fonctionnement de l'enfant dans son quotidien. D'autre part, d'après les fondements de l'école inclusive, c'est en premier lieu à l'enseignant de proposer les aides nécessaires et adaptées à l'élève qui permettront de pallier ses difficultés. Ainsi, pouvoir bénéficier d'un regard expert sur les troubles grâce aux professionnels médico-sociaux serait bénéfique pour eux. Depuis ce rapport de nombreuses années se sont écoulées et de nouvelles lois et réformes ont été mises en place par le gouvernement afin d'améliorer l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Notre étude tend à décrire le partenariat d'aujourd'hui entre les enseignants et les orthophonistes, qui devrait être facilité par ces nouveaux dispositifs.

Partie théorique

I) Les troubles spécifiques des apprentissages

Cette partie a été entièrement rédigée à partir des informations et définitions issues du DSM-5 (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) (American Psychiatric Association, 2015). Elle a pour objectif la description des troubles des apprentissages selon la classification internationale en vigueur.

1. Présentation des troubles spécifiques des apprentissages

Les troubles spécifiques des apprentissages (désignés par la suite par TSAp) sont inclus dans l'appellation dite des troubles neurodéveloppementaux définis dans le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2015) comme « un ensemble d'affections qui débutent durant la période du développement ». Ces troubles neurodéveloppementaux parmi lesquels on retrouve le handicap intellectuel, les troubles de la communication, le trouble du spectre de l'autisme, le déficit de l'attention/hyperactivité et les troubles neurodéveloppementaux moteurs, sont donc d'apparition précoce, pour la plupart ils se manifestent avant l'entrée à l'école primaire. Il s'agit de déficits du développement qui entraînent une altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel.

1.1. Définition des troubles

Les troubles spécifiques des apprentissages sont des troubles neurodéveloppementaux d'origine biologique, qui comprennent une interaction de plusieurs facteurs : génétiques, épigénétiques et environnementaux. Ceux-ci affectent la capacité du cerveau à percevoir et à traiter les informations verbales et non-verbales de manière précise et efficace (American Psychiatric Association, 2015).

Les TSAp recouvrent trois atteintes, à savoir :

- **le trouble spécifique des apprentissages avec déficit de la lecture**, qui peut se manifester par une atteinte de la précision dans la lecture des mots et de la fluidité de la lecture (= dyslexie), ainsi qu'une atteinte de la compréhension de la lecture.
- **le trouble spécifique des apprentissages avec déficit de l'expression écrite**, qui peut se manifester par une atteinte de l'orthographe et de la grammaire (= dysorthographe), ainsi qu'une atteinte de l'organisation de l'expression écrite.
- **le trouble spécifique des apprentissages avec déficit du calcul**, qui peut se manifester par une atteinte du sens du nombre, de la mémorisation des faits arithmétiques et de la fluidité et de l'exactitude du calcul (= dyscalculie), ainsi qu'une atteinte du raisonnement mathématique.

Ces troubles se manifestent au cours des années d'apprentissage scolaire, par des difficultés persistantes et handicapantes dans l'apprentissage des compétences scolaires fondamentales que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques. Selon le degré de sévérité du trouble, les enfants présentant un TSAp peuvent avoir un niveau scolaire nettement en-dessous de la norme par rapport à leur classe d'âge, ou un niveau juste dans la norme mais au prix d'efforts considérables. Contrairement à la marche et au langage qui sont des compétences innées ou acquises de manière implicite, les compétences de lecture, d'écriture et de calcul sont des compétences scolaires qui nécessitent un apprentissage explicite. Les TSAp altèrent l'acquisition de ces compétences scolaires. Ainsi, il ne s'agit pas simplement d'un manque d'opportunité d'apprentissage ou d'un enseignement inadéquat. Enfin, les troubles spécifiques des apprentissages existent quelles que soient la langue, la culture, l'origine ethnique et les conditions socio-économiques, mais sa manifestation peut varier selon la nature des systèmes de symboles parlés et écrits ainsi que des pratiques culturelles et éducatives.

Dans un article de l'Inserm, Mikaeloff et al. (2017) précisent qu'en France « si 15 à 20% des enfants sont confrontés à des difficultés d'apprentissages et scolaires, les troubles spécifiques des apprentissages ne concernent que 5 et 7% des enfants d'âge scolaire ». Ces troubles sont sévères chez 1 à 2% des enfants concernés, avec des répercussions sur leur scolarité et leur vie quotidienne. L'apparition de ces troubles est plus fréquente chez les garçons que chez les filles avec un ratio allant environ de 2/1 à 3/4.

1.2. Comorbidités

Il y a une coexistence courante des troubles spécifiques des apprentissages avec d'autres troubles neurodéveloppementaux (particulièrement le TDAH) ou des troubles mentaux. Cette comorbidité peut rendre la pose du diagnostic de TSAp plus difficile car chaque trouble interfère indépendamment dans l'exécution d'activités de la vie quotidienne, notamment les apprentissages scolaires.

2. Manifestations des troubles à différents niveaux scolaires

Comme dit précédemment et indiqué par la catégorie des troubles à laquelle les TSAp appartiennent, les symptômes se manifestent au cours de la période développementale. Ainsi, ces différents symptômes peuvent être repérés au quotidien par l'entourage de l'enfant ou à l'école par les enseignants. Nous avons détaillé ci-dessous les manifestations cliniques observables selon les différents niveaux scolaires (American Psychiatric Association, 2015).

2.1. Les signes précurseurs

Bien qu'il faille attendre l'entrée à l'école primaire, lorsque l'enfant apprend à lire, épeler, écrire et compter, avant de pouvoir déceler et poser un diagnostic de TSAp, certains signes précurseurs peuvent se manifester durant la période préscolaire, auxquels il faut être attentif.

Ainsi l'enfant peut présenter un retard ou déficit de langage, des difficultés à compter ou à trouver des mots qui riment, ou encore des difficultés dans la motricité fine nécessaire à l'écriture. Ces difficultés peuvent s'accompagner de manifestations comportementales avec des conduites d'opposition ou d'évitement envers les activités qui requièrent ces compétences.

Les symptômes observables chez les enfants d'âge préscolaire :

- Manque d'intérêt pour les jeux avec des sons (répétitions, rimes, etc.) ;
- Difficulté à apprendre les comptines ;
- Présence d'un « parler bébé » et altération de la prononciation des mots ;
- Difficulté à retenir le nom des lettres, des chiffres, des jours de la semaine ;
- Difficulté à reconnaître les lettres de leur propre prénom ;
- Difficulté à compter.

Les symptômes observables chez les enfants d'école maternelle :

- Incapacités à reconnaître ou écrire des lettres, à écrire leur propre prénom ;
- Utilisation d'une orthographe inventée ;
- Difficulté à décomposer des mots en syllabes (par exemple : « maman » en « ma » / « man ») ;
- Difficulté à reconnaître des mots qui riment (par exemple : papa, repas, appât) ;
- Difficulté à associer une lettre à un son (par exemple B fait le son /b/) ;
- Incapacité à reconnaître les phonèmes (par exemple « chien » et « chapeau » commencent par le même son que « chat »).

2.2. Les signes diagnostiques

Les symptômes observables chez les enfants d'école primaire :

- Difficulté marquée à reconnaître la correspondance graphème-phonème (lettre-son) ;
- Difficulté à décoder ou épeler les mots de manière fluide ;
- Difficulté à apprendre des données mathématiques ;
- Lecture à voix haute lente, inexacte et coûteuse en énergie pour l'enfant ;
- Difficulté de compréhension de l'ordre de grandeur que représente un chiffre écrit ou prononcé.

Enfin, chez les adolescents de collège et lycée, les enseignants peuvent observer une persistance dans la lenteur et l'approximation en lecture, des difficultés d'orthographe, des difficultés de compréhension, ainsi qu'une incapacité à identifier ou orthographier des mots et à maîtriser le sens élémentaire des nombres.

Bien que l'évolution des troubles et leur expression clinique soient variables d'un sujet à l'autre, on observe généralement une persistance des difficultés dans la fluence et la compréhension de la lecture, l'orthographe, l'expression écrite et la capacité à compter jusqu'à l'âge adulte.

3. Retentissement des trouble au quotidien, sur le plan fonctionnel et personnel

La notion de handicap est double car elle dépend à la fois de la déficience (dans notre cas ici présent, les troubles spécifiques des apprentissages) et de son incidence dans la vie en société.

En effet, les difficultés dans les apprentissages élémentaires que sont la lecture correcte et fluide de mots isolés, la compréhension de la lecture, l'expression écrite et l'orthographe, le calcul arithmétique et le raisonnement mathématique vont généralement entraîner des répercussions dans d'autres domaines scolaires comme l'histoire ou encore les sciences.

De plus, les troubles spécifiques des apprentissages étant persistants, ils vont entraîner des conséquences négatives tout au long de la vie. Force est de constater que nous observons chez cette population une baisse des résultats scolaires, un taux supérieur de décrochage scolaire au lycée, un accès plus rare à l'enseignement supérieur, une détresse psychologique, une santé mentale globalement plus mauvaise, un taux plus élevé de chômage et d'emplois précaires, des revenus plus faibles, etc. (American Psychiatric Association, 2015).

Le décrochage scolaire et la coexistence de symptômes dépressifs augmentent le risque de conséquences néfastes sur la santé mentale. En effet, « lorsque l'enfant entre dans le cercle vicieux des troubles des apprentissages scolaires, les conséquences peuvent être désastreuses : perte de confiance en soi, découragement, éloignement social, agressivité, troubles du comportement : son épanouissement personnel est en jeu ! » (Haguenauer, 2016).

A travers l'accompagnement d'un patient présentant des troubles des apprentissages, Haguenauer (2016) nous montre l'importance d'une prise en charge globale, tenant compte du rythme d'acquisition de l'enfant et des facteurs environnementaux adjacents à sa problématique. C'est pourquoi l'adaptation des méthodes d'apprentissages scolaires au développement propre de l'enfant est essentielle, car ceux-ci peuvent le mettre à mal quand ils sont inadaptés à ses capacités.

Ainsi, au vu des répercussions présentées ci-dessus, nous pouvons conclure que les troubles spécifiques des apprentissages constituent un réel handicap dans la scolarité de l'élève qui en est porteur. Ces élèves font donc partie de ce que le ministère de l'éducation nationale nomme les « élèves à besoins éducatifs particuliers », qui regroupe les élèves en grande difficulté scolaire, les élèves allophones, les élèves en situation de handicap, etc. (Ployé, 2018).

II) L'école inclusive, une réponse à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

« Après une période ségrégative, puis une période intégrative, progressivement, s'est développée sous le terme d'inclusion une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui suppose non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs... des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogique afin de permettre à tous les élèves

d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge ceci quel que soit leur niveau scolaire » (Thomazet, 2006). Ainsi comme l'énonce Thomazet, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers a beaucoup évolué au cours de ces dernières années. En effet en 1975 nous parlions d'école intégrative, ce qui déjà était un grand pas dans la scolarisation des enfants en situation de handicap. Aujourd'hui et depuis 2005 le système scolaire est devenu inclusif. Nous allons donc revenir sur les différentes étapes de ce processus et présenter les outils d'accompagnement qui peuvent être mis en place à destination de ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

1. Définition et Lois

1.1. La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap

La loi « Handicap » du 11 février 2005 (JORF n°36, loi n°2005-102, 2005) donne, pour la première fois, une définition précise de la notion de handicap : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Par ailleurs, elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile ainsi qu'à un parcours scolaire continu et adapté. Nous voyons donc se créer des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) qui permettent aux élèves à besoins éducatifs particuliers d'être rattachés à une classe ordinaire correspondant à leur âge, tout en bénéficiant d'enseignements adaptés pour les apprentissages difficiles, correspondant à leurs compétences.

L'idée principale de l'inclusion scolaire peut être résumée par cette formule de Beaucher, reprise par Khasanzyanova et Niclot (2020), « c'est à l'école de s'adapter et non à l'enfant ». C'est en ce sens que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a été promulguée.

1.2. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 (JORF n°0157, loi n°2013-595, 2013), l'état s'engage à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous et a la volonté de permettre une scolarisation aux élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. Ainsi il réaffirme le principe d'une école inclusive pour tous : « Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction ». Le rôle de l'équipe éducative est donc de proposer les premières réponses aux difficultés repérées de l'élève. (Bulletin officiel n°30, 2016). Cette loi comporte des dispositions concernant la formation des enseignants, la coopération entre l'éducation

nationale et les établissements et services médico-sociaux et la formation aux outils numériques des élèves accueillis au sein des établissements et services médico-sociaux. (Gouvernement, 2021).

Les principales mesures concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers sont :

- La mise en place d'un dépistage systématique des troubles spécifiques du langage et des apprentissages au cours de la sixième année. A ce dépistage s'ajoute une détection précoce des problèmes de santé ou des carences de soins pouvant entraver la scolarité ;
- La mise en place d'une coopération entre les établissements médico-sociaux et les établissements scolaires organisée par des conventions afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap ;

1.3. La loi pour une École de la confiance

La loi pour une École de la confiance a été promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019 (JORF n°0174, loi n°2019-791, 2019). Les actions que nous retiendrons sont les suivantes :

- **Abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de 3 ans et instauration d'une visite médicale dès 3 ans** : l'école maternelle est le lieu où l'enfant apprend les pré-requis nécessaires aux apprentissages fondamentaux que sont lire, écrire et compter. De plus, un repérage précoce des éventuels troubles de santé pouvant affecter les apprentissages est essentiel pour la réussite du parcours scolaire des jeunes enfants.
- **Meilleure formation des professeurs dans des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE)** : la rénovation de cette formation des professeurs implique notamment la création d'un nouveau référentiel de formation favorisant l'homogénéité, sur l'ensemble du territoire, de la formation initiale des professeurs, condition essentielle de l'élévation du niveau général des élèves.
- **Création d'un service public de l'École inclusive** : la loi permet d'engager à la fois une transformation profonde de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et une amélioration significative des conditions de recrutement, de formation et de travail de leurs accompagnants. En effet, le chapitre IV de la loi consacre la pleine intégration des accompagnants d'élèves en situation de handicap à la communauté éducative.

Plus précisément, la loi met en place un accompagnement humain au plus près des besoins pédagogiques de chaque élève en créant des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL). Ils constituent une nouvelle forme d'organisation de l'accompagnement des élèves visant à améliorer la coordination des aides (humaines, éducatives et thérapeutiques) et à faciliter la gestion des accompagnants tout en prenant mieux en compte l'évolution des besoins pédagogiques des élèves accompagnés.

Ainsi, l'école d'aujourd'hui accueille des enfants à besoin éducatifs particuliers, dont font partie les enfants présentant un TSAp, pour lesquels il est indispensable de mettre en place des dispositifs

d'aide matérielle et/ou humaine, relevant ou non de la MDPH. Nous présenterons ci-dessous les différents recours possibles pour ces élèves.

2. L'élaboration des outils d'accompagnement

Les adaptations et aménagements ont pour objectif de faciliter le parcours scolaire des élèves aux besoins éducatifs particuliers, en référence aux objectifs du Socle commun. Une observation fine de l'élève est nécessaire afin de déterminer les adaptations et aménagements les plus appropriés pour l'aider à contourner les obstacles rencontrés dans ses apprentissages. L'enseignant doit prendre en compte à la fois les spécificités de l'élève et les caractéristiques des tâches qu'il propose.

Certains aménagements vont être des aménagements de droit commun, c'est-à-dire qu'il peuvent être sollicités spontanément par les familles ou l'équipe enseignante. D'autres, en revanche, vont relever de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

2.1. Les aménagements de droit commun

Il existe différents outils d'aménagement, dont peuvent bénéficier les élèves à besoins éducatifs particuliers, qui ne nécessitent pas la saisine de la MDPH (Bulletin officiel n°30, 2016) :

- **Le projet d'accueil individualisé (PAI)**

Le projet d'accueil individualisé (PAI) est défini dans la circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003 (BO n°34, Circulaire n°2003-135, 2003) et permet de préciser les adaptations nécessaires en termes d'aménagements d'horaires, d'organisation des actions de soins, etc. pour les enfants et adolescents souffrant de pathologies chroniques, d'intolérances alimentaires ou d'allergies. Chaque élève titulaire d'un PAI peut ainsi bénéficier de son traitement ou de son régime alimentaire, assurer sa sécurité et pallier les inconvénients liés à son état de santé, tout en suivant une scolarité normale.

Ce projet est sollicité par le médecin scolaire, le chef d'établissement ou le directeur d'école, à la demande de la famille.

- **Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)**

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est défini à l'article D311-12 du code de l'éducation (Code de l'éducation, art. D311-12, 2014) et concerne les élèves ayant une maîtrise insuffisante de certaines connaissances et compétences à la fin d'un cycle d'enseignement.

Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

Le PPRE permet de formaliser et de coordonner les actions conçues pour répondre aux besoins de l'élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit en classe, aux aides spécialisées ou complémentaires.

- **Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP)**

Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) est défini dans la circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015 (BOEN n°5 du 29-01-2015, circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015, 2015) et permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique.

Il est établi sur proposition de l'équipe pédagogique ou à la demande de la famille, et nécessite l'avis du médecin scolaire.

Le PAP est un document normalisé qui définit les aménagements et adaptations pédagogiques dont bénéficie l'élève. Il est rédigé sur la base d'un modèle national et est révisé tous les ans afin de faire le bilan des aménagements déjà mis en place et de les faire évoluer en même temps que la scolarité de l'élève et les enseignements suivis.

C'est un document écrit qui vise à répondre aux difficultés scolaires de l'élève. C'est un outil de suivi, organisé en fonction des cycles de la maternelle au lycée, afin d'éviter la rupture dans les aménagements et adaptations.

Le PAP se substitue, le cas échéant, à un PPRE et laisse place à un projet personnalisé de scolarisation (PPS) si celui-ci est mis en place.

2.2. Les aménagements relevant de la MDPH

Dès lors qu'un élève bénéficie de mesures de compensation au titre du handicap, il relève d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour toute demande relative à un aménagement pédagogique s'il en fait la demande auprès de la MDPH.

- **Le projet personnalisé de scolarisation (PPS)**

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est défini à l'article D351-5 du code de l'éducation (Code de l'éducation, art. D351-5, 2014) et, comme énoncé précédemment, il nécessite de recourir à la MDPH. Il concerne tous les enfants dont la situation répond à la définition du handicap, posée dans l'article 2 de la loi de février 2005, citée plus haut : « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* », et pour lesquels la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) s'est prononcée sur la situation de handicap, quelles que soient les modalités de scolarisation.

Il est sollicité par la famille qui saisit la MDPH avec l'aide éventuelle de l'enseignant référent.

Le PPS prend la forme d'un document écrit national, qui définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap. Il organise le déroulement de la scolarité de l'élève en situation de handicap et assure la cohérence, la

qualité des accompagnements et des aides nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève.

Il court sur la totalité du parcours de scolarisation et fait l'objet d'un suivi annuel par l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS). Il est révisable au moins à chaque changement de cycle et à chaque fois que la situation de l'élève le nécessite.

- **Le guide d'évaluation scolaire (GEVA-Sco) :**

Le GEVA-Sco concerne tous les enfants ou adolescents scolarisés, y compris les élèves accueillis dans un établissement médico-social, dont la situation nécessite notamment une compensation du handicap, des aménagements, ou encore l'élaboration d'un PPS. Il s'agit d'un outil d'aide à la décision pour l'attribution des différentes compensations et prestations délivrées par la MDPH. Ainsi, il permet de faire le lien entre l'établissement scolaire de l'enfant et la maison du handicap. (Mon Parcours Handicap, 2022).

3. Les aides humaines qui accompagnent les élèves à besoins éducatifs particuliers

« Quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité. » (BO n°18, Circulaire n°2017-084, 2017). Ainsi lorsque l'enseignant détecte des difficultés chez l'un de ses élèves, il peut en première intention se tourner vers le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés. En revanche si l'élève est déjà déclaré en situation de handicap par la MDPH, il peut se voir attribuer un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap. Cette aide humaine individuelle ou mutualisée est attribuée par la CDAPH, relevant de la MDPH.

3.1. Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)

Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés (RASED) existe depuis 1990. Ce dispositif a connu de nombreux remaniements au cours de ces années. La dernière circulaire en date qui définit le RASED et ses missions est la Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014. D'après cette circulaire, « les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes » (BO n°31, Circulaire n°2014-107, 2014). Le RASED relève donc entièrement de l'Education Nationale. Il constitue la réponse de première intention pour les enseignants face à un élève en difficulté.

Au sein d'une école, le réseau d'aides spécialisées est formé d'enseignants spécialisés et de psychologues qui sont membres à part entière de l'équipe enseignante. De par leur formation spécialisée, ces professionnels aident l'équipe pédagogique à analyser les situations, à reconnaître et prendre en compte les besoins des élèves et à construire des réponses adaptées. Ainsi ils participent à l'élaboration et à la mise en place des outils d'accompagnement tels que le PAP et le PPS.

Selon les besoins de l'élève, les aides spécialisées peuvent prendre différentes formes (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2021) :

- **Les aides spécialisées à dominante pédagogique (dispensées par le maître E)** : Ces aides concernent les élèves qui rencontrent des difficultés pour comprendre et apprendre dans le cadre des activités scolaires. Elles ont pour objectifs de prévenir et de repérer les difficultés et d'aider les élèves à prendre conscience et maîtriser des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et au progrès dans l'appropriation des savoirs et des compétences.
- **Les aides spécialisées à dominante rééducative (dispensées par le maître G)** : Ces aides concernent les élèves pour lesquels il faut faire évoluer le rapport aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires.
- **Le suivi psychologique (dispensé par le psychologue scolaire)** : À partir de l'analyse de la situation particulière d'un enfant, en liaison étroite avec la famille et les enseignants, il recherche des solutions adaptées au sein de l'école ou à l'extérieur.

3.2. L'Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH)

L'Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH) a pour mission principale de soutenir l'élève en situation de handicap et de favoriser son autonomie dans sa scolarité. Il contribue également à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation (PPS) et participe aux réunions des équipes de suivi de la scolarisation. Il peut exercer en tant qu'aide humaine individuelle, aide humaine mutualisée, ou encore en accompagnement collectif dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS).

L'AESH peut intervenir sur tous les temps et lieux scolaires de l'élève (dont les stages, les sorties et voyages scolaires). Les activités des personnels chargés de l'aide humaine sont divisées en trois domaines qui regroupent les différentes formes d'aide apportées aux élèves en situation de handicap. Leurs missions sont précisées dans le PPS et dans le GEVA-Sco de chaque élève en situation de handicap (BO n°18, Circulaire n°2017-084, 2017) :

- **Les actes de la vie quotidienne** : se déplacer, aller aux toilettes, se laver les mains, porter ses affaires, manger à la cantine, prendre ses médicaments, etc. Lorsqu'il le peut, l'AESH essaye de rendre l'élève plus autonome en lui apprenant à réaliser ces gestes par lui-même. Il s'assure également de sa sécurité et de son confort.
- **L'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles)** : L'AESH reste auprès de l'élève pendant la classe et l'aide à participer aux activités. Il l'aide à installer son matériel, à comprendre les consignes, à écrire ou à communiquer à l'oral, à réaliser ses exercices et à assimiler les connaissances. Il travaille en collaboration avec l'enseignant qui lui donne généralement accès aux cours avant la classe pour qu'il puisse préparer des supports pédagogiques adaptés.
- **Les activités de la vie sociale et relationnelle** : Il aide l'enfant à créer des relations et à interagir avec les autres élèves et les enseignants. Il définit les activités périscolaires adaptées

à ses capacités, l'accompagne dans ces activités, lui rappelle les règles et l'aide à participer. Il est également chargé de sensibiliser les autres élèves et les professeurs sur le handicap.

Dans le cadre des troubles spécifiques des apprentissages, les difficultés ne sont pas transitoires, c'est-à-dire que malgré les progrès réalisés, sans aménagement ni prise-en-soin adaptée et intensive, le sujet aura toujours un décalage dans l'acquisition de ces compétences par rapport à ses pairs. De plus il a été démontré qu'« un enseignement individualisé, systématique, intensif, utilisant des interventions fondées sur des preuves pourrait corriger ou améliorer les difficultés d'apprentissage chez certains individus ou soutenir l'utilisation de stratégies compensatrices chez d'autres, atténuant ainsi les évolutions qui sans cela seraient défavorables » (American Psychiatric Association, 2015), d'où l'importance de la mise en place d'une prise-en-soin, notamment orthophonique, en plus des adaptations scolaires qui peuvent être proposées.

L'élève bénéficiant donc tout au long de sa scolarité d'aménagements scolaires et de prise en charge orthophonique, il semble évident que l'enseignant et l'orthophoniste sont deux principaux acteurs dans le quotidien de l'enfant. Ainsi il paraît indispensable que ces deux professionnels soient partenaires en vue d'une action coordonnée, dans le but d'un meilleur accompagnement de l'enfant.

III) Le partenariat enseignants-orthophonistes dans le cadre de trouble spécifique des apprentissages

1. Définition et cadre légal du partenariat

1.1. Définition du partenariat

Nous nous accorderons ici à définir le partenariat selon le dictionnaire Le Robert comme étant une « association d'institutions, en vue de mener une action commune ». Brulon (2018) reprend également cette idée en citant Danielle Zay qui affirme que « dans le partenariat, chacun conserve ses objectifs propres, tout en acceptant de contribuer à un objectif commun ». Dans le partenariat entre enseignant et orthophoniste, l'objectif commun est bien entendu l'épanouissement scolaire, professionnel et social de l'individu. Selon Mougel (2009), le terme de « partenariat » est plus complexe à définir car il englobe différentes notions : « tantôt rencontre, tantôt collaboration, tantôt échange, tantôt travail en équipe, tantôt décloisonnement des pratiques, l'approche du concept est diverse ». Dans le cadre des troubles spécifiques des apprentissages, le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes doit permettre la mise en œuvre des accompagnements matériels et humains adaptés aux besoins de l'enfant.

1.2. Cadre légal du partenariat

Le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes découle principalement du Rapport Ringard, où parmi les 5 principes figure le principe de partenariat éducatif, qui stipule qu'il est

indispensable que « tous les intervenants qui participent au projet éducatif soient animés d'une volonté de travailler ensemble, d'échanger et de rendre complémentaires leurs interventions » (Ringard, 2000).

C'est ainsi qu'on retrouve dans les référentiels d'activités (BO n°32 du 5 septembre 2013, 2013a) et de compétences (BO n°32 du 5 septembre 2013, 2013b) des orthophonistes des préconisations quant au partenariat avec l'école, notamment à travers les missions de prévention et de coordination des soins. Il en est de même dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JORF n°0165, Arrêté du 1er juillet 2013, 2013) où il est inscrit que les professeurs doivent « prendre en compte la diversité des élèves » et pour cela il est indispensable de « travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap » parmi lesquelles on retrouve les orthophonistes.

2. Rôle des professionnels dans la prise en charge des TSAp

2.1. Des compétences propres et des compétences communes

L'enseignant et l'orthophoniste sont tous deux amenés à rencontrer et à accompagner des enfants présentant des TSAp. Ces deux professions ont des approches et des missions différentes. L'enseignant va avoir recours à des compétences pédagogiques et éducatives afin de soutenir la scolarité de l'enfant, alors que l'orthophoniste aura des compétences diagnostiques et rééducatives qui permettront à l'enfant de mettre en place des moyens de compenser son trouble. Cependant les deux professions ont également des compétences communes dans l'accompagnement de ces enfants. En effet l'enseignant et l'orthophoniste ont un rôle important à jouer dans le dépistage des troubles : l'enseignant en étant vigilant dans le repérage des difficultés au quotidien, l'orthophoniste en réalisant une mission de prévention des troubles. De plus, les deux professions ont pour mission de coopérer avec les autres acteurs qui gravitent autour de l'enfant.

2.2. Evolution dans la formation de chacun des professionnels

« La formation des personnels médicaux, paramédicaux et enseignants : Informer, sensibiliser, former, apparaissent comme des leitmotiv constants pour aider les professionnels de l'enseignement et de la santé. Manifestement il existe, tant en formation initiale que continue, un déficit. Certes la formation ne peut résoudre à elle seule tous les problèmes inhérents à ce type de difficulté, mais son insignifiance est patente, particulièrement chez les enseignants et les médecins. » (Ringard, 2000). Ainsi depuis plusieurs décennies, les formations aux métiers de l'éducation et de la santé n'ont de cesse d'évoluer dans le but d'améliorer les compétences des futurs professionnels dans l'accueil et la prise en charge des enfants à besoin éducatifs particuliers.

2.2.1. Evolution dans la formation des enseignants

La loi Pour une Ecole de la Confiance (JORF n°0174, loi n°2019-791, 2019) a instauré les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE) en remplacement des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE). Le nouveau référentiel de formation, intitulé « Former l'enseignant du XXI^e siècle » et mis en œuvre à la rentrée 2020, donne un cadre commun à la formation des futurs professeurs des premier et second degré et des conseillers principaux d'éducation, dans le cadre des masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) et permet de donner une formation homogène au niveau national.

Pour les futurs professionnels du premier degré, la formation s'organise désormais en 4 Unités d'Enseignement (UE) socles qui se retrouvent sur chacun des quatre semestres : « maîtriser et enseigner les savoirs fondamentaux », « maîtriser les savoirs et enseigner dans la polyvalence », « se former à et par la recherche » et « apprendre le métier en situation professionnelle » (INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées, 2022a). Pour les futurs professionnels du second degré, la formation s'articule autour de 3 UE communes à tous : « stratégies d'enseignement et d'apprentissage », « savoirs pour construire une pratique réflexive » et « l'innovation pédagogique et l'engagement professionnel », auxquelles s'ajoute une UE spécifique au domaine d'enseignement choisi (INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées, 2022b).

Pour aller plus loin dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers les enseignants du premier et second degré peuvent passer le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux pratiques de l'Education Inclusive (CAPPEI) afin d'obtenir le statut d'enseignant spécialisé (JORF n°0037, Décret n°2017-169, 2017). Ce certificat remplace le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH) à destination des enseignants du premier degré et le Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (2CA-SH) à destination des enseignants du second degré. Les enseignants spécialisés ainsi formés pourront exercer dans des établissements scolaires et plus largement, dans des établissements et services accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie. La formation se compose d'un tronc commun de six modules obligatoires, dont deux concernent notre présent sujet : « Connaissance des partenaires » et « Besoins éducatifs particuliers et réponses pédagogiques ». S'ajoutent à ces six modules, deux modules d'approfondissement au choix parmi neuf modules, d'une durée totale de 104h, traitant des différents troubles rencontrés en milieu scolaire dont « Grande difficulté scolaire » et « Troubles spécifiques du langage et des apprentissages » (BO n°10 du 11 mars 2021, 2021).

2.2.2. Evolution dans la formation des orthophonistes

Depuis la rentrée 2013, la formation des orthophonistes se déroule sur 5 ans au sein des Centres de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO) (JORF n°0203, Décret n°2013-798, 2013). Le décret N°2013-798 marque donc l'entrée de la formation dans le système Européen du LMD : Licence – Master – Doctorat.

Dans le référentiel de formation actuel, mis en place lors de la masterisation de la formation, on retrouve plusieurs enseignements visant à sensibiliser les futurs professionnels au partenariat avec le milieu scolaire. En 1^{ère} année un cours de « Sciences de l'éducation » est dispensé, se composant de 30h d'enseignement magistral et 10h d'enseignement dirigé. Cet enseignement doit permettre aux étudiants de connaître, entre autres choses, « les différentes méthodes pédagogiques, les politiques éducatives actuelles et les dispositifs spécifiques de prises en charge éducatives et pédagogiques des élèves ; de comprendre les articulations du secteur médico-social et du secteur sanitaire avec le champ scolaire et d'acquérir une vision globale de l'enfant et des enjeux environnementaux » (BO n°32 du 5 septembre 2013, 2013c). Au cours de cette même année les étudiants sont amenés à réaliser un stage de 120h en milieu scolaire. Ce stage a pour objectifs « d'amorcer le développement de savoir-être nécessaires pour l'exercice clinique de l'orthophonie, de découvrir le fonctionnement des établissements scolaires, d'établir un premier contact avec les enseignants et le groupe classe et d'observer la socialisation de l'enfant et ses premiers apprentissages » (BO n°32 du 5 septembre 2013, 2013c).

En 3^{ème} année les étudiants suivent un cours d'« Apprentissages et didactique » composé de 20h d'enseignement magistral et 15h d'enseignement dirigé, afin de « connaître les différentes théories conceptualisant les apprentissages et de mettre en œuvre des stratégies permettant l'animation de séquences d'information/formation pour des professionnels ou des aidants » (BO n°32 du 5 septembre 2013, 2013c).

Enfin en 5^{ème} et dernière année, les étudiants bénéficient d'un cours de « Communication avec le patient, l'entourage et les autres professionnels » leur apprenant à « transmettre l'information pertinente aux différents acteurs par des moyens adaptés dans le respect de la continuité des soins et avec une terminologie adaptée » (BO n°32 du 5 septembre 2013, 2013c).

3. Partenariat enseignant-orthophoniste en France à ce jour

Plusieurs mémoires d'orthophonie se sont intéressés au partenariat entre les enseignants du primaire et les orthophonistes.

Parmi eux, Mougel (2009) a exploré les relations entretenues par les enseignants et les orthophonistes dans le cadre des troubles du langage et a recensé les difficultés rencontrées de chaque côté et les demandes émergeant de cette collaboration. Elle a fait le constat que les enseignants et les orthophonistes ont une réelle volonté de coordonner leurs démarches, mais que ce partenariat n'est pas encore systématique. Par ailleurs, elle a pu observer que le manque de connaissance des professionnels quant aux rôles et missions de chacun nuit à l'efficacité des échanges.

Plus précisément, Mougel a interrogé 33 orthophonistes libéraux implantés en Lorraine via un questionnaire papier et 183 enseignants d'école primaire et enseignants spécialisés de CLIS ou RASED exerçant dans toute la France via un questionnaire en ligne. Les questionnaires se composaient de questions ouvertes et fermées, qu'elle a analysées de manière descriptive, puis comparative entre les deux populations.

Les données recueillies auprès des orthophonistes montrent qu'ils bénéficient d'une formation au partenariat insuffisante. Ils ont néanmoins une connaissance de l'école et des outils d'accompagnements dont elle dispose, acquise au cours de leur pratique professionnelle. Cette connaissance reste fragile et variable d'un orthophoniste à l'autre. De plus, bien que les orthophonistes attribuent aux enseignants un rôle dans le repérage des enfants présentant des troubles du langage, ils apparaissent réticents à consulter le travail scolaire de leurs patients ou expliquer les méthodes de rééducation aux enseignants. Pour autant, ils établissent systématiquement un contact avec les enseignants lorsque la situation d'un patient l'exige. Ces prises de contact réalisées plusieurs fois dans l'année leur permettent d'échanger des informations et leur point de vue sur la situation, de conseiller les enseignants mais aussi d'obtenir des informations sur les aménagements mis en place en classe. Ils désireraient cependant développer davantage leur regard sur l'enfant en tant qu'élève : connaître son comportement en classe, son évolution, etc. Ainsi ces données ont permis de conclure que les orthophonistes sont favorables au partenariat avec les enseignants, « même si leurs demandes semblent plutôt se diriger vers une ouverture de l'école à l'orthophonie que vers une ouverture de l'orthophonie à l'école » (Mougel, 2009).

Les données recueillies auprès des enseignants montrent qu'ils ne sont pas suffisamment formés aux troubles du langage, bien qu'ils soient nombreux à les repérer et les signaler. De plus, les enseignants sont désireux de mieux connaître le métier d'orthophoniste. Concernant le partenariat, les relations observées entre les enseignants et les orthophonistes sont très variables d'un enseignant à l'autre. En effet, près de la moitié déclarent ne pas avoir de contact direct avec les orthophonistes et parmi ceux qui en ont, la plupart souhaiteraient que ces derniers montrent plus d'implication et initient davantage les échanges. Ainsi ces données ont permis à Mougel de conclure que les enseignants désirent être davantage informés de la prise en charge orthophonique de leurs élèves, mais sont conscients du manque de temps et de disponibilité des orthophonistes. Ils souhaiteraient également que cette collaboration leur permette d'acquérir de meilleures connaissances des troubles, afin de pouvoir mieux s'adapter aux difficultés de l'enfant en classe.

Dix ans plus tard Mémin (2019) a interrogé des enseignants de primaire sur leurs relations avec les orthophonistes libéraux. Pour ce faire elle a distribué des questionnaires papiers, composés d'une dizaine de questions fermées, à des enseignants lors d'une conférence menée dans différentes régions de France, qui lui a permis de récolter 160 réponses. Ces données ont été analysées de manière descriptive. Afin d'approfondir son analyse, elle a ensuite effectué 9 entretiens semi-dirigés de 30 minutes, en face à face ou par téléphone, auprès de participants sélectionnés de manière équitable selon les régions, qu'elle a ensuite intégrés à son analyse de manière qualitative.

Elle fait le même constat que Mougel en 2009 : les enseignants sont en demande de collaboration avec les orthophonistes, pour autant celle-ci n'est pas systématique car elle reste compliquée à instaurer sur le plan organisationnel. De plus, la méconnaissance du métier d'orthophoniste persiste chez les enseignants et dessert toujours ce partenariat.

Enfin, suite aux réformes de 2013 concernant à la fois la formation des orthophonistes et celle des enseignants, Brulon (2018) a établi un état des lieux de la formation initiale reçue en France par les futurs orthophonistes et professeurs des écoles les préparant à un partenariat sur le terrain, en interrogeant directement les étudiants de 2^{ème} année de master des CFUO et les étudiants de 2^{ème} année de master MEEF Mention Premier Degré, des ESPE via un questionnaire en ligne. Ce questionnaire était uniquement composé de questions fermées, cependant pour certaines questions les participants avaient la possibilité de préciser librement leurs réponses.

Elle a obtenu 285 réponses de la part des étudiants en orthophonie et 649 réponses de la part des étudiantes en master MEEF. Ces données ont été traitées via des statistiques descriptives. Elle a ainsi pu conclure que les étudiants interrogés ont conscience des enjeux du partenariat, cependant « malgré les réformes qu'elles ont connues, les formations initiales apparaissent comme insuffisamment adaptées pour préparer les étudiants à un tel partenariat, et ce constat apparaît plus nettement encore du côté des ESPE » (Brulon, 2018).

Problématique et hypothèses

Les études réalisées sur le sujet et présentées ci-dessus, montrent que mettre en place et maintenir un tel partenariat, bien que bénéfique à la prise-en-soin des enfants à besoins éducatifs particuliers, nécessite encore une amélioration des connaissances de chaque professionnel. Comme nous venons de l'exposer, les politiques actuelles tendent à renforcer le partenariat entre le monde scolaire et les professionnels de santé, qui était déjà préconisé depuis de nombreuses années. Cependant, il peut persister des différences entre ce que préconisent les textes et ce qui est véritablement applicable sur le terrain. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de refaire le point auprès des professionnels concernés, afin d'établir l'état des lieux actuel de ce partenariat.

Ainsi, nous avons posé la problématique suivante :

La formation des enseignants et l'implication des orthophonistes de plus en plus marquées dans l'élaboration des outils d'accompagnement et le suivi de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, participent-elles à un partenariat plus efficace entre orthophoniste et enseignant aujourd'hui ?

Nous avons émis l'hypothèse principale que le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes se fait de manière efficace.

Plusieurs sous-hypothèses ont découlés de cette hypothèse principale, à savoir :

- H1 : les orthophonistes sont plus sensibilisés dès la formation initiale au partenariat depuis la maîtrise de la formation ;
- H2 : les enseignants sont mieux formés et plus sensibilisés aux troubles des apprentissages ;
- H3 : les enseignants accueillent plus d'élèves porteurs de troubles ou en situation de handicap qu'en 2009 ;
- H4 : les enseignants ont une meilleure connaissance de l'orthophonie ;
- H5 : le secret professionnel auquel sont soumis les orthophonistes reste un frein au partenariat enseignant-orthophoniste.

Partie pratique

I) Description de la méthode

1. Objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette étude est de faire un état des lieux actuel du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes, afin d'identifier les obstacles à ce partenariat et dans un second temps de proposer des pistes d'amélioration.

2. Matériel et procédures

Ce mémoire s'est construit dans la continuité du mémoire d'orthophonie « Partenariat entre enseignants de primaire et orthophonistes libéraux : quelle collaboration autour des troubles du langage ? » présenté par Marine Mougel en 2009, avec son accord. En effet, comme le préconisait Mougel (2009, p. 99) : « Il serait sans doute intéressant de vérifier, dans les années à venir, si les intentions ministérielles, de suivi des mesures arrêtées, auront été effectives, et si des moyens supplémentaires auront été mis à la disposition des enseignants et des orthophonistes pour faciliter et accroître ces partenariats ».

2.1. Populations concernées

Initialement, cette enquête concernait les enseignants du 1^{er} degré et les orthophonistes libéraux comme dans l'étude de Mougel (2009). Après réflexion nous avons décidé d'élargir nos populations afin d'avoir une vue plus large du partenariat tout au long du parcours scolaire de l'enfant et peu importe la modalité de prise en charge (libéral ou au sein d'un centre pluridisciplinaire).

- Ainsi, la **population orthophonique** a été élargie à tous les orthophonistes exerçant en libéral, salariat ou mixte, et recevant un public présentant des troubles spécifiques des apprentissages.
- La **population enseignante**, quant à elle, a été élargie à tous les enseignants du 1^{er} et 2nd degré, exerçant en école publique (milieu ordinaire ou dispositif ULIS), en école privée sous contrat ou en centre médico-éducatif.

Le critère d'inclusion pour les deux populations était le suivant : le participant doit exercer en tant qu'enseignant ou orthophoniste au moment de sa participation. Un deuxième critère d'inclusion pour les orthophonistes était requis, à savoir : l'orthophoniste doit recevoir un public présentant des troubles spécifiques des apprentissages.

2.2. Choix de l'outil

En ce qui concerne le choix de l'outil, nous avons opté pour deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants, l'autre destiné aux orthophonistes.

Notre choix s'est porté plus particulièrement sur des questionnaires en ligne, permettant d'obtenir un maximum de réponses compte-tenu du délai qui nous est imparti, mais également d'effacer les barrières géographiques en diffusant plus facilement notre enquête au niveau national.

2.3. Objet de l'étude

L'objet de cette étude est le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes, autrement dit la façon dont ces professionnels échangent, dans le but d'acquérir une vision plus globale de l'enfant présentant des troubles spécifiques des apprentissages et d'adapter leur intervention auprès de ce dernier. Nous observerons la fréquence, le moyen de communication, le contenu mais aussi l'efficacité de ces échanges selon le point de vue de chacune des professions.

2.4. Elaboration des questionnaires

Les questionnaires sont disponibles en annexe (cf. Annexe I et II).

2.4.1. Choix de la plateforme

Sous les conseils du Délégué à la Protection des Données de l'Université Paul Sabatier, nous avons choisi la plateforme EuSurvey pour héberger nos questionnaires en ligne. Ce site est entièrement sécurisé et répond aux exigences européennes quant à la protection des données à caractère personnel.

2.4.2. Consentement et recueil des données

Une note d'information pour la participation à l'étude était jointe aux questionnaires afin de préciser à chaque participant leurs droits quant à leur participation à l'enquête (cf. Annexe IV). Ainsi il était précisé que « les données anonymisées seraient exploitées par l'étudiant menant cette étude ». De plus, lors de l'envoi des questionnaires il était mentionné que les données issues de ce questionnaire étaient traitées de manière anonyme et protégées grâce au support d'hébergement choisi et qu'elles seraient traitées uniquement dans le cadre de ce mémoire puis supprimées (cf. Annexe III). Les modalités de recours à cette participation étaient également précisées dans la note d'information. Enfin, en première page du questionnaire il était également mentionné clairement aux participants, qu'en répondant à ce questionnaire ils consentaient de fait à participer à l'étude.

2.4.3. Structure des questionnaires

Inspirés du questionnaire de Mougel (2009) dans son mémoire d'orthophonie, nos questionnaires se composaient de questions ouvertes et fermées renseignant sur 3 domaines :

- **Questionnaire destiné aux orthophonistes :**
 - Votre formation et situation d'orthophoniste
 - Les troubles des apprentissages et l'école
 - Vos relations avec les enseignants
- **Questionnaire destiné aux enseignants :**
 - Votre formation et situation d'enseignant
 - Les troubles des apprentissages et l'orthophonie
 - Vos relations avec les orthophonistes

Les questionnaires se terminaient par une zone de parole libre, dans laquelle les participants pouvaient compléter leurs réponses, communiquer des informations supplémentaires issues de leur expérience ou encore apporter des suggestions d'amélioration à notre enquête.

Les deux questionnaires ont été construits en miroir afin de limiter des biais possibles dus à la longueur du questionnaire, à l'ordre ou encore à la formulation des questions.

« Les enquêtes par questionnaire portent le plus souvent sur une pratique (ce qui implique d'étudier en même temps la composition du « public » de cette pratique) » (De Singly, 2020). C'est pourquoi nos questionnaires commencent tout deux par un premier volet « Votre formation et situation d'orthophoniste / d'enseignant » qui nous permettra de décrire notre population.

Nous avons fait le choix de faire apparaître chaque volet après validation du précédent afin que le participant ne soit pas influencé par les questions à venir. Il avait néanmoins la possibilité de revenir sur le volet précédent s'il désirait modifier ses réponses.

Certaines questions apparaissaient seulement selon la réponse à la question précédente. Celles-ci sont notées d'une (*) dans les questionnaires en annexe. Ceci permettait d'alléger visuellement le questionnaire afin de ne pas décourager les participants.

2.4.4. Formulation des questions et modalités de réponses

Nous nous sommes appuyés sur l'œuvre de De Singly, Le questionnaire (2020) afin de formuler au mieux nos questions et de limiter les biais liés au questionnaire en lui-même. Aussi nous avons été vigilants au choix des mots employés.

Dans ce questionnaire nous avons formulé des questions de fait qui tentent de cerner les modalités de la pratique, ainsi que des questions d'opinion afin d'obtenir un jugement sur cette pratique.

Les questions de fait ont été rédigées au passé-composé et nous avons déterminé un cadre temporel se limitant à l'année scolaire en cours. Ces deux caractéristiques permettent au participant de répondre plus précisément à la question, sans donner son opinion et évitent qu'il ne généralise ou n'invente une réponse moyenne concernant sa pratique.

Dans la formulation de nos questions fermées, nous avons inclus des catégories « autre » pouvant être précisées par le participant. Cette option permet de ne pas le limiter à nos choix de réponses.

Par nature, lorsqu'ils répondent à un questionnaire, les individus cherchent à deviner la réponse attendue par l'examineur. Pour éviter ce biais autant que possible, nous avons établi un équilibre entre les modalités positives et les modalités négatives au sein de nos choix de réponses.

De plus, lorsque tous les choix de réponses étaient neutres, ceux-ci apparaissaient de manière aléatoire pour chaque participant de façon à limiter l'influence de l'ordre d'apparition des réponses dans nos résultats. Nous avons autorisé, pour certaines questions, les réponses multiples afin d'augmenter les chances d'obtenir des réponses plus personnelles.

2.4.5. Phases de pré-test

Les phases de pré-test ont été réalisées en ma présence et ont été suivies d'échanges, essentiellement basés sur la construction du questionnaire, afin d'améliorer autant que possible l'enquête avant sa diffusion.

Pré-test du questionnaire destiné aux enseignants : le pré-test a été réalisé auprès d'un groupe de 16 enseignants, en cours de formation préparant au CAPPEI.

Lors du pré-test la passation a été évaluée à 20-25 minutes environ. Ce pré-test nous a permis de reformuler la plupart de nos questions car elles n'incluaient pas suffisamment les enseignants de collège et lycée, pourtant faisant partie de notre population cible. Les questions du 1^{er} volet concernant le parcours de formation ont également été modifiées car elles ne permettaient pas de recenser le panel de parcours possibles de nos participants.

Certaines formulations de questions engendrant une ambiguïté dans la compréhension et de fait dans la réponse donnée, ont également pu être reprises afin d'obtenir les réponses attendues. Par exemple la question « Quels sont les troubles des apprentissages que vous connaissez ? » qui attend comme réponse différents troubles des apprentissages que peut présenter un élève, était initialement formulée : « Quelles sont les difficultés dans les apprentissages que vous connaissez ? », question à laquelle certains enseignants ont répondu par des difficultés qu'eux-mêmes rencontraient pour transmettre les apprentissages à leurs élèves.

Pré-test du questionnaire destiné aux orthophonistes : le pré-test n'a pu être réalisé qu'auprès d'une orthophoniste.

Lors du pré-test la passation a été évaluée à 20-25 minutes environ, équivalent au questionnaire destiné aux enseignants. Ce pré-test a permis de réaliser des ajustements sur le questionnaire destiné aux orthophonistes, comme l'idée de dissocier les élèves de maternelle des élèves de classe élémentaire, collège et lycée dans certaines questions, étant donné que les signes d'apparition des troubles sont différents selon l'âge. Les deux questionnaires ayant été construits en miroir, la plupart des questions avaient déjà été testées auprès des enseignants puis modifiées, ce pré-test a donc permis de confirmer que la reformulation réalisée sur les questions ambiguës avait été pertinente.

2.4.6. Diffusion du questionnaire

Nous sommes partis du principe que nous obtiendrions plus de réponses en contactant directement les professionnels concernés (enseignants et orthophonistes) plutôt qu'en passant par différents intermédiaires comme des directeurs d'école ou de centre de rééducation. Cependant cette méthode limitait la diffusion du questionnaire à la région toulousaine et ne permettait pas une grande visibilité de notre enquête. Nous avons donc réajuster notre diffusion comme détaillé ci-dessous.

Dans un premier temps, les liens des questionnaires ont été transmis par mail aux différents professionnels concernés par l'enquête. Pour ce faire nous avons utilisé la liste des enseignants et orthophonistes connus du CFUO de Toulouse pour avoir reçu des étudiants orthophonistes en stage (une trentaine d'enseignants et plus de 500 orthophonistes). Nous avons également transmis nos liens aux enseignants se formant au CAPPEI à l'INSPE de Toulouse et n'ayant pas participé au pré-test. Nous avons ensuite compté sur un effet d'auto-diffusion en demandant aux participants de diffuser les questionnaires à leurs collègues ou connaissances, entrant dans les critères d'inclusion de notre enquête.

Dans un second temps, afin de diffuser nos questionnaires à plus grande échelle, nous avons finalement fait le choix de contacter par mail les 24 syndicats régionaux de la Fédération Nationale des orthophonistes (FNO). Nous avons eu un retour de 5 d'entre eux dont 3 ont accepté de diffuser notre questionnaire auprès des orthophonistes adhérents (SORC-VDL, SDORRA, SDOP, SRON, SROCPL). De plus, nous avons diffusé le questionnaire destiné aux enseignants auprès des Directions des Services Départementaux de l'Education Nationale (DSDEN), soit chaque département de 22 des 24 académies (les académies de Nice et de Poitiers n'étant pas joignables), pour lesquels nous avons obtenu des réponses favorables de la part des DSDEN de Haute-Vienne, du Territoire de Belfort, des Yvelines et des Ardennes.

Enfin, nous avons partagé notre enquête sur les réseaux sociaux, dans des groupes dédiés aux orthophonistes ou aux enseignants, afin que cette dernière ait une meilleure visibilité. Bien qu'il y ait moins de contrôle sur qui répond réellement à l'enquête en passant par les réseaux sociaux, les questions précises sur le parcours de formation posées en début de questionnaire permettront de valider qu'il s'agit bien d'orthophonistes et d'enseignants.

Les questionnaires en ligne étaient accessibles du 10 janvier 2022 au 31 mars 2022.

2.5. Traitement des données

Afin d'analyser nos réponses et nous permettre de vérifier nos hypothèses de départ, nous avons décidé d'organiser nos questions en 7 domaines d'exploration.

Voici ci-dessous notre grille d'analyse, présentant ces différents domaines ainsi que les hypothèses auxquelles ils sont rattachés :

Les questions identifiées de O1 à O23 se rapportent au questionnaire destiné aux orthophonistes.

Les questions identifiées de E1 à E27 se rapportent au questionnaire destiné aux enseignants.

- **Description de l'échantillon :**

- Population orthophoniste : O1 à O6
- Population enseignante : E1 à E9

- **Sensibilisation aux troubles des apprentissages et aux outils d'accompagnement :** O7 ; E10, E11, E12.

Ce domaine nous permettra de vérifier nos hypothèses H1 (les orthophonistes sont plus sensibilisés dès la formation initiale au partenariat depuis la masterisation de la formation) et H2 (les enseignants sont mieux formés et plus sensibilisés aux troubles des apprentissages).

- **Position de l'orthophoniste par rapport au monde scolaire :** O8, O10, O13, O14.

Ce domaine nous permettra de vérifier notre hypothèse H1 (les orthophonistes sont plus sensibilisés dès la formation initiale au partenariat depuis la masterisation de la formation).

- **Position de l'enseignant par rapport à l'orthophonie :** O20 ; E13, E18, E24.

Ce domaine nous permettra de vérifier nos hypothèses H2 (les enseignants sont mieux formés et plus sensibilisés aux troubles des apprentissages) et H4 (les enseignants ont une meilleure connaissance de l'orthophonie).

- **Regard sur les troubles en fonction du champ de compétences :** O9, O15, O16 ; E14, E15, E19, E20, E21.

Ce domaine nous permettra de vérifier notre hypothèse H2 (les enseignants sont mieux formés et plus sensibilisés aux troubles des apprentissages).

- **Le partenariat actuel :**

- Chiffre : O11, O17 ; E16, E22.

Ce domaine nous permettra de vérifier notre hypothèse H3 (les enseignants accueillent plus d'élèves porteurs de troubles ou en situation de handicap qu'en 2009).

- Description : O18, O19, O22 ; E23, E26.

Ce domaine nous permettra de vérifier notre hypothèse H5 (le secret professionnel auquel sont soumis les orthophonistes reste un frein au partenariat enseignant-orthophoniste).

- **Idéaux d'un partenariat efficace :**

- Priorités : O12 ; E17
- Caractéristiques : O21, O23 ; E25, E27

Enfin, afin de vérifier notre hypothèse principale, à savoir que le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes se fait de manière *plus* efficace, il nous faudra comparer les données issues du partenariat actuel aux données issues des idéaux d'un partenariat efficace. Pour cela nous allons dégager des critères d'efficacité au partenariat enseignant-orthophoniste selon les professionnels et vérifier s'ils sont actuellement mis en place.

De plus, de manière qualitative nous comparerons nos résultats aux résultats obtenus par Mougel (2009) afin d'évaluer l'évolution du partenariat sur ses treize dernières années.

II) Présentation et analyse des résultats

1. Résultats selon les domaines

Nous avons fait le choix dans cette analyse de ne présenter que les données pertinentes pour répondre à notre problématique et à nos questionnements. Ainsi les réponses ayant obtenu moins de 10% des voix ne sont pas présentées ici, sauf cas exceptionnel, car une proportion inférieure correspond à un effectif trop faible au vu de notre échantillon, pour être interprété. De plus nos effectifs se sont révélés trop faibles pour pouvoir établir ou non un lien de dépendance entre les réponses données.

1.1. Description de l'échantillon

Nous avons obtenu au total 104 réponses à nos questionnaires : 63 réponses au questionnaire destiné aux enseignants et 41 réponses au questionnaire destiné aux orthophonistes. Alors que dans la population les enseignants sont 34 fois plus nombreux que les orthophonistes, ils ne sont que 1,5 fois plus nombreux dans notre échantillon.

Tableau 1 : Représentativité de notre échantillon

	Nombre d'enseignants	Nombre d'orthophonistes	Ratio
En France métropolitaine et d'Outre-Mer	869 273 ⁽¹⁾	25 607 ⁽²⁾	34
Dans notre échantillon	63	41	1,5

⁽¹⁾ Données issues de Repères et références statistiques, édition 2021 (DEPP, 2021).

⁽²⁾ Données issues du site web de la Fédération Nationale des Orthophonistes (Fédération Nationale des Orthophonistes, 2019).

L'année d'obtention du diplôme de chaque participant se situe entre 1983 et 2018 pour les orthophonistes et entre 1985 et 2021 pour les enseignants. La première promotion d'orthophonistes concernée par la masterisation de la formation a été diplômée en 2018. Nous avons donc 3 participants qui ont bénéficié de la formation en 5 ans, soit 7% de notre population orthophoniste.

Concernant le lieu de formation, la majorité de nos participants, enseignants et orthophonistes confondus, se sont formés dans la région Sud-Ouest (Nouvelle-Aquitaine et Occitanie). Enfin, 17% des orthophonistes se sont formés en Belgique. Nous n'avons pas noté de différence significative dans nos réponses selon le lieu de formation.

Concernant le lieu d'exercice actuel, la majorité des orthophonistes (76%) exercent en Occitanie, dont 53% orthophonistes exercent en Haute-Garonne, principalement en région toulousaine. Si on regarde le lieu d'exercice des enseignants, 41% exercent en Nouvelle-Aquitaine dont 88% en Haute-Vienne.

Enfin, concernant la pratique professionnelle de nos participants, nous avons demandé aux orthophonistes le mode d'exercice actuel, afin d'observer si la mise en place d'un partenariat pouvait dépendre du mode d'exercice de l'orthophoniste. Dans notre échantillon de participants, 27 orthophonistes (66%) exercent actuellement en libéral, 9 orthophonistes (22%) exercent en salariat et 5 orthophonistes (12%) ont une activité mixte.

Nous avons également demandé aux enseignants de mentionner l'établissement dans lequel ils exercent au moment de la passation du questionnaire et de préciser dans quel cycle.

Voici les résultats des établissements d'enseignement :

- 23 enseignent en école maternelle (37%) ;
- 30 enseignent en école élémentaire (48%) ;
- 6 enseignent en collège (10%) ;
- 3 enseignent en lycée (5%) ;
- 1 enseigne en Institut médico-éducatif (IME) (2%).

Voici les résultats des cycles d'enseignement :

- 23 enseignent au cycle 1 : PSM, MSM, GSM (37%) ;
- 17 enseignent au cycle 2 : CP, CE1, CE2 (27%) ;
- 14 enseignent au cycle 3 : CM1, CM2, 6^{ème} (23%) ;
- 3 enseignent au cycle 4 : 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} (5%) ;
- 3 enseignent en lycée général (5%) ;
- 3 enseignent en ULIS-école (5%) ;
- 3 enseignent en ULIS-collège (5%) ;
- 1 enseigne en centre médico-éducatif (2%).

Parmi ces résultats trois personnes enseignent à la fois en cycle 2 et 3, et deux enseignent à la fois en cycle 3 et 4. Un enseignant a indiqué exercer à la fois dans 5 catégories différentes, nous avons donc décidé de ne pas comptabiliser sa réponse dans l'analyse ci-dessus.

1.2. Sensibilisation aux troubles des apprentissages et aux outils d'accompagnement

Nous avons interrogé les enseignants sur leur formation aux troubles des apprentissages ou la scolarisation des élèves en situation de handicap. Nous avons fait le choix de distinguer les formations (quelques jours) des informations (2-3h) afin de mieux cerner leur niveau de connaissances.

Il apparaît donc que :

- 28 enseignants (44%) ont bénéficié d'une information sur ces troubles
- 13 enseignants (21%) ont bénéficié d'une formation de plusieurs jours

Ce qui nous fait un total de 41 enseignants ayant bénéficié de connaissances théoriques sur les troubles des apprentissages ou la scolarisation des élèves en situation de handicap, soit 65% de notre population. Pour les 22 enseignants n'ayant pas bénéficié de formation, 100% se disent être intéressés pour y participer.

Nous avons ensuite interrogé ces personnes sur le moment où ils ont bénéficié de cette formation et s'ils en étaient satisfaits.

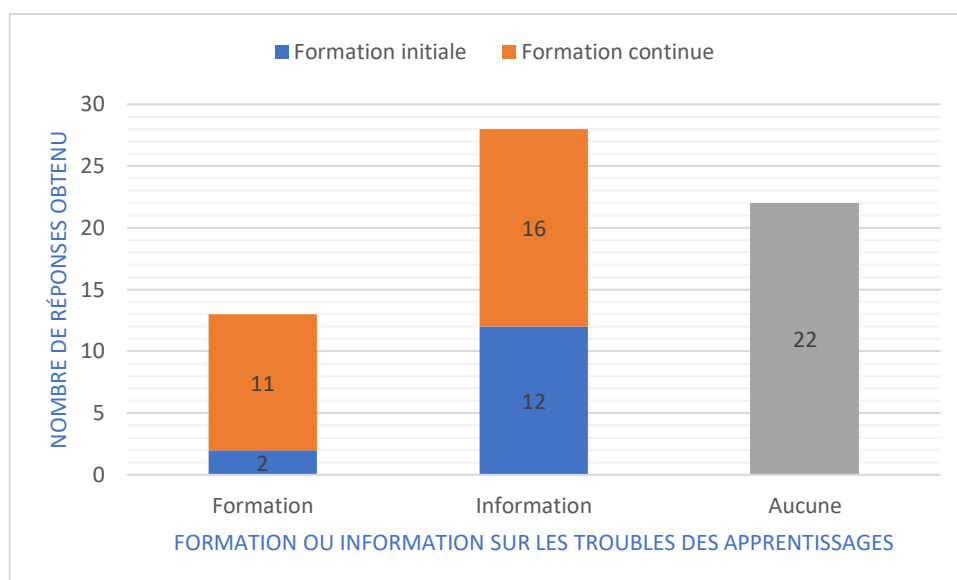


Figure 1 : Formation des enseignants aux troubles des apprentissages

Nous observons que 85% des formations ont été réalisées en formation continue, alors que les enseignants ayant bénéficié d'informations les ont reçues pour 43% en formation initiale et 57% en formation continue. Quant à la satisfaction, 23 enseignants se disent satisfaits de leur formation/information (56%), 16 sont insatisfaits (39%) et 2 ont trouvé l'information inutile (5%).

Nous avons pu observer que la formation sur les troubles des apprentissages se fait de plus en plus en formation initiale. En effet, seulement 2 sujets ayant été diplômé entre 1985 et 2004 ont indiqué avoir bénéficié d'une telle formation en formation initiale, contre 12 sujets ayant été diplômés entre 2005 et 2021. Cependant une telle formation en formation initiale reste globalement moindre qu'en formation continue. Nous comptons 14 formations initiales (34%) contre 27 formations continues (66%).

Enfin, nous avons demandé aux enseignants ayant bénéficié de formations continues de nous préciser en quelle année ils l'avaient réalisée.

Tableau 2 : Année de la formation continue des enseignants aux troubles des apprentissages

Années de la formation continue	Nombre de réponses
2000 – 2014	4 (15%)
2015 – 2022	17 (63%)
Absence de réponse	6 (22%)

La formation continue aux troubles des apprentissages et à la scolarisation des élèves en situation de handicap semble s'intensifier depuis 2015. En effet la majorité des formations continues se sont faites

sur ces sept dernières années, et le nombre de formations réalisées est 4 fois supérieur au nombre de formations réalisées sur 15 ans entre 2000 et 2014.

En ce qui concerne les orthophonistes, nous leur avons demandé s'ils avaient bénéficié d'informations sur les liens et les réseaux existants entre le secteur pédagogique et le secteur médico-social. Nous avons récolté 35 « oui » de la part des orthophonistes, soit 85%, contre 6 « non », correspondant à 15%. Parmi les 35 orthophonistes ayant bénéficié d'informations sur le sujet, 6 mentionnent les avoir eues en formation initiale, soit 17%, et 29 mentionnent les avoir obtenues au cours de leur pratique professionnelle, sur le terrain, soit 83%. Enfin, les 6 orthophonistes n'ayant pas eu d'informations sur le sujet justifient que cela ne leur a jamais été proposé.

1.3. Position de l'orthophoniste par rapport au monde scolaire

Nous avons voulu connaître le point de vue des orthophonistes quant à la mission des enseignants auprès des enfants présentant des difficultés dans les apprentissages ou des troubles des apprentissages avérés. Les résultats sont présentés dans la figure 2 ci-dessous.

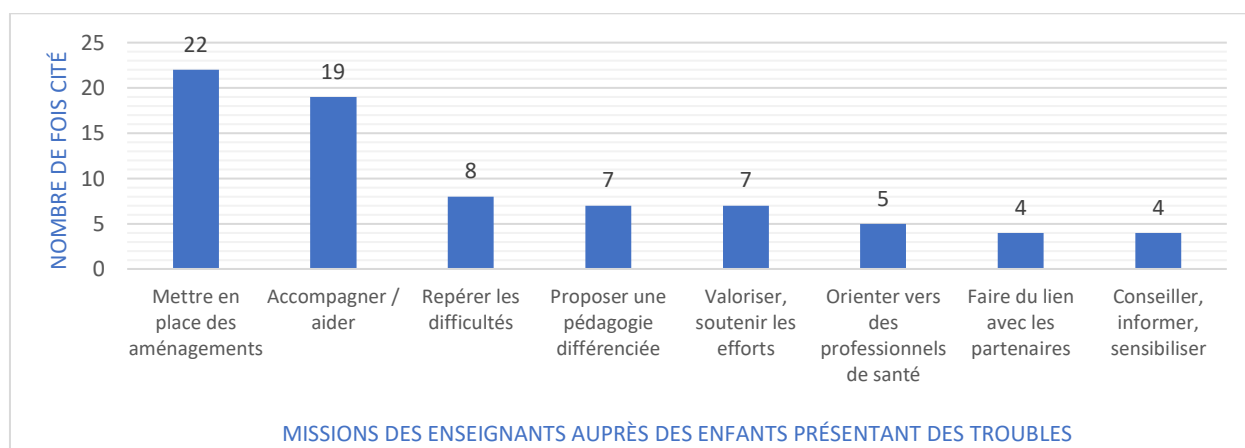
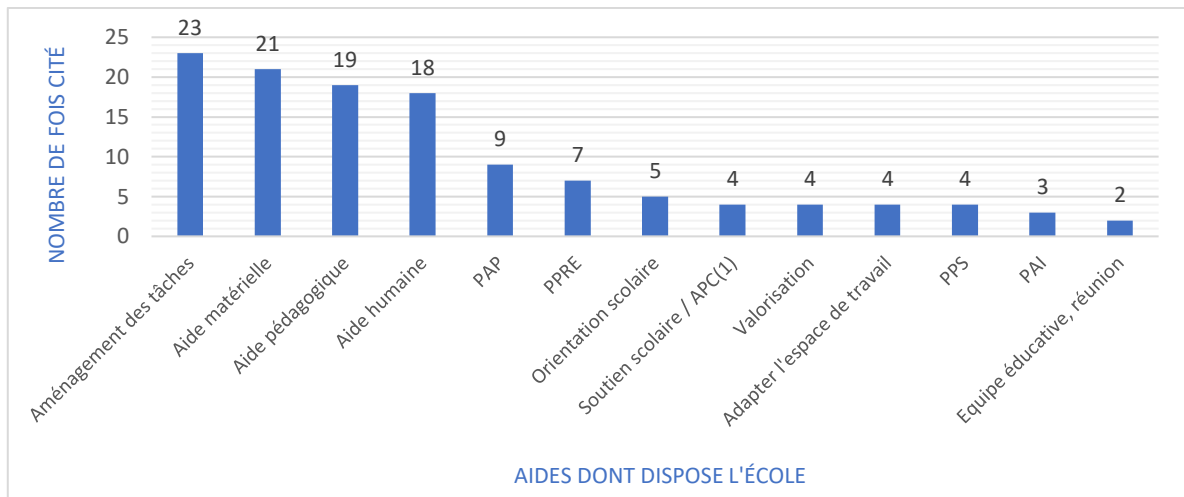


Figure 2 : Missions des enseignants auprès des enfants présentant des troubles, selon les orthophonistes

Il apparaît donc que 54% des orthophonistes estiment que l'enseignant doit mettre en place des aménagements et 46% qu'il doit accompagner les élèves en difficulté. Seulement 20% des orthophonistes attribuent aux enseignants le rôle de repérer les difficultés. Notons également que parmi les réponses nous avons relevé à 2 reprises « individualiser, proposer de petits groupes de travail » et 1 fois « réhabiliter ».

Nous avons ensuite interrogé les orthophonistes sur ce que, selon eux, l'école peut proposer aux élèves en difficulté. Les aménagements de tâches proposés sont principalement la réduction d'exercice et de devoirs, l'accord d'un tiers temps, l'adaptation des exercices au niveau de l'enfant et la reformulation des consignes. L'orientation scolaire s'exprime principalement par une orientation en classe ULIS.



(1) APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

Figure 3 : Aides et adaptations que l'école peut proposer aux élèves en difficulté, selon les orthophonistes

Ainsi la figure 3 illustre que la majorité des orthophonistes citent l'aménagement des tâches (56%) et l'aide matérielle (51%). L'aide pédagogique (46%) et l'aide humaine (44%) apparaissent également comme des dispositifs connus par beaucoup d'orthophonistes. Certains participants citent également les moyens permettant de mettre en place ces aides (PAP, PPRE, PPS, PAI), ceci prouve que ces termes ne sont finalement pas complètement maîtrisés par les orthophonistes.

Toujours pour évaluer le rapport des orthophonistes au monde scolaire, il nous semblait important de les questionner sur la position qu'ils adoptent vis-à-vis du travail scolaire de leurs patients.

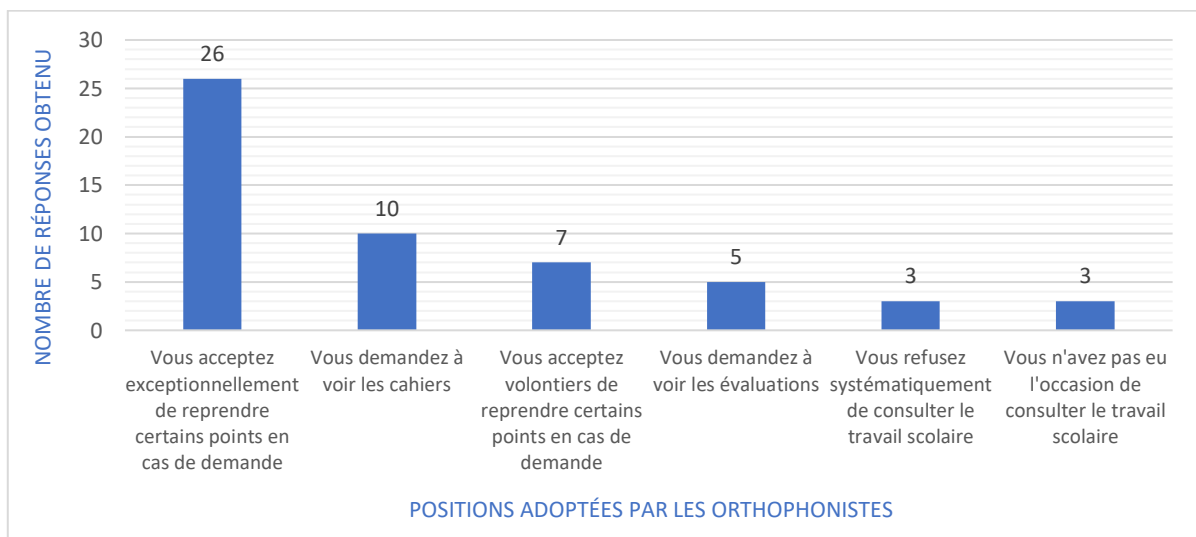


Figure 4 : Positions adoptées par les orthophonistes vis-à-vis du travail scolaire de leurs patients

Nous observons que la majorité des orthophonistes (63%) acceptent exceptionnellement de reprendre certains points en cas de demande. De manière générale, les orthophonistes essaient de garder leur distance avec le travail scolaire de leurs patients.

1.4. Position de l'enseignant par rapport à l'orthophonie

Il a été demandé aux enseignants de lister les troubles des apprentissages qu'ils connaissent. La figure 5 ci-dessous présente les troubles cités par les enseignants.

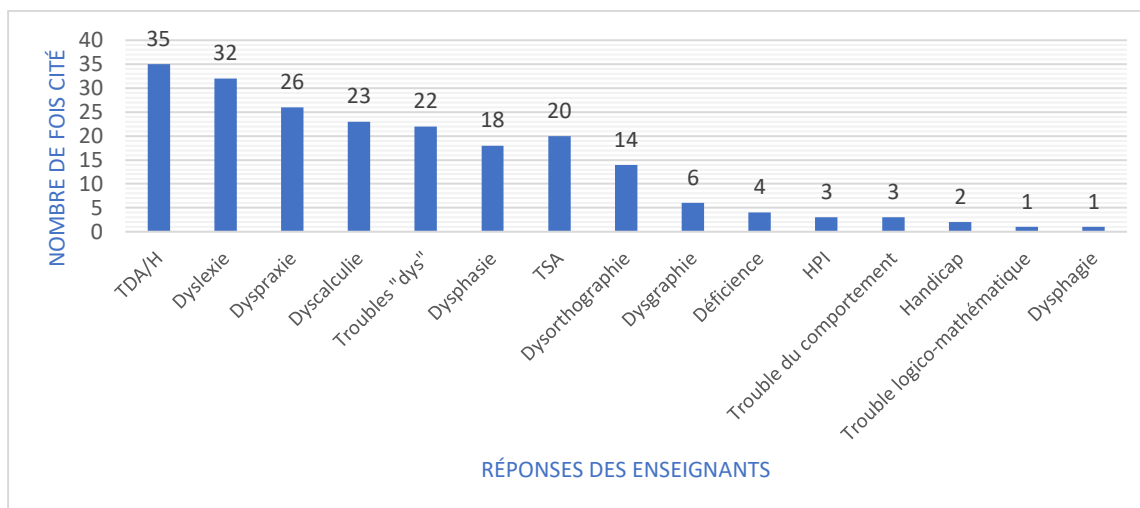


Figure 5 : Troubles des apprentissages selon les enseignants

Seuls 51% citent la dyslexie, 37% la dyscalculie et 22% la dysorthographe, qui sont les trois atteintes des troubles des apprentissages. 35% des enseignants citent les troubles « dys » sans préciser à quels troubles ils pensent. Enfin, 3 enseignants ne citent que des difficultés observables sans mentionner de trouble à proprement parlé : « difficulté à la concentration, mise en mémoire », « langage peu développé, problème d'élocution, de prononciation », « langagiers, éveil éducatif, comportement inadapté, manque d'intérêt et de curiosité » et 2 enseignants répondent « handicap » alors que n'importe quel trouble, du fait de sa persistance, constitue un handicap.

A la question « Quelles sont les différentes missions de l'orthophoniste ? », les enseignants ont donné de nombreuses réponses dont une partie correspondait aux domaines de prise en charge et non aux missions de l'orthophoniste. Les domaines cités correspondent uniquement aux troubles qui concernent les enseignants (trouble du langage oral, du langage écrit, de la cognition mathématique, de la voix, de l'oralité et des apprentissages).

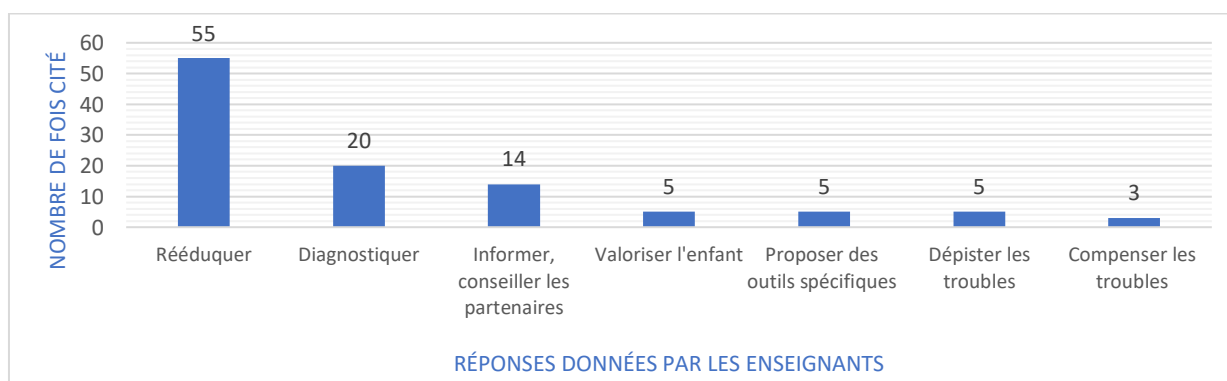


Figure 6 : Missions attribuées aux orthophonistes par les enseignants

Nous observons donc que 87% des enseignants attribuent à juste titre le rôle de rééducateur aux orthophonistes. Cependant, 35% des enseignants ont employé le terme d'aide ou accompagnement pour décrire le rôle des orthophonistes, nous avons comptabilisé ces réponses dans la catégorie « rééduquer ». Seulement 32% attribuent la compétence de diagnostiquer.

Enfin, en ce qui concerne l'accès au diagnostic orthophonique de la part des enseignants, les deux professions s'accordent à dire que les enseignants ont parfois cette connaissance, comme l'illustre la figure 7 ci-dessous.

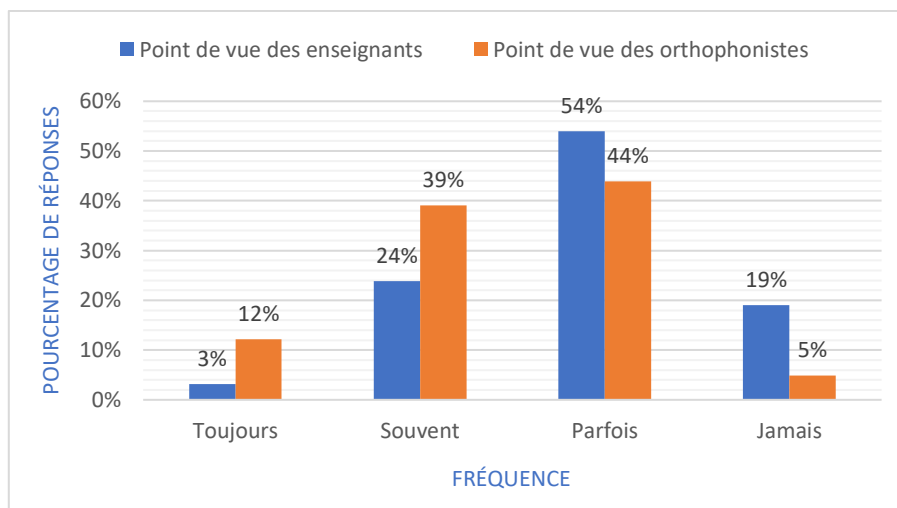


Figure 7 : Connaissance du diagnostic orthophonique de la part des enseignants, du point de vue des enseignants et des orthophonistes

Cependant cette figure nous montre également que 12% des orthophonistes estiment que les enseignants ont toujours cette connaissance contre seulement 3% des enseignants. A l'inverse 19% des enseignants déclarent qu'ils n'ont jamais accès au diagnostic contre 5% des orthophonistes.

1.5. Regard sur les troubles en fonction du champ de compétences

Nous avons voulu connaître les signes qui alertent de la présence d'un trouble des apprentissages du point de vue des enseignants et de celui des orthophonistes. Après avoir réalisé le pré-test, nous avons choisi de distinguer les signes précurseurs présents chez un élève de maternelle, des signes diagnostics présents chez un élève de classe élémentaire, collège ou lycée.

Les réponses obtenues étant relativement hétérogènes, nous avons décidé de présenter les réponses les plus pertinentes pour notre analyse. Les signes comportements regroupent les réponses telles que l'agitation, le refus, l'anxiété, le désintérêt, le retrait, l'évitement, le manque de maturité, etc.

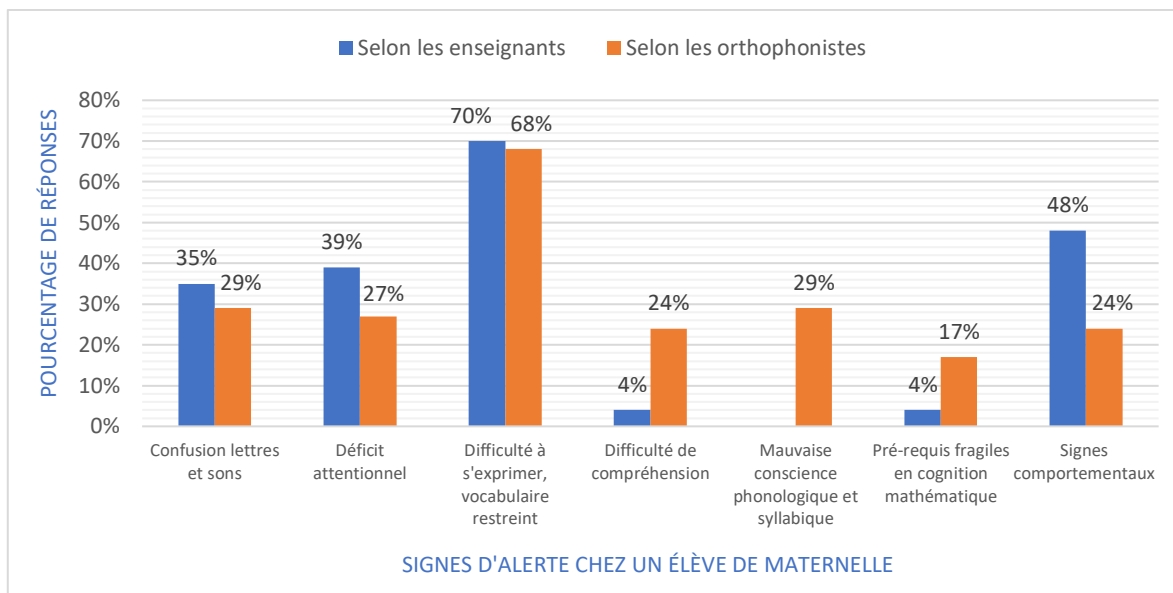


Figure 8 : Signes pouvant alerter de la présence d'un trouble des apprentissages chez un élève de maternelle, selon chacune des professions

Les orthophonistes (68%) comme les enseignants de maternelle (70%) s'accordent à dire que le principal signe d'alerte chez les élèves de maternelle concerne les difficultés d'expression orale. En revanche les enseignants de maternelle ne semblent pas alerter lorsqu'un élève présente des difficultés de compréhension ou encore de conscience phonologique contrairement aux orthophonistes.

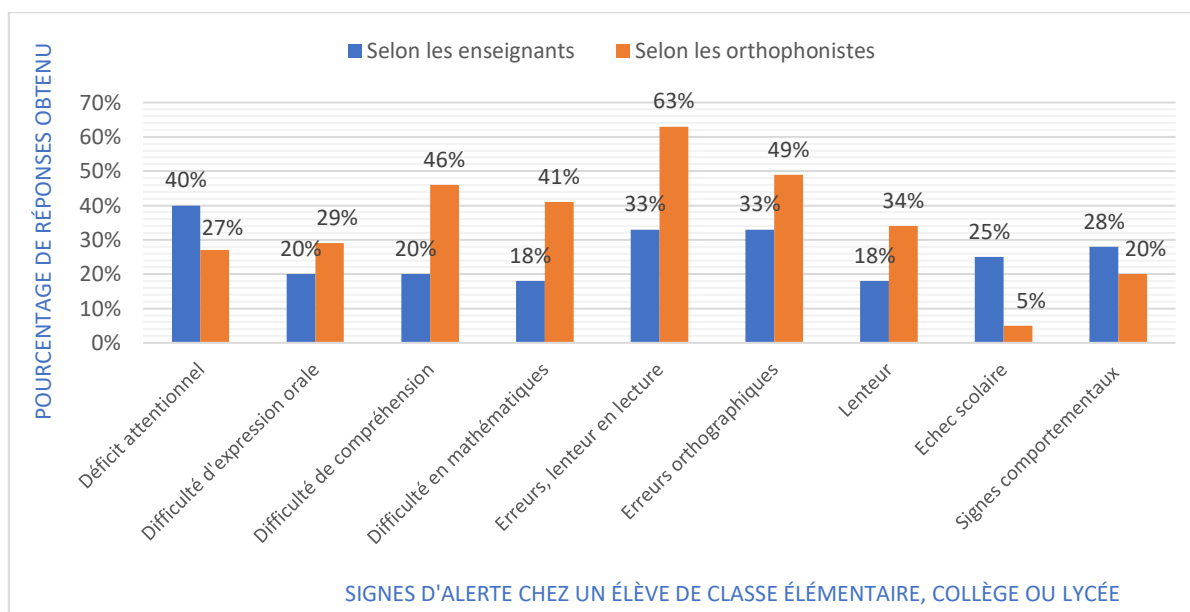


Figure 9 : Signes pouvant alerter de la présence d'un trouble des apprentissages chez un élève de classe élémentaire, collège ou lycée, selon chacune des professions

En ce qui concerne les signes d'alerte chez les élèves de classe élémentaire, collège ou lycée, les deux professions sont moins unanimes. En effet pour 63% des orthophonistes le principal signe d'alerte concerne des difficultés en lecture, 49% évoquent également les erreurs orthographiques en production

écrite et 46% évoquent les difficultés de compréhension. En revanche, dans la population enseignante les réponses sont beaucoup plus divergentes. 40% des enseignants indiquent le déficit attentionnel comme signe d'alerte et seulement 33% évoquent les difficultés en lecture et en orthographe.

Ensuite, nous avons voulu savoir qui, au quotidien, repérait en premier lieu les difficultés des enfants, selon les enseignants.

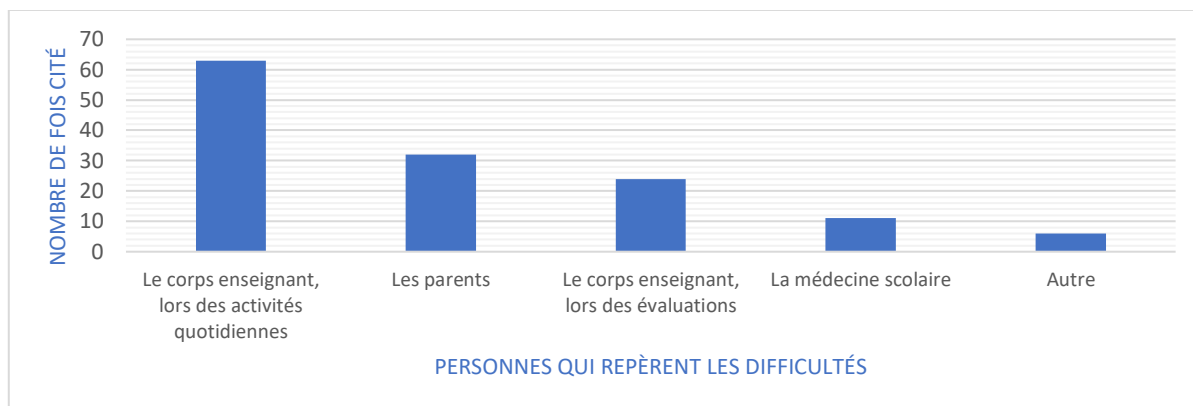


Figure 10 : Repérage des difficultés au quotidien selon les enseignants

La figure ci-dessus montre que 100% des enseignants sont amenés à repérer les difficultés des enfants lors des activités quotidiennes. Les 6 enseignants ayant coché la case « autre » ont précisé leurs réponses par « les enseignants spécialisés », « les autres élèves » ou « la vie scolaire ». D'autres réponses données ont été le médecin de famille, des professionnels du soin, les bilans réalisés dans des centres de rééducation (CAMSP, SESSAD, CMPP) et les bilans orthophoniques. Ces dernières réponses concernent plus la pose d'un diagnostic que le repérage de difficultés. Un des enseignants précisent d'ailleurs que les bilans orthophoniques sont « souvent demandé par l'enseignant », ce sont donc bien eux qui repèrent les difficultés.

Nous avons également demandé aux enseignants s'ils avaient déjà conseillé à des parents d'élèves de faire réaliser un bilan orthophonique. Alors que 100% des enseignants reconnaissent que repérer les difficultés des enfants lors des activités quotidiennes fait partie de leurs rôles, 90% ont déjà orienté vers un orthophoniste. La figure 11 présente le moment auquel les enseignants alertent les parents.

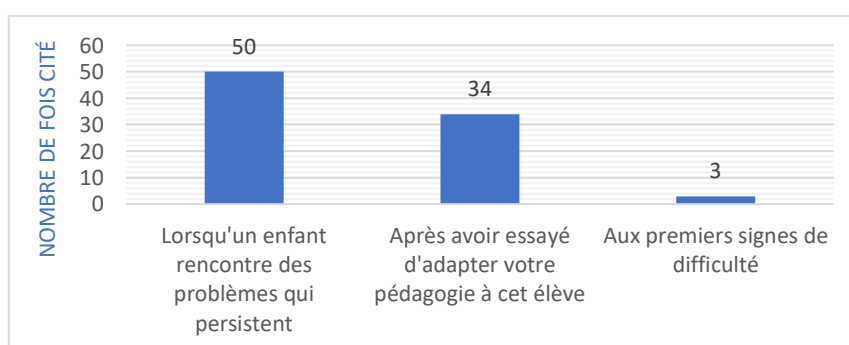


Figure 11 : Quand les enseignants orientent-ils vers un orthophoniste ?

Parmi les 6 enseignants qui n'ont jamais conseillé de bilan orthophonique 1 enseignant de maternelle pense que ce n'est pas son rôle d'enseignant et ne se sent pas capable de dépister un trouble, 5 enseignants ne se sentent pas capables de dépister un trouble, 1 enseignant d'ULIS-collège précise que ses élèves sont déjà diagnostiqués.

Pour ce qui est de la nécessité d'une rééducation après orientation par un enseignant, les deux populations s'accordent à dire qu'une rééducation est souvent nécessaire.

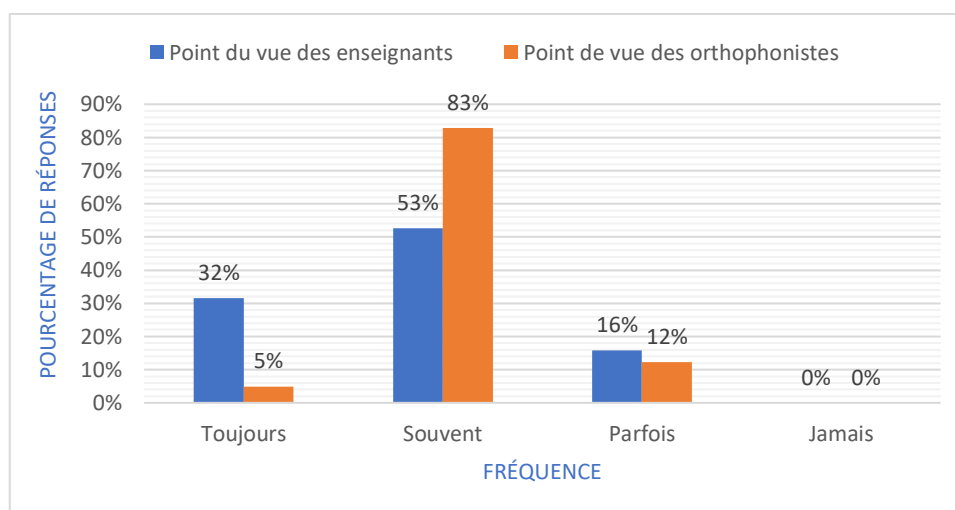


Figure 12 : Fréquence des rééducations orthophoniques après adressage par un enseignant, selon le point de vue des enseignants et des orthophonistes

Enfin, nous avons questionné les deux populations sur la mise en place des aménagements scolaires. D'une part, nous avons demandé aux enseignants sur quelle demande ils mettaient en place des aménagements. Ainsi, 61 enseignants (97%) le font de leur propre initiative, 18 (29%) le font à la demande de l'orthophoniste, 7 (11%) le font à la demande des parents, 10 (16%) le font à la demande de l'élève et 1 enseignant de maternelle (2%) déclare n'avoir jamais eu besoin de mettre en place des aménagements pour ses élèves.

D'autre part, nous avons demandé aux orthophonistes s'il leur arrivait de faire des recommandations d'aménagements scolaires pour leurs patients. Les résultats nous montrent que : 3 orthophonistes (7%) font toujours des recommandations, 20 (49%) en font souvent et 18 (44%) en font parfois. Ces recommandations sont faites pour 26 orthophonistes (63%) de leur propre initiative, pour 23 (56%) à la demande de l'enseignant, pour 26 (63%) à la demande des parents et pour 16 (39%) à la demande du patient.

1.6. Le partenariat actuel

1.6.1 **Les chiffres**

Lorsqu'on pose la question aux orthophonistes s'ils ont des contacts avec les enseignants de leurs patients, 39 déclarent en avoir, soit 95% de notre population et 2 n'en ont pas, soit 5% de notre

population. Du côté des enseignants, lorsqu'on pose la même question, la répartition n'est pas la même. En effet, 34 enseignants déclarent avoir des contacts, soit 54% de notre population et 29 déclarent ne pas en avoir, soit 46%. La figure 13 ci-dessous illustre plus précisément les conditions d'établissement de ces échanges.

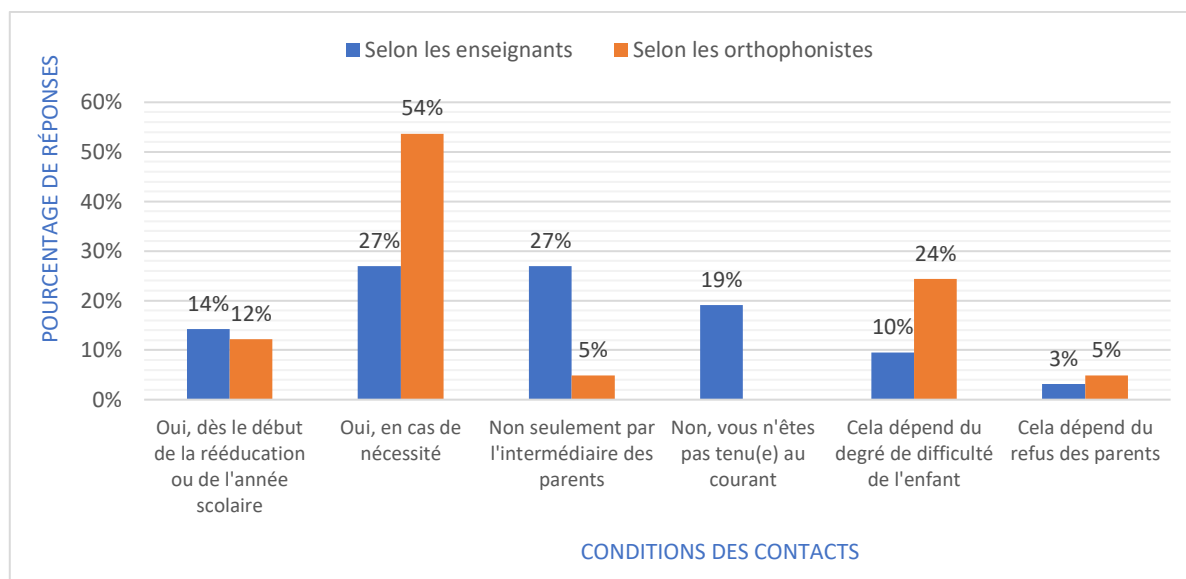


Figure 13 : Etablissement du contact entre les enseignants et les orthophonistes selon chacune des professions

La majorité des orthophonistes (54%) ont des échanges avec les enseignants en cas de nécessité, seulement 12% de notre population d'orthophonistes établit des échanges dès le début de l'année scolaire ou de la prise en charge. Du côté des enseignants les contacts sont moins fréquents, 27% établissent des contacts en cas de nécessité et tout autant n'ont des informations sur le prise en charge orthophonique que par l'intermédiaire des parents.

Pour une analyse plus précise, nous avons demandé aux orthophonistes d'indiquer le nombre de patients pris en charge pour des troubles spécifiques des apprentissages. Nous n'avons gardé ici que les réponses complètes avec des nombres précis, soit 35 réponses sur 41.

Tableau 3 : Effectifs et pourcentages des patients présentant des troubles spécifiques des apprentissages et du partenariat selon le mode d'exercice des orthophonistes

Mode d'exercice des orthophonistes	Combien d'enfants scolarisés recevez-vous ?	Combien présentent des troubles spécifiques des apprentissages ?	Pour combien d'entre eux avez-vous eu des échanges avec l'enseignant au cours de cette année scolaire ?
Libéral	680	411 (60%)	174 (42%)
Mixte	102	57 (56%)	19 (33%)
Salariat	204	55 (27%)	38 (69%)
TOTAL	986	523 (53%)	231 (44%)

Sur 986 patients scolarisés, 523 présentent des troubles spécifiques des apprentissages, soit 53%. Pour 44% d'entre eux, nous observons des échanges entre l'enseignant et l'orthophoniste.

Le tableau 3 ci-dessus montre que les orthophonistes exerçant en salariat ont des contacts avec les enseignants pour la majorité de leurs patients présentant des troubles spécifiques des apprentissages (69%), contrairement aux orthophonistes libéraux qui n'en ont que pour 42% de leurs patients. Cet écart peut s'expliquer par le fait qu'un temps administratif est souvent dédié dans l'exercice salarial et peut être utilisé pour ce partenariat.

Nous avons également demandé dans cette série de questions, « Combien sont adressés sous recommandation de l'enseignant ? » et « Combien sont dépendants d'un dispositif ULIS ? ». Ces deux questions sous-entendaient « parmi les enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages », comme la question « Pour combien d'entre eux avez-vous eu des échanges avec l'enseignant au cours de cette année scolaire ? », cependant cette nuance n'a pas été comprise par tous nos participants et certains ont évalué leur réponse parmi tous leurs patients. Les réponses à ces deux questions ne sont donc pas exploitables.

Nous avons posé une autre série de questions aux enseignants, semblable à celle posée aux orthophonistes. Nous n'avons encore une fois gardé que les réponses complètes avec des nombres précis, soit 59 réponses sur 63.

Tableau 4 : Effectifs et pourcentages des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages et bénéficiant d'une prise en charge orthophonique et du partenariat établi par les enseignants

	Total des réponses obtenues	Proportion
Combien d'élèves avez-vous ?	1341	
Combien d'élèves présentent des troubles des apprentissages ?	305	23%
Combien sont suivis en orthophonie pour ces troubles ?	133	44%
Pour combien d'entre eux avez-vous eu des échanges avec l'orthophoniste au cours de cette année scolaire ?	56	42%

Ainsi sur 1341 élèves, 305 présentent des troubles spécifiques des apprentissages, soit 23%. 133 élèves, soit 44% d'entre eux, bénéficient d'une prise en charge orthophonique. Pour 42% de ces derniers, nous observons des échanges entre l'enseignant et l'orthophoniste.

Trois enseignants ont indiqué que 0 de leurs élèves présentaient des TSAp mais qu'ils étaient suivis en orthophonie pour ces troubles, là encore la question a été mal comprise. Par ailleurs, il se trouve que les enseignants exerçant en collège et lycée n'ont aucun contact avec l'orthophoniste, hormis un enseignant d'ULIS-collège.

1.6.2 La description

Afin de décrire les modalités du partenariat actuel entre les enseignants et les orthophonistes, nous avons interrogé les participants sur l'initiation des contacts, le moyen de communication utilisé, la fréquence des contacts et la finalité des échanges. Ces questions étaient posées uniquement aux personnes ayant déclaré avoir des échanges, soit 34 enseignants et 39 orthophonistes.

Voici les résultats obtenus :

- **L'initiateur des échanges :**

La figure 14 ci-dessous montre que les deux populations s'accordent à dire que les enseignants initient davantage le contact que les orthophonistes. La question permettant de citer plusieurs réponses, nous avons trouvé intéressant de relever les réponses uniques. Ainsi :

- 16 enseignants déclarent être les seuls initiateurs sur les 29 fois cités ;
- 3 enseignants déclarent que l'orthophoniste est le seul initiateur sur les 14 fois cité ;
- 1 enseignant déclare que le référent de scolarité est le seul initiateur sur les 6 fois cité ;
- 10 orthophonistes déclarent être les seuls initiateurs sur les 23 fois cités ;
- 7 orthophonistes déclarent que l'enseignant est le seul initiateur sur les 25 fois cité ;
- 4 orthophonistes déclarent que les parents sont les seuls initiateurs sur les 12 fois cités.

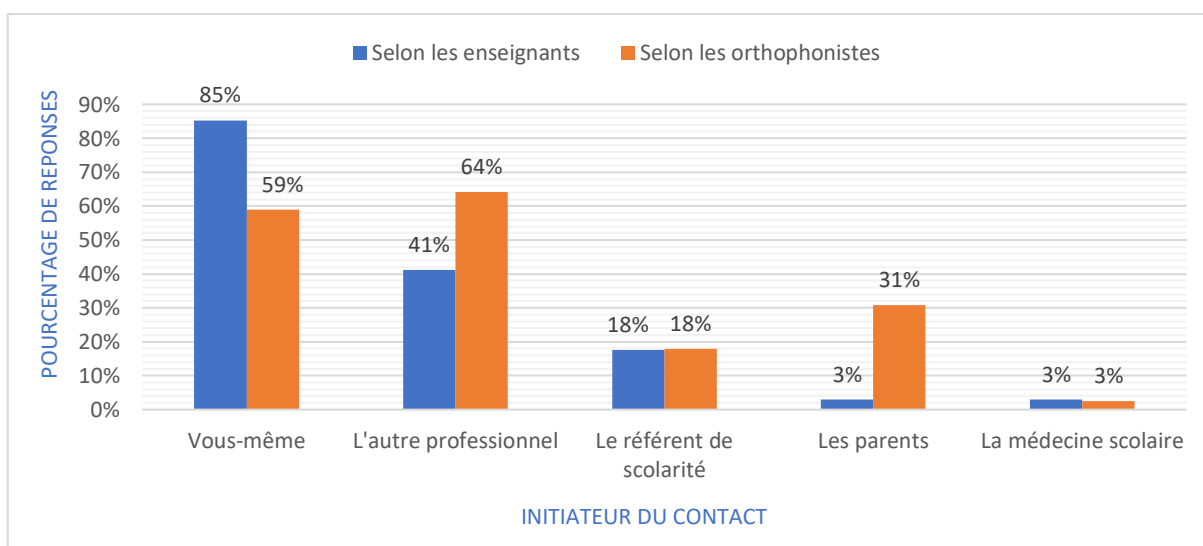


Figure 14 : Acteur de l'initiation du partenariat du point de vue des enseignants et des orthophonistes

- **Le moyen de communication :**

Le téléphone apparaît, pour les deux populations, comme l'outil de communication le plus utilisé dans les échanges. On note que :

- 13 enseignants ne citent que le téléphone sur les 31 fois cité ;
- 1 enseignant ne cite que le mail sur les 12 fois cité ;
- 2 enseignants ne citent que la réunion pluridisciplinaire sur les 18 fois citée ;
- 7 orthophonistes ne citent que le téléphone sur les 37 fois cité ;
- 2 orthophonistes ne citent que la réunion pluridisciplinaire sur les 28 fois citée.

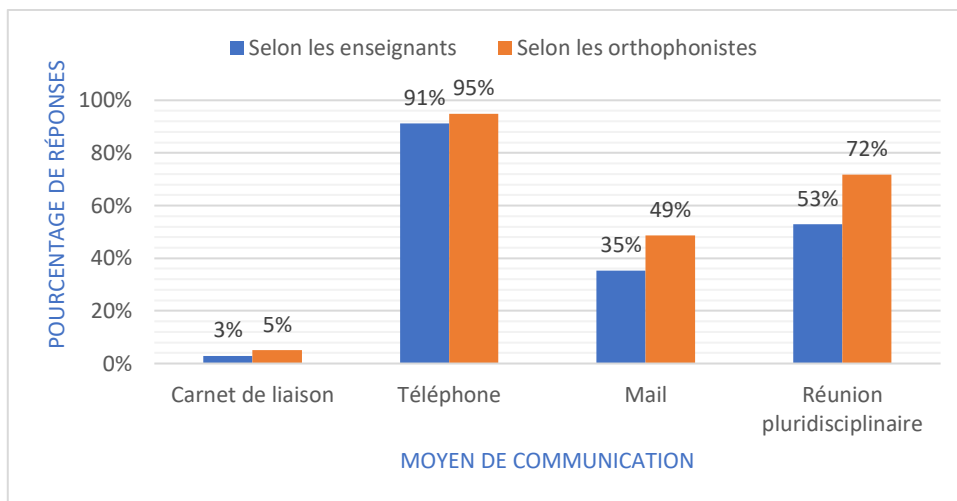


Figure 15 : Les moyens de communication utilisés par les enseignants et les orthophonistes dans la cadre du partenariat

- **La fréquence des contacts :**

Dans la majorité des cas les enseignants et les orthophonistes établissent des contacts une à plusieurs fois durant l'année scolaire.

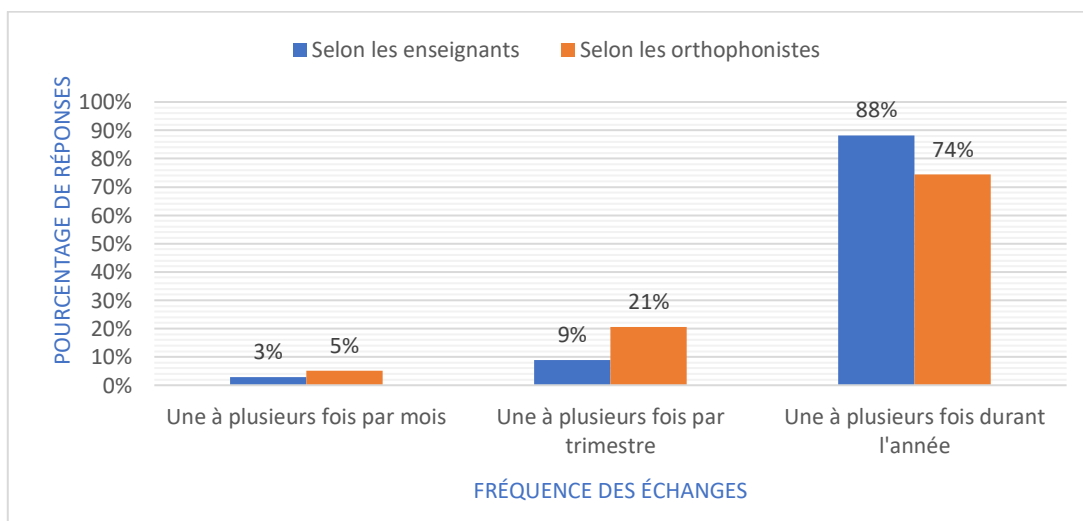


Figure 16 : La fréquence des échanges dans le cadre du partenariat, du point de vue des enseignants et des orthophonistes

- **La finalité des échanges :**

Pour les enseignants, ces échanges permettent principalement d'obtenir des conseils sur les aides techniques à mettre en place et d'échanger leurs impressions avec l'orthophoniste sur les difficultés de leur élève et en dernier lieu de se renseigner sur le méthode de rééducation. Pour les orthophonistes en revanche, il apparaît que ces échanges permettent principalement d'expliquer la méthode de rééducation, de se renseigner sur les aides mises en place au sein de la classe et de donner des conseils sur celles-ci et en dernier lieu d'échanger sur les difficultés de l'enfant.

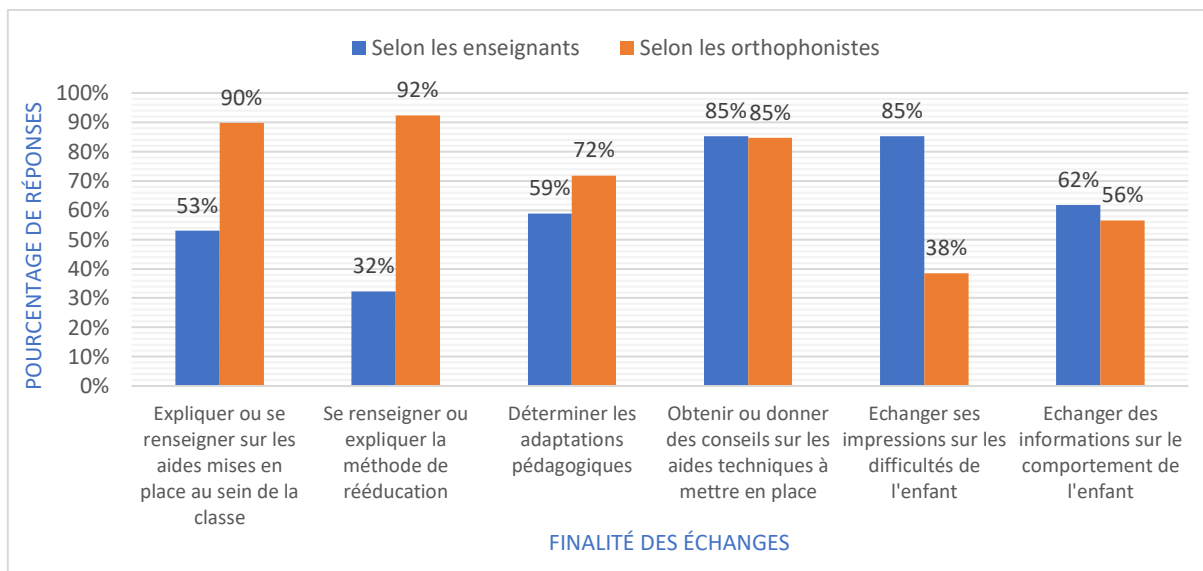


Figure 17 : Finalité des échanges dans le partenariat, du point de vue des enseignants et des orthophonistes

Nous avons ensuite demandé aux orthophonistes s'ils avaient participé à une réunion pluridisciplinaire de type équipe éducative ou équipe de suivi de scolarité, au cours de cette année scolaire. Il s'est révélé que :

- 34 orthophonistes (83%) ont participé à une réunion au cours de cette année ;
- Parmi les 7 orthophonistes n'ayant pas participé à une réunion, 3 déclarent qu'il n'y en a pas eu, 2 qu'ils n'ont pas pu et 2 autres qu'ils n'ont pas été conviés.

Enfin, nous avons voulu connaître les principaux freins à la mise en place d'un partenariat enseignant-orthophoniste. Pour cela, nous avons demandé à chacun de classer par ordre d'importance nos propositions, 1 étant le principal frein et 5 le moins important.

Il s'est avéré que les deux populations sont tombées d'accord sur l'ordre d'importance de ces freins, à savoir : 1^{ère} position : Le manque de temps

2^{ème} position : Le nombre limité d'orthophonistes

3^{ème} position : L'éloignement physique

4^{ème} position : Le secret professionnel

5^{ème} position : Le refus des parents

Le détails des réponses obtenues se trouve en annexe (cf. Annexe V).

1.7. Idéaux d'un partenariat efficace

1.7.1. Les priorités

Nous avons demandé aux participants de hiérarchiser les connaissances communes utiles pour un dialogue enseignant-orthophoniste efficace. La 1^{ère} position correspond à la connaissance commune la plus importante à avoir, la 6^{ème} position correspond à la moins importante.

Les réponses obtenues nous ont permis d'établir les classements ci-dessous, le détail des réponses obtenues se trouve en annexe (cf. Annexe VI)

Tableau 5 : Classement des connaissances communes utiles pour un dialogue enseignant-orthophoniste efficace

Classement	Réponse des enseignants	Réponses des orthophonistes
1^{ère} position	La connaissances des troubles des apprentissages	Les processus d'acquisition du langage chez l'enfant
2^{ème} position	Le repérage des troubles des apprentissages	La connaissances des troubles des apprentissages
3^{ème} position	Les processus d'acquisition du langage chez l'enfant	Le repérage des troubles des apprentissages
4^{ème} position	La connaissances des outils d'accompagnement	La connaissances des outils d'accompagnement
5^{ème} position	Les techniques d'apprentissage de la lecture	Les techniques d'apprentissage de la lecture
6^{ème} position	La connaissance des réseaux d'aide aux élèves en difficulté	La connaissance des réseaux d'aide aux élèves en difficulté

Ce tableau montre que les enseignants et les orthophonistes sélectionnent « la connaissance des troubles des apprentissages », « les processus d'acquisition du langage chez l'enfant » et « le repérage des troubles des apprentissages » comme les trois principales connaissances que les deux professionnels doivent maîtriser, cependant ils ne sont pas d'accord sur leur ordre d'importance. Plusieurs participants ont mentionné que devoir hiérarchiser les réponses était contraignant et que le classement qu'ils avaient sélectionné ne reflétait pas véritablement leur pensée.

Enfin, les participants avaient également la possibilité d'ajouter des propositions de connaissances communes utiles à l'efficacité du dialogue enseignant-orthophoniste.

- Voici les ajouts des enseignants : « indications pédagogiques, accompagnement autour de la famille de l'enfant (points réguliers de synthèse pluridisciplinaire) », « suivi des élèves : échanges entre professionnels et enseignants. », « utilisation d'outils », « le rôle de l'orthophoniste et les compétences qu'il.elle travaille (pas que le lire/écrire) ».
- Voici les ajouts des orthophonistes : « le développement logico mathématiques (pré requis) », « savoir que les enfants ont besoin d'un tout : école, partenaires et FAMILLE », « la pédagogie », « la possibilité des enseignants d'être soumis au secret médical ce qui permettrait un dialogue entre personnes pleinement au courant des troubles de l'enfant », « les professionnels paramédicaux à consulter et sous quelles modalités », « harmonisation des outils d'accompagnements : entre rêve et réalité », « connaissances en logico-mathématiques et raisonnement logique ».

1.7.2. Les caractéristiques

Nous avons demandé aux participants de définir les caractéristiques d'un partenariat efficace entre enseignant et orthophoniste en répondant à différentes questions ouvertes. Le tableau ci-après présente leurs réponses, les scores en gras indiquent les réponses ayant été citées le plus de fois et/ou ayant atteint la majorité des voix.

Tableau 6 : Les caractéristiques d'un partenariat efficace entre enseignant et orthophoniste selon chaque professionnel

Caractéristiques d'un partenariat efficace	Selon les enseignants	Selon les orthophonistes
Quand avoir le premier contact ?		
Dès le début de l'année scolaire ou de la prise en charge, à l'issue du bilan	45 (71%)	21 (51%)
Dans le 1 ^{er} trimestre de l'année scolaire ou de la prise en charge, le temps d'apprendre à connaître l'enfant	18 (29%)	10 (24%)
Dès qu'il y a besoin	2 (3%)	9 (22%)
A la demande de l'enfant ou des parents	0	3 (7%)
Quels seraient les moyens de communication ?		
Les mails	33 (52%)	15 (37%)
Une rencontre, une réunion	20 (32%)	19 (46%)
Le téléphone	51 (81%)	33 (80%)
A quelle fréquence se feraient les échanges ?		
A chaque période scolaire (5 dans l'année)	9 (14%)	1 (2%)
3 fois dans l'année (trimestriel)	28 (44%)	17 (41%)
2 fois dans l'année (semestriel)	16 (25%)	12 (29%)
Au besoin, dès que nécessaire	14 (22%)	13 (32%)
Quel serait le contenu des échanges ?		
Les aménagements et les aides à mettre en place	39 (62%)	20 (49%)
Le bilan et la compréhension du diagnostic	6 (10%)	0
Le comportement de l'enfant en relation duelle au cabinet vs. en relation de groupe en classe	3 (5%)	8 (20%)
Le contenu de la prise en charge	7 (11%)	1 (2%)
Les difficultés de l'enfant	17 (27%)	13 (32%)
L'efficacité des aménagements mis en place	4 (6%)	6 (15%)
L'évolution, les progrès fait en classe et en séance	30 (48%)	20 (49%)
L'harmonisation des pratiques et les objectifs communs	12 (19%)	4 (10%)
S'informer, expliquer le trouble	7 (11%)	0

Ces résultats nous montrent que les enseignants et les orthophonistes sont relativement d'accord sur les caractéristiques d'un partenariat efficace. La conclusion des réponses obtenues sera détaillée ci-après. Notons que les enseignants sont finalement peu en demande de connaître et comprendre le diagnostic (10%) et d'être informé sur ce qui est fait en séance d'orthophonie (11%).

Certains participants ont complété leurs réponses en mentionnant « la nécessité d'échanges informels autres que ceux lors des équipes de suivi », « l'idée de soutenir et conseiller l'enseignant dans sa mission », et le fait « qu'il faudrait que ces échanges soient légalement permis ».

Enfin, nous avons demandé aux participants de proposer des pistes d'amélioration pour un partenariat efficace. Nous avons obtenu 60 réponses de la part des enseignants (95%) et 36 réponses des orthophonistes (88%) à cette question ouverte. Leurs réponses sont regroupées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : Pistes d'amélioration au partenariat enseignant-orthophoniste du point de vue de chacune des professions

Pistes d'amélioration au partenariat	Selon les enseignants (60)	Selon les orthophonistes (36)
Avoir un temps dédié et rémunéré pour les échanges et les réunions pour les deux professionnels	6 (10%)	18 (50%)
Etablir un contact systématiquement et dès le début, voire le rendre obligatoire	12 (20%)	5 (14%)
Communiquer davantage	11 (18%)	0
Une bonne volonté des deux côtés	5 (8%)	3 (8%)
Créer des pôles éducatifs (praticiens rattachés à l'école : orthophonistes, psychomotriciens, psychologues, etc.)	9 (15%)	1 (3%)
Une meilleure formation des enseignants aux troubles	2 (3%)	6 (17%)
Davantage d'orthophonistes	7 (12%)	0
La levée du secret médical pour les enseignants	3 (5%)	3 (8%)
Organiser plus de réunions et y convier systématiquement les orthophonistes	2 (3%)	5 (14%)
Une meilleure connaissance du rôle de chacun des professionnels	3 (5%)	5 (14%)
Que les enseignants soient davantage au courant de la rééducation de l'enfant	7 (12%)	1 (3%)

Ces résultats ne montrent pas de consensus au sein des deux professions, hormis chez les orthophonistes, où la moitié soumettent l'idée d'avoir un temps dédié pour les échanges qui soit reconnu par l'Education Nationale et l'Agence Régionale de Santé. Un orthophoniste fait d'ailleurs le calcul : « équivalent d'une heure de travail + frais de déplacements et indemnité kilométrique + défraiement des rendez-vous annulés soit 100 euros minimum pour la présence à une équipe) ».

De plus un enseignant propose une idée claire et complète du partenariat : « l'enseignant pourrait communiquer les points d'inquiétude et difficultés avant le bilan. L'orthophoniste pourrait communiquer les conclusions du bilan et les techniques de rééducation employées. L'enseignant pourrait alors

adapter sa pédagogie et en informer l'orthophoniste. Un point annuel à minima en commun pour évoquer les progrès ou difficultés persistantes et les moyens d'y remédier chacun avec ses prérogatives ».

Beaucoup de propositions n'ont été citées qu'une fois, parmi lesquelles : « un partenariat universitaire orthophoniste-enseignant », « développer la capacité des uns et des autres à travailler et communiquer en équipe pluridisciplinaire », « partager du vocabulaire spécifique », « légalisation », « accord des parents et qu'ils préviennent les enseignants des prises en charge en cours », « faire un retour régulier de l'évolution de l'enfant avec un questionnaire simple à faire remplir par l'enseignant ».

A partir des réponses obtenues pour un partenariat idéal, nous pouvons dégager des critères d'efficacité au partenariat entre enseignants et orthophonistes pour chacun des domaines que nous avons interrogé :

- **Le partage de connaissances communes** : toutes les connaissances proposées sont apparues comme nécessaires au partenariat, certains participants ont même commenté qu'ils avaient eu du mal à les classer. Nous avons tout de même dégager la connaissance des troubles spécifiques des apprentissages, les processus d'acquisition du langage et le repérage des troubles comme étant les trois principales connaissances que doivent posséder les enseignants et les orthophonistes pour un dialogue efficace.
- **Le premier contact** : il doit se faire dès le début de l'année scolaire, ou en début de prise en charge orthophonique, à l'issue du bilan.
- **Les moyens de communication** : les moyens de communication préconisés sont majoritairement le téléphone et le mail, mais les rencontres sont également importantes.
- **La fréquence des échanges** : les échanges doivent se faire à chaque trimestre, soit 3 fois par an.
- **Le contenu des échanges** : ces échanges doivent permettre avant tout d'aborder les aménagements et les aides à mettre en place au sein de la classe, de faire le point sur l'évolution de l'enfant à l'école et en séance, voire d'échanger sur les difficultés observées par chacun.

Afin d'atteindre ces critères d'efficacité, les orthophonistes et les enseignants souhaiteraient avoir un temps dédié pour ces échanges ce qui permettrait de rendre les contacts systématiques, voire obligatoires. Autrement dit, ils ont besoin d'une reconnaissance et de la légalisation de ce partenariat.

2. Evolution depuis le mémoire de Marine Mougel

Nous allons maintenant comparer de manière qualitative nos résultats à ceux du mémoire d'orthophonie de Marine Mougel, présenté en 2009. N'ayant pas accès aux données brutes, nous nous sommes référés à son analyse de résultats. Il est à noter que son mémoire porte sur le partenariat dans le cadre des troubles du langage et non des troubles spécifiques des apprentissages et qu'elle n'a interrogé que des enseignants de primaire et des orthophonistes libéraux.

Tout d'abord, concernant la formation des enseignants aux troubles, en 2009 Mougel comptait 34% d'enseignants formés dont 31% en formation initiale et 69% en formation continue, contre 41% aujourd'hui dont 34% en formation initiale et 66% en formation continue. Nous pouvons donc observer que la formation aux troubles a augmenté, bien qu'elle n'atteigne pas encore la majorité des enseignants, et qu'elle tend à se faire davantage en formation initiale. De plus, à l'époque 21% des enseignants se disaient satisfaits de la formation contre 79% insatisfaits, alors qu'aujourd'hui 56% des enseignants ont été satisfaits par leur formation, 39% insatisfaits et 5% l'ont trouvée inutile. Ensuite, concernant l'information des orthophonistes aux liens et réseaux existants entre le secteur pédagogique et le secteur médico-social, en 2009 comme aujourd'hui, la pratique professionnelle apparaît comme la source principale d'informations. En revanche alors que 45% des orthophonistes nommaient également la formation initiale comme source, seulement 17% la citent aujourd'hui.

Observons maintenant l'évolution de la position des orthophonistes par rapport au monde scolaire. En premier lieu, qu'en est-il du rôle que les orthophonistes attribuent aux enseignants vis-à-vis des troubles ?

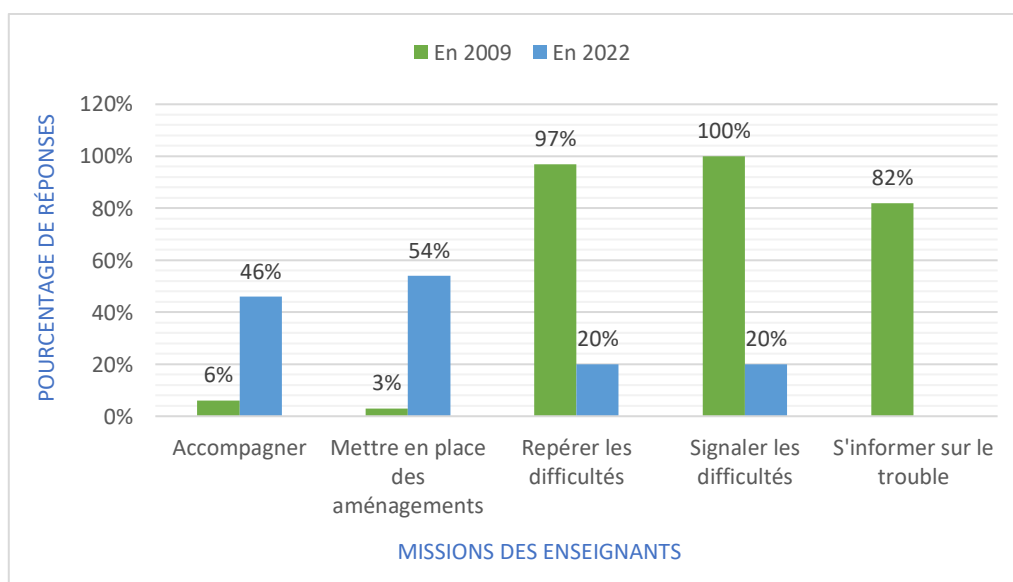


Figure 18 : Missions attribuées aux enseignants par les orthophonistes en 2009 et 2022

En 2009, 100% des orthophonistes estimaient que les enseignants avaient pour mission de signaler les difficultés de l'enfant, 97% de les repérer et 82% de s'informer sur le trouble. Cette question était posée sous forme de choix multiples, nous avons décidé de la poser de manière ouverte afin de ne pas influencer les réponses. Il s'avère que selon nos résultats, 54% des orthophonistes attribuent aux enseignants le rôle de mettre en place des aménagements, 46% de les accompagner et seulement 20% de repérer les difficultés et 20% de les signaler (orientation vers un professionnel de santé ou signalement aux parents). Les 6% et 3% d'enseignants ayant mentionné l'accompagnement et la mise en place des aménagements en 2009 l'ont fait de manière libre en complétant la catégorie « autre ».

Pour ce qui est de la connaissance des aides proposées par l'école, en 2009 60% des orthophonistes citaient une aide humaine, contre 44% aujourd'hui. En effet, là encore la majorité des orthophonistes de notre étude (80%) mentionnent les aménagements à faire en classe contre 42% à l'époque. Ainsi aujourd'hui les orthophonistes estiment davantage que les enseignants doivent en premier lieu mettre en place des aménagements avant de mettre en place des aides humaines pour aider les élèves en difficultés.

Enfin, pour ce qui est de la position des orthophonistes par rapport au travail scolaire de leurs patients, il apparaît qu'ils gardent davantage leur distance qu'en 2009.

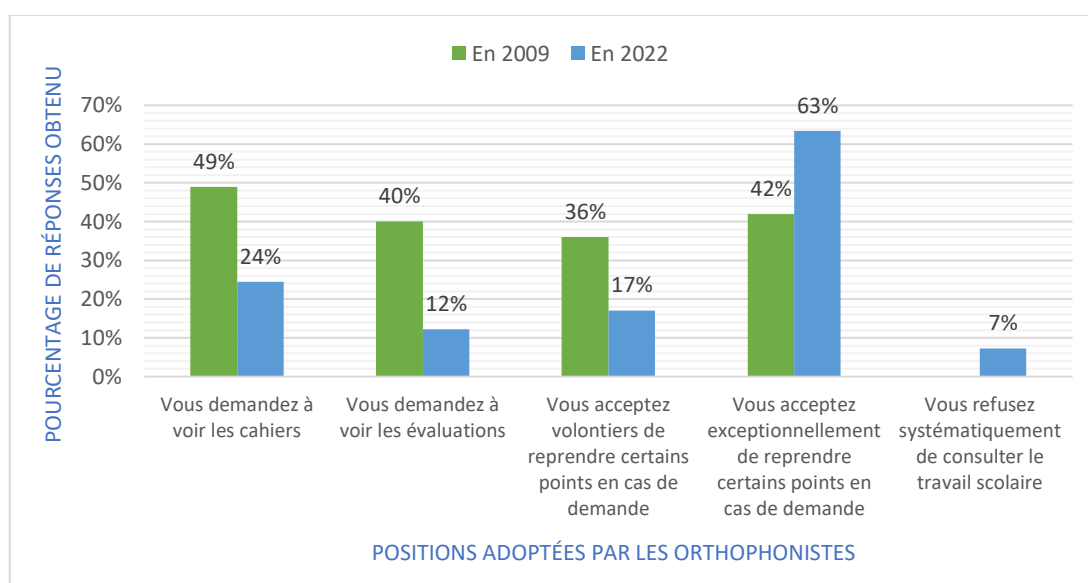


Figure 19 : Positions adoptées par les orthophonistes vis-à-vis du travail scolaire de leurs patients en 2009 et 2022

En effet, 49% des orthophonistes demandaient à voir les cahiers et 40% les évaluations, contre respectivement 24% et 12% aujourd'hui. De plus, 7% refusent systématiquement à consulter le travail scolaire contre 0 en 2009.

Concernant l'évolution de la position des enseignants par rapport à l'orthophonie, en 2009 les enseignants avaient rencontré des difficultés à citer les troubles du langage oral et du langage écrit. Mougel (2009) indiquait en effet que peu de réponses correspondaient aux appellations utilisées dans le domaine médical. Dans notre cas, seuls 3 enseignants (5%) ont cité des difficultés sans indiquer de trouble exact. Il apparaît donc que les enseignants connaissent mieux la terminologie des troubles, mais ils ne maîtrisent pas mieux leur définition pour autant. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants citent de nombreux troubles (majoritairement le TDA/H, mais nous retrouvons également le TSA ou même la dysphagie) comme étant des troubles des apprentissages. En revanche les connaissances sur les missions de l'orthophoniste semblent similaires, avec une majorité d'enseignants qui cite le rôle de rééducateur.

Regardons maintenant l'évolution dans le dépistage des troubles.

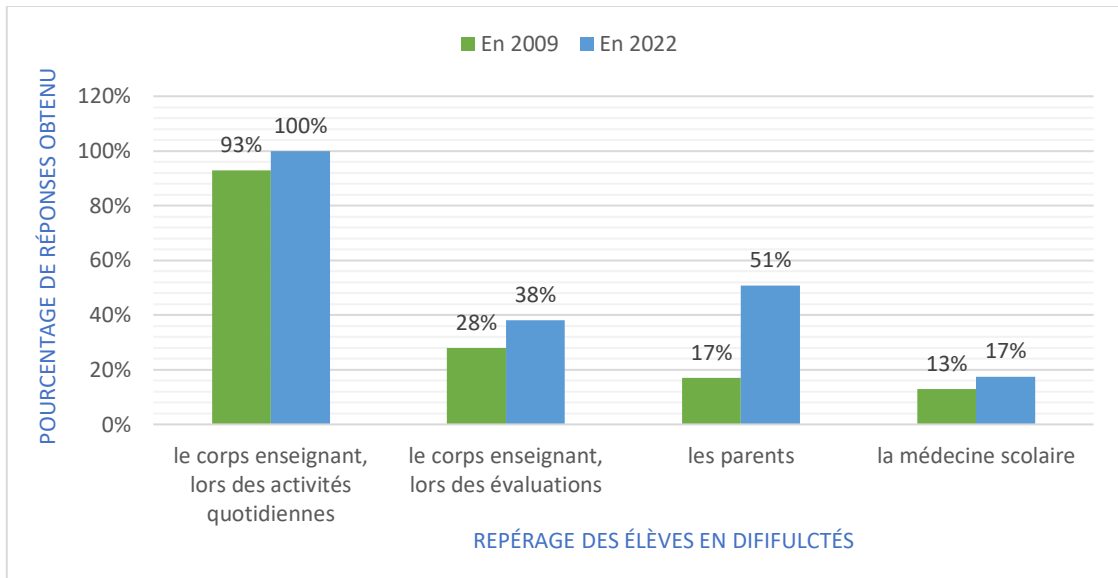


Figure 20 : Repérage des élèves en difficultés en 2009 et en 2022

La presque totalité des enseignants repèrent les élèves en difficulté lors des activités quotidiennes (100% aujourd'hui et 93% en 2009). Cependant le repérage fait par les parents se fait davantage de nos jours (51% contre 17%).

Nous n'observons pas de nette différence dans l'orientation conseillée par les enseignants en orthophonie. En effet, comme en 2009 plus de 80% des enseignants orientent lorsque les difficultés persistent et 60% disent adapter leur pédagogie avant d'orienter.

Pour ce qui est de la nécessité d'une rééducation après orientation, les orthophonistes et les enseignants de notre étude sont plus nuancés qu'en 2009.

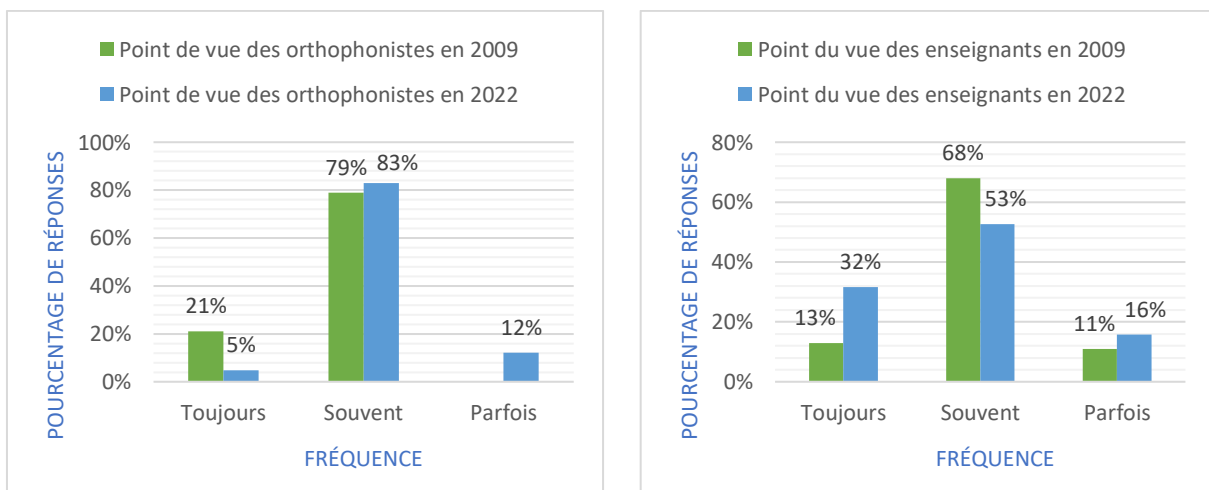


Figure 21 : Nécessité d'une prise en charge après orientation faite par un enseignant selon les deux professions en 2009 et 2022

Alors que 79% des orthophonistes déclaraient que la rééducation étaient souvent nécessaire, 21% toujours en 2009 et 0% parfois, nos résultats montrent que 83% des orthophonistes déclarent qu'elle est souvent nécessaire, seulement 5% qu'elle l'est toujours et 12% qu'elle l'est parfois.

Du côté des enseignants, en 2009 68% déclaraient que la rééducation était souvent nécessaire, 13% qu'elle l'était toujours et 11% qu'elle l'était parfois, alors que nos résultats montrent qu'actuellement 53% estiment qu'elle l'est souvent, 32% qu'elle l'est toujours et 16% qu'elle l'est parfois.

Le tableau 8 ci-dessous montre le nombre d'élèves à charge des enseignants présentant des troubles, selon leur estimation. Notons que Marine Mougel relève 1 enseignant mentionnant 15 élèves, et 1 autre 16 élèves présentant des troubles, nous notons 8 enseignants mentionnant plus de 10 élèves. Ces résultats sont à prendre à titre indicatif et ne sont pas comparables, en effet, Marine Mougel étudiaient les troubles du langage alors que nous étudions les troubles spécifiques des apprentissages. De plus, la connaissance approximative des enseignants vis-à-vis des troubles et leur connaissance du diagnostic n'étant pas systématique, nous contraignent à nuancer ces données.

Tableau 8 : Nombre d'élèves présentant des troubles dans la classe selon les enseignants

Nombre d'élèves présentant des troubles	Dans l'étude de Marine Mougel	Dans notre étude
Aucun	16%	7%
De 1 à 5 élèves	64%	56%
Plus de 5 élèves	20%	37%

Intéressons-nous maintenant à l'évolution du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes. En 2009, Mougel a observé que 94% des orthophonistes et 53% des enseignants établissaient un contact. Notre étude a permis d'établir que 95% des orthophonistes et 54% des enseignants avaient établi un contact au cours de cette année scolaire. Ces résultats sont donc constants.

Pour ce qui est de l'initiation des échanges dans le partenariat, nous avons proposé plus de choix de réponses aux participants dans notre étude, ce qui ne rend pas possible la comparaison les résultats à ceux de 2009. Relevons tout de même qu'aucun orthophoniste ne citait l'enseignant comme seul initiateur de l'échange, contre 18% ici et que 100% des orthophonistes se citaient comme initiateurs de l'échange contre 59% dans nos résultats. Le moyen de communication le plus utilisé dans ces échanges reste le téléphone et la fréquence des contacts reste également majoritairement d'une à plusieurs fois dans l'année.

En revanche, si nous observons le contenu des échanges, les deux populations n'indiquent pas exactement les mêmes sujets de discussion qu'en 2009.

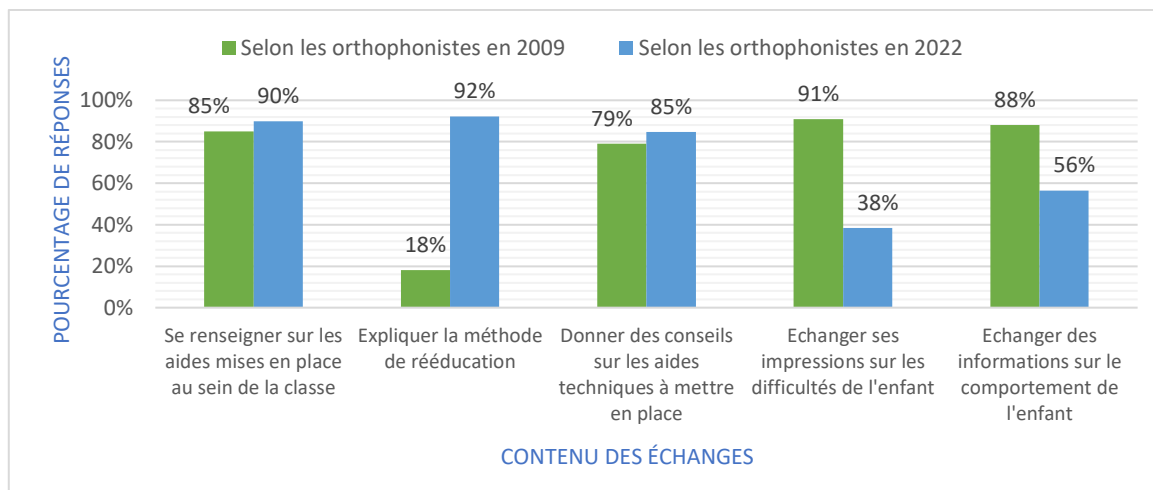


Figure 22 : Contenu des échanges dans le cadre du partenariat selon les orthophonistes, en 2009 et 2022

Les orthophonistes estimaient que ce partenariat permettait pour 91% d'échanger sur les difficultés de l'enfant, 88% de parler du comportement de l'enfant et seulement 18% d'expliquer la méthode de rééducation, alors que notre étude montre que 92% des orthophonistes expliquent la méthode de rééducation, 56% évoquent le comportement et 38% échangent sur les difficultés de l'enfant.

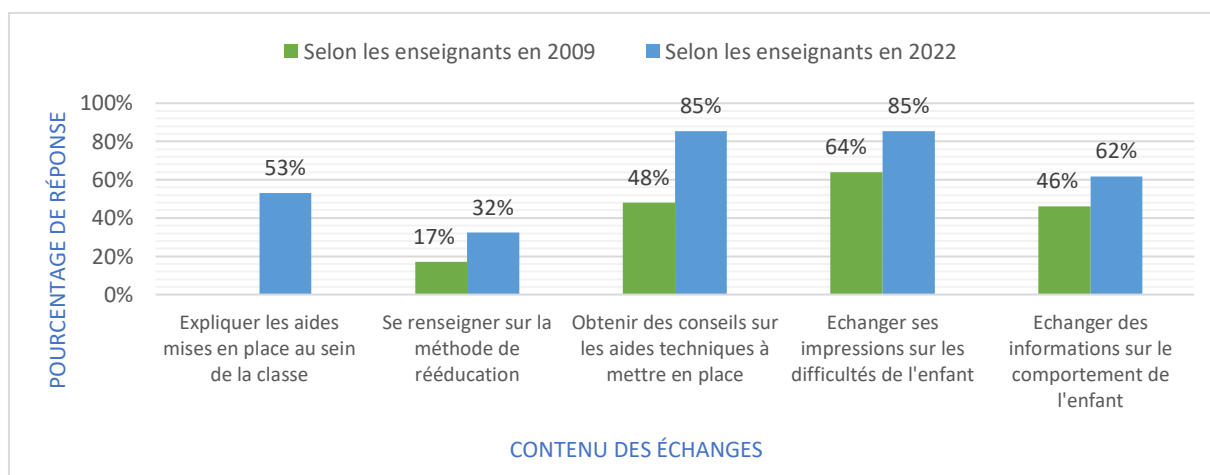


Figure 23 : Contenu des échanges dans le cadre du partenariat selon les enseignants, en 2009 et 2022

Enfin, du côté des enseignants, le contenu des échanges semble plus riche. En effet, en 2009 seulement une réponse avait été citée par la majorité des enseignants (les difficultés de l'enfant : 64%), alors que dans notre étude toutes les propositions ont été citées par plus de la moitié des participants, hormis « se renseigner sur la méthode de rééducation » qui n'a été citée que par 32% des enseignants.

Discussion

I) Vérification des hypothèses

Nous allons à présent vérifier la validité de nos hypothèses, selon les résultats observés ci-dessus.

H1 : les orthophonistes sont plus sensibilisés dès la formation initiale au partenariat depuis la masterisation de la formation

Seuls 3 des 41 orthophonistes ayant participé à l'étude ont bénéficié de la formation en 5 ans. Parmi ces trois orthophonistes, seul 1 déclare avoir reçu des informations sur les liens et réseaux existants entre le secteur pédagogique et le secteur médico-social. Cet effectif est beaucoup trop faible pour pouvoir en tirer une conclusion. Cette hypothèse ne peut donc pas être validée.

Notons tout de même que la connaissance du monde scolaire et du métier d'enseignant reste encore floue pour les orthophonistes. En effet, 1 orthophoniste attribue la mission de « réhabiliter » aux enseignants dans le cadre des troubles des apprentissages. De plus, dans les aides et adaptations dont dispose l'école sur lesquelles nous avons interrogé les orthophonistes, certains ont proposé un travail spatial et un travail phonologique en tant qu'adaptations faites par les enseignants. Certes selon les difficultés de l'enfant un tel travail peut être nécessaire, cependant ce n'est pas du ressort des enseignants si ce n'est pas prévu dans le programme scolaire défini par l'Education Nationale.

De plus des aides individualisées ou en petit groupe sont également proposées mais encore une fois difficile à mettre en place au sein d'une classe. Ce manque de connaissance et de réalisme sur le fonctionnement du rôle de l'enseignant et de la gestion d'une classe nuit au partenariat. En effet les enseignants qui sont souvent en demande de conseils pour mettre en place des aides techniques, finissent frustrés par les propositions parfois inadaptées faites par certains orthophonistes, comme en témoigne cet enseignant dans les pistes d'amélioration : « Arrêter de donner des conseils inapplicables en classe et trop éloignés du niveau scolaire ! Non on ne peut pas jouer à des memory en classe, non on ne peut pas utiliser des jeux de cartes, etc. Nous avons les autres élèves qui sont à prendre en compte. ».

H2 : les enseignants sont mieux formés et plus sensibilisés aux troubles des apprentissages

Comme évoqué précédemment, en 2009 les enseignants parlaient des troubles sans utiliser les appellations utilisées dans le domaine médical, alors qu'aujourd'hui ils utilisent la même terminologie que les orthophonistes pour parler des troubles. Nous observons une meilleure connaissance des troubles de manière générale (la plupart des enseignants détaillent tous les troubles « dys ») mais pas de maîtrise de ces troubles (les enseignants citent tous les troubles connus sans se limiter aux troubles des apprentissages). Nous notons par exemple qu'un enseignant cite à la fois le « trouble moteur » et

la « dyspraxie », un autre mentionne le « TSLA » (trouble spécifique du langage et des apprentissages) mais aussi les « dys », ce qui nous prouve que la définition de ces troubles n'est pas maîtrisée. Un orthophoniste précise en parlant des élèves présentant un trouble qu'il faut « préparer les professeurs à les recevoir dans un premier temps, et leur présenter les troubles et les conséquences sur leurs élèves ». Pourtant, les enseignants sont davantage formés aux troubles et sont majoritairement satisfaits de cette formation.

Notre étude montre que les enseignants connaissent suffisamment les signes d'alerte pour pouvoir repérer et orienter les élèves en difficulté. Les repérages sont d'ailleurs plus fréquents, que ce soit lors des activités quotidiennes ou lors des évaluations et avec le même niveau d'efficacité car la rééducation est souvent nécessaire, comme en 2009.

Ces informations nous permettent de valider notre hypothèse, les enseignants sont mieux formés et plus sensibilisés aux troubles des apprentissages, cependant il est encore nécessaire de renforcer cette formation.

H3 : les enseignants accueillent plus d'élèves porteurs de troubles ou en situation de handicap qu'en 2009

Les chiffres fournis par la DEPP nous montrent que l'accueil des enfants en situation de handicap est plus important qu'en 2009 et notre étude le confirme. En effet le nombre d'élèves présentant des troubles qui se situait davantage entre 1 et 5 élèves par classe en 2009, tend aujourd'hui à dépasser les 5 élèves par classe. Bien évidemment ces données sont supposées concerner les troubles du langage pour l'étude de 2009 et les troubles spécifiques des apprentissages pour l'étude ci-présente, donc elles sont à nuancer, mais la connaissance des enseignants vis-à-vis de la classification des troubles nous amène à croire que ces chiffres peuvent concerner les élèves en difficulté, peu importe l'origine du trouble.

Cette hypothèse peut donc être validée.

H4 : les enseignants ont une meilleure connaissance de l'orthophonie

Comme en 2009, les enseignants ont une bonne connaissance de la mission principale de l'orthophoniste qui est bien sûr de rééduquer. Davantage d'enseignants évoquent la mission de diagnostiquer les troubles, cependant ils restent encore moins de la moitié à l'évoquer. Pour ce qui est des domaines de prises en charge, comme en 2009, les domaines cités sont uniquement ceux auxquels peuvent être confrontés les enseignants, c'est-à-dire les troubles du langage (oral ou écrit), les troubles de la cognition mathématiques ou encore les troubles de la voix qui touchent beaucoup d'enseignants. Les enseignants n'ont donc pas conscience de la diversité des pathologies dont s'occupe l'orthophoniste.

Notre hypothèse n'est donc pas validée.

H5 : le secret professionnel auquel sont soumis les orthophonistes reste un frein au partenariat enseignant-orthophoniste

Contrairement à ce que l'on pensait, le secret médical n'est pas vu comme le principal frein au partenariat. En effet, les deux populations le classent en 4^{ème} position. Finalement le principal frein est le manque de temps pour les deux populations.

Là encore cette hypothèse n'est pas validée.

Hypothèse principale : Le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes se fait de manière efficace.

Concernant le taux de partenariat du côté des orthophonistes et des enseignants, nous n'observons pas de franche différence en comparaison à 2009, en effet chacun des taux a augmenté de seulement 1%. Ces taux sont très différents pour chacune des professions, nous avons noté que 95% des orthophonistes échangent avec les enseignants alors que du côté des enseignants le taux est de 54%. Cependant, si nous nous plaçons du point de vue des enfants présentant des TSAp, ces taux sont semblables. Effectivement, les orthophonistes établissent un partenariat pour 44% de leurs patients scolarisés et les enseignants pour 42% de leurs élèves suivis en orthophonie.

Pour terminer, nous allons juger l'efficacité du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes, en nous référant aux critères d'efficacité établis par nos participants et présentés précédemment :

- **Le partage de connaissances communes** : le repérage des troubles est une compétence maîtrisée par les deux populations. En revanche, la connaissance des TSAp qui est insuffisante car pas assez précise du côté des enseignants et la connaissance du processus d'acquisition du langage qui n'a pas été évaluée ici sont des critères que nous ne pouvons donc pas valider. Nous pouvons tout de même noter que la connaissance des troubles tend à s'améliorer.
- **Le premier contact** : alors que les participants préconisent d'établir un contact dès le début de l'année scolaire ou de la prise en charge, actuellement les contacts se font que lorsqu'il y a une nécessité ressentie par l'un ou l'autre des acteurs de ce partenariat. Ce premier contact ne se fait donc pas suffisamment tôt pour établir un partenariat efficace selon nos participants.
- **Les moyens de communication** : le téléphone, comme en 2009 est le moyen de communication le plus utilisé. Il s'agit en effet de l'outil préconisé dans les critères, cependant si les professionnels recouraient davantage aux mails en plus du téléphone, cela permettrait d'augmenter les échanges sans avoir besoin de trouver une disponibilité commune.
- **La fréquence des échanges** : la fréquence des échanges n'a pas évolué depuis 2009 et se fait une à plusieurs fois dans l'année, ce qui n'est pas suffisant selon les critères d'efficacité.
- **Le contenu des échanges** : dans le partenariat actuel, les aides et aménagements à mettre en place apparaissent davantage qu'en 2009, tant en terme de contenu des échanges que dans la finalité des échanges. L'évolution de l'enfant ne faisant pas partie des choix de réponses nous ne

pouvons pas évaluer si elle est actuellement souvent évoquée lors des échanges. Enfin, les difficultés restent un des sujets principaux abordés lors des contacts.

Seulement deux de nos critères d'efficacité sont validés, notre hypothèse principale se révèle donc invalide. Il y a encore de gros efforts à faire du côté de chaque professionnel afin d'atteindre un partenariat efficace. Cependant, le critère d'efficacité du contenu des échanges fait partie des critères validés, ce qui est tout de même une bonne chose car c'est celui qui décrit le mieux la pertinence de ce partenariat. En effet, bien que les enseignants et les orthophonistes ne maîtrisent pas suffisamment les connaissances communes utiles à un dialogue efficace, qu'ils ne communiquent pas suffisamment tôt et de manière assez fréquente, lorsqu'ils sont en contact, ils parviennent tout de même à échanger sur les points importants et pertinents à la bonne prise en charge des enfants en difficulté.

II) Limites de l'étude

La première limite que nous avons rencontrée est qu'il existe peu d'informations dans la littérature sur le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes, étant donné qu'il n'y a pas de cadre légal établi. Cependant, c'est également là qu'est le point fort de notre étude, car bien que ce partenariat ne soit pas reconnu sur le plan légal, nous pouvons tout de même observer ce phénomène qui s'est mis en place à la suite du rapport Ringard.

Pour ce qui est du choix de l'outil, on sait que « le questionnaire ne décrit jamais exhaustivement une pratique » mais également qu'il faut se méfier de la mémoire des participants, notamment pour les questions concernant la formation initiale (De Singly, 2020). Ces deux points établissent donc une seconde limite dont il faut être conscient.

Au vu de la longueur des deux questionnaires, bien qu'ayant analysé la quasi-totalité des réponses, nous avons fait le choix de ne présenter que les réponses pertinentes en lien avec notre problématique et nos hypothèses. Le choix dans l'élaboration des questionnaires avait pourtant été réfléchi de manière à ce que chaque question apporte des données pertinentes, seulement le faible effectif de notre population nous a limité dans notre analyse et ne nous a pas permis d'exploiter les données comme nous l'avions envisagé.

Par ailleurs toutes les questions n'ont pas pu être analysées car certaines données se sont révélées inexploitable soit par manque de compréhension des participants (comme dans la question O11 : « Combien sont adressés sous recommandation de l'enseignant ? »), soit par manque d'homogénéité dans les réponses.

Une autre limite concerne la représentativité de notre échantillon. On peut supposer que les personnes ayant pris de temps de répondre à cette enquête sont des professionnels pour qui le partenariat est important et qui essaient de le mettre en place. Nos résultats ne reflètent donc pas la

pensée et la pratique de tous. De plus, le faible effectif de retour des questionnaires (104 réponses au total) ne nous permet pas de faire une généralisation de nos résultats.

Dans un second temps, notre comparaison au mémoire de Marine Mougel est elle aussi à nuancer, car comme précisé précédemment, les deux enquêtes ne visent pas exactement la même population. Cette comparaison est néanmoins intéressante car elle permet d'observer une évolution, en effet, toutes les questions ne sont pas influencées par la nature de l'échantillon.

Nous avons pu obtenir certains retours sur nos questionnaires. Pour les deux questionnaires on nous a reproché qu'ils étaient trop longs et laborieux à compléter, bien que les pré-tests se soient bien passés. En effet la presque totalité de nos questions étaient obligatoires afin d'être certain d'obtenir des réponses à nos questions. De plus la question portant sur les connaissances communes obligeait les participants à faire un choix de hiérarchisation, qui selon certains participants ne reflétait pas complètement leur pensée.

Une orthophoniste a également indiqué que « certaines questions étaient trop imprécises » comme les attendus de fin de cycle, par exemple, qu'elle a déclaré « trop vaste ».

Un enseignant a trouvé que certaines questions obligatoires n'étaient pas forcément adaptées aux professeurs de collège ou lycée, c'était déjà une remarque que nous avons eu lors du pré-test et que nous avons essayé d'améliorer, sans succès malheureusement. Nous aurions finalement dû nous limiter aux enseignants de primaire comme il était prévu au départ, car c'est dans cette période que les diagnostics sont majoritairement posés et qu'il n'y a qu'un seul professeur référent, ce qui facilite le partenariat. Nous trouvons cependant intéressant d'observer le partenariat après l'école primaire, justement afin d'observer s'il était mis en place. Nous avons d'ailleurs observé que seulement 1 des 9 enseignants exerçant en collège ou lycée avait des contacts avec l'orthophoniste, mais cet effectif n'est pas suffisant pour en tirer des conclusions.

Enfin, la principale limite à notre étude est que, au vu des réponses obtenues, l'état des lieux de ce partenariat, qui se voulait limité au cadre des troubles spécifiques des apprentissages, semble finalement concerné tous les enfants porteurs de troubles, quels qu'ils soient. En effet nous en sommes venus à cette conclusion car finalement, les enseignants n'ont pas tous la connaissance du diagnostic posé, ils ont donc parlé des contacts qu'ils avaient avec les orthophonistes de manière générale. De plus, certaines réponses des orthophonistes sur les contacts montrent qu'ils ne se sont pas tous restreints aux TSAp non plus.

III) Perspectives

De nouveaux outils se développent afin de favoriser la collaboration de l'école avec les professionnels de santé. En effet, l'école dispose désormais du Qualinclus. Il s'agit d'un guide d'auto-évaluation de l'éducation inclusive, destiné aux établissements du second degré, qui a pour but d'améliorer l'accueil et la formation des élèves en situation de handicap. Il constitue une aide pour

partager un diagnostic, formaliser des objectifs, expliciter la manière de les atteindre et mesurer leur progression. Il est constitué de différentes fiches pratiques, dont une concerne le partenariat (cf. Annexe VII).

De plus, déployé depuis le 31 janvier 2022 sur tout le territoire français, le Livret de parcours inclusif (LPI) permet également d'améliorer la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce livret se présente sous la forme d'une application numérique, qui vise à faciliter la mise en place des aménagements et adaptations, l'élaboration des outils d'accompagnements et la circulation des informations entre l'école et la MDPH via une interface dédiée.

Il serait intéressant d'étudier l'efficacité de ces outils et leurs impacts sur le partenariat avec les professionnels de santé tels que les orthophonistes, dans les années à venir.

Comme nous l'avons démontré, le partenariat actuel présente encore des freins, pour lesquels les professionnels ont proposé des pistes d'amélioration. Cependant de telles propositions devraient faire l'objet d'une étude détaillée afin d'observer si les souhaits de nos participants reflètent une généralité.

La première chose à améliorer reste néanmoins la formation, qu'elle soit initiale ou continue. Là encore une prochaine étude dans quelques années permettrait de faire le point sur l'évolution des connaissances des professionnels, au vu des réformes portant sur les formations initiales des enseignants et des orthophonistes.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressés ici exclusivement au partenariat enseignant-orthophoniste en France, mais qu'en est-il chez nos voisins francophones ?

D'une part, les logopédistes (orthophonistes suisses) consacrent une part importante de leur travail à la prévention et au dépistage en milieu scolaire, ils interviennent donc régulièrement dans les écoles, certains y exercent même à plein temps.

Rappaz (2014), logopédiste au sein du PPLS (psychomotriciens, psychologues et logopédistes en milieu scolaire) de la Ville de Lausanne depuis 2009 et formée à l'intervention systémique en milieu scolaire, a étudié la représentation qu'ont ses collègues enseignants du métier de logopédiste, sur la base d'un entretien clinique semi-dirigé. Cet entretien s'est déroulé en 3 parties : Rappaz a d'abord questionné les enseignants sur leur vision de la logopédie, puis elle leur a demandé leurs avis sur l'utilité de la collaboration entre logopède et enseignant, enfin elle leur a demandé leurs besoins vis-à-vis de ce partenariat, ainsi que leur vision d'un partenariat idéal. Il apparaît donc au terme de ces entretiens que les échanges directs sont facilités lorsque les personnes se voient régulièrement : « il paraît évident que partager les mêmes espaces de travail facilite la collaboration ». De plus, la proximité géographique facilite grandement les rencontres fréquentes et permettent d'échanger plus aisément et régulièrement. Rappaz relève également que « tous les enseignants interrogés sont heureux de la collaboration avec les logopédistes de leur école, car elle leur permet de mettre des mots sur ce qu'ils observent au quotidien ».

D'autre part, les logopèdes (orthophonistes belges) interviennent couramment au sein des écoles maternelles et primaires. Bagniet (2020) a interviewé une logopède exerçant au sein d'une école à Namur. Ce cadre de travail permet selon elle une meilleure collaboration avec les enseignants : « on peut partager des informations avec eux et évoquer les aménagements possibles pour les enfants atteints de troubles de la parole ou de l'écriture ».

Ainsi, nous pouvons voir que les orthophonistes exerçant au sein d'une école semblent tirer profit de cette proximité avec les enseignants afin de mettre en place un partenariat régulier, au bénéfice des élèves en difficultés. Une étude comparative d'un tel partenariat au partenariat français serait pertinente à réaliser, afin pourquoi pas, d'inciter le développement de cette pratique en France.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier l'importance de la place des parents dans la collaboration entre les enseignants et les orthophonistes, ils sont d'ailleurs un interlocuteur privilégié dans le lien entre les deux professionnels. Selon Ployé (2018) les parents doivent « être considérés comme les premiers spécialistes de leur enfant ». En outre, un orthophoniste le souligne également dans les commentaires relevés dans notre questionnaire : « C'est un partenariat riche quand il se met en place avec les parents. Ce triptyque est important pour la progression de l'enfant. Le parent est vecteur de lien également entre l'enseignant et l'orthophoniste et il passe beaucoup de temps avec l'enfant ! Lorsque les aménagements circulent du bureau à l'école et à la maison pour les devoirs, les effets sont décuplés et le découragement de ces suivis longs se fait moins ressentir ».

De ce fait, la place des parents serait pertinente à observer dans une nouvelle étude de ce partenariat.

Enfin, la collaboration entre le monde scolaire et le secteur médico-social est en constante réflexion et au cœur de nombreux débats. Des lois renouvellent et tendent à améliorer ce partenariat, cependant l'évolution observée est minime au vu des nombreuses réformes mises en place. Ainsi il nous paraît important d'étudier ce phénomène régulièrement afin de sensibiliser les professionnels et de favoriser son développement en proposant des pistes réflexives d'amélioration.

Conclusion

En 2009 Mougel (2009) constataient que les enseignants et les orthophonistes avaient une réelle volonté de coordonner leurs démarches, mais que ce partenariat n'était pas encore systématique. De plus, le manque de connaissance des professionnels quant aux rôles et missions de chacun nuisait à l'efficacité des échanges. Notre étude montre peu d'évolution sur ces deux points.

D'une part, bien que les enseignants soient davantage formés aux troubles, il s'avère qu'ils ne sont pas mieux formés pour autant. En effet, nous constatons une augmentation du nombre d'enseignants formés aux troubles. D'ailleurs la balance entre la formation initiale et la formation continue tend à s'inverser. On observe également une intensification de la formation continue depuis 2015. Elle s'explique par l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisé en milieu ordinaire donc plus de moyens financiers sont alloués à l'école afin de les prendre en charge. Cependant les lacunes persistent du côté des enseignants qui ne maîtrisent pas suffisamment les troubles des apprentissages.

D'autre part, nos données semblent montrer que les professionnels connaissent davantage les rôles et missions de chacun. Cependant, nous avons également pu constater que le fait d'attribuer le bon rôle à chacun ne suffit pas à en maîtriser le sens et la teneur. Un manque de connaissance persiste donc et continue de nuire au bon dialogue enseignant-orthophoniste.

A l'issue de cette enquête, le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes ne se révèle pas assez efficace, selon les critères établis par les professionnels. Le principal frein relevé par les deux professions est le manque de temps. Afin de pallier ce dernier, ils souhaiteraient avoir un temps dédié pour ces échanges ce qui permettrait de rendre les contacts systématiques, voire obligatoires. Autrement dit, ils ont besoin d'une reconnaissance et de la légalisation de ce partenariat.

Le secret professionnel quant à lui, n'est pas un frein contrairement à ce que nous pensions. Effectivement, les enseignants accèdent parfois voire souvent au diagnostic, ce qui prouve que les parents sont favorables aux échanges entre les enseignants et les orthophonistes, dont ils initient parfois les contacts.

Nous n'avons pas observé une grande évolution du partenariat depuis 2009. Pourtant en 13 ans, de nombreuses mesures ont été prises pour développer l'école inclusive. Cependant, pour réussir une éducation inclusive il faut avoir les moyens de collaborer avec toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant afin de répondre au mieux à tous ses besoins (pédagogiques, éducatifs, sociaux, médicaux). Les enseignants et les orthophonistes sont relativement d'accord sur les tenants et les aboutissants de ce partenariat, cependant il leur manque les moyens de le mettre en place. Les deux professions désirent une reconnaissance de l'investissement qu'ils fournissent pour venir en aide aux enfants en difficulté.

Bibliographie

- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5® : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e édition). Elsevier Masson.
- Baugniet, M. (2020). *Des logopèdes dans les écoles pour partager avec les enseignants et éviter les rendez-vous tardifs*. RTBF. <https://www.rtb.be/article/des-logopedes-dans-les-ecoles-pour-partager-avec-les-enseignants-et-eviter-les-rendez-vous-tardifs-10448850>
- BO n°10 du 11 mars 2021. (2021, mars 11). *Éducation inclusive. Formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo10/MENE2101543C.htm>
- BO n°18, Circulaire n°2017-084. (2017, mai 4). *Enseignement primaire et secondaire—Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712905C.htm>
- BO n°30. (2016). *Scolarisation des élèves en situation de handicap*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm>
- BO n°31, Circulaire n°2014-107. (2014, août). *Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
<https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1418316C.htm>
- BO n°32 du 5 septembre 2013. (2013a, septembre 5). *Certificat de capacité d'orthophoniste—Référentiel d'activités*. Fédération Nationale des Orthophonistes. <https://federation-des-orthophonistes-de-france.fr/wp-content/uploads/referentiel-activit%C3%A9s-orthophoniste-2013-BO-1.pdf>
- BO n°32 du 5 septembre 2013. (2013b, septembre 5). *Certificat de capacité d'orthophoniste—Référentiel de compétences*. Fédération Nationale des Orthophonistes. https://federation-des-orthophonistes-de-france.fr/wp-content/uploads/referentiel-competences-orthophoniste_267387.pdf
- BO n°32 du 5 septembre 2013. (2013c, septembre 5). *Référentiel de formation du certificat de capacité d'orthophoniste*. Fédération Nationale des Orthophonistes. https://federation-des-orthophonistes-de-france.fr/wp-content/uploads/referentiel-formation-orthophoniste_267389-4.pdf

- BO n°34, Circulaire n°2003-135. (2003, septembre 8). *Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période*. Légifrance.
<https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=1894>
- BOEN n°5 du 29-01-2015, circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015. (2015, janvier 29). *Le plan d'accompagnement personnalisé*. éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.
https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo5/MENE1501296C.htm?cid_bo=85550
- Brulon, A. (2018). *Le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes : État des lieux des connaissances et des représentations des futurs professionnels* [Mémoire d'orthophonie]. Université de Nantes.
- Code de l'éducation, art. D311-12. (2014, novembre 21). *L'organisation générale des enseignements. Dispositions communes. L'accompagnement pédagogique des élèves*. Légifrance.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000029781236
- Code de l'éducation, art. D351-5. (2014, décembre 13). *Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés. Scolarité. Le parcours de formation des élèves présentant un handicap. Organisation de la scolarité*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000029892021/
- De Singly, F. (2020). *Le questionnaire* (5e édition réactualisée). Malakoff : Armand Colin.
- DEPP (Éd.). (2009). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. DEPP.
https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/19/4/RERS2009_119194.pdf
- DEPP (Éd.). (2021). *Repères et références statistiques*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>
- Fédération Nationale des Orthophonistes. (2019, mars 6). *L'orthophonie en chiffres*. FNO.
<https://fno.fr/lorthophonie/lorthophonie-en-chiffres/>
- Gouvernement. (2021, septembre 7). *L'école inclusive*. Gouvernement.fr.
<https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>
- Haguenauer, M. (2016). Maux pour mot : Résonance des troubles spécifiques des apprentissages sur le développement psychique de l'enfant. *Empan*, 101(1), 35-41. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0035>
- INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées. (2022a). *Master MEEF Mention Premier Degré*. INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées. <https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil/formation/master-meef-mention-premier-degre-1>

- INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées. (2022b). *Masters MEEF Mention Second Degré*. INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées. <https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil/formation/masters-meef-mention-second-degre>
- JORF n°36, loi n°2005-102. (2005). *LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/2/11/SANX0300217L/jo/texte>
- JORF n°0037, Décret n°2017-169. (2017, février 12). *Décret n° 2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée*. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/2/10/MENE1704063D/jo/texte>
- JORF n°0157, loi n°2013-595. (2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>
- JORF n°0165, Arrêté du 1er juillet 2013. (2013, juillet 18). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027721614/>
- JORF n°0174, loi n°2019-791. (2019, juillet 26). *LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/MENX1828765L/jo/texte>
- JORF n°0203, Décret n°2013-798. (2013, septembre 1). *Décret n° 2013-798 du 30 août 2013 relatif au régime des études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027915618/>
- Khasanzyanova, A., & Niclot, D. (2020). Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0039>
- Mémin, M. (2019). *Relations enseignants du primaire-orthophonistes libéraux : Point de vue des enseignants, interrogations et connaissance de la profession* [Mémoire d'orthophonie]. Université de Lille.
- Mikaeloff, Y., Chaix, Y., Ramus, F., Delteil, F., Huron, C., Billard, C., Rossi, S., & Lanoë, C. (s. d.). *Troubles spécifiques des apprentissages* · Inserm, *La science pour la santé*. Inserm. Consulté 29 janvier 2022, à l'adresse <https://www.inserm.fr/dossier/troubles-specifiques-apprentissages/>

- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021, mars). *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased)*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
<https://www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312>
- Mon Parcours Handicap. (2022, mars 22). *Qu'est-ce que le GEVA-sco ?* Mon Parcours Handicap.
<https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarite/quest-ce-que-le-geva-sco>
- Mougel, M. (2009). *Partenariat entre enseignants du primaire et orthophonistes libéraux : Quelle collaboration autour des troubles du langage ?* [Mémoire d'orthophonie]. Université de Lorraine.
- Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 137-146.
- Rappaz, L. (2014). Collaboration entre enseignants et logopédistes : Questionner les représentations. *Langage et pratiques*, 54, 47-55.
- Ringard, J.-C. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique* [Rapport ministériel].
<https://www.education.gouv.fr/propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique-12842>
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27.

Annexe I : Questionnaire destiné aux enseignants



Enquête sur le partenariat entre enseignants et orthophonistes : Questionnaire destiné aux enseignants

Les champs marqués d'un * sont obligatoires.

Bonjour,

Je me présente, Audrey Labégaria, étudiante en 5^{ème} année d'orthophonie au CFUO de Toulouse. Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je m'intéresse à l'efficacité du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes, dans le cadre des troubles spécifiques des apprentissages. Je tiens à préciser que cette enquête concerne les enseignants de la maternelle au lycée et les orthophonistes exerçant en libéral ou en structures de soins.

Je vous invite à répondre le plus honnêtement possible à cette enquête, et vous remercie du temps que vous m'accordez.

En complétant ce questionnaire, vous consentez de fait à participer à cette étude.

Votre formation et situation d'enseignant

E1. * Votre formation :

- INSPE
- ESPE
- IUFM
- Ecole Normale
- Autre

Précisez la formation :

E2. * Lieu de formation :

E3. * Année de certification :

E4. Autres diplômes (licence, deug, etc.) :

E5. * Nombre d'années d'enseignement :

E6. * Ville dans laquelle vous exercez :

E7. * Etablissement dans lequel vous exercez :

E8. * Niveau de classe d'enseignement actuel :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Cycle 1 (PSM, MSM, GSM) | <input type="checkbox"/> CAP / BTS |
| <input type="checkbox"/> Cycle 2 (CP, CE1, CE2) | <input type="checkbox"/> ULIS-école |
| <input type="checkbox"/> Cycle 3 (CM1, CM2, 6 ^{ème}) | <input type="checkbox"/> ULIS-collège |
| <input type="checkbox"/> Cycle 4 (5 ^{ème} , 4 ^{ème} , 3 ^{ème}) | <input type="checkbox"/> ULIS-lycée |
| <input type="checkbox"/> Lycée général | <input type="checkbox"/> Centre médico-éducatif (IME, ITEP, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Lycée professionnel | |

E9. Pour les enseignants du 2nd degré ou supérieur, indiquez la matière enseignée :

E10. * Avez-vous eu une information et/ou une formation sur les troubles des apprentissages ou la scolarisation des élèves en situation de handicap ?

- Information (2-3h)
 Formation (quelques jours) validée ou en cours
 Non

E11. * Avez-vous reçu cette information/formation :

- En formation initiale
 En formation continue

Précisez l'année :

Intitulé de cette formation :

Cette information a-t-elle été :

- Satisfaisante
- Insatisfaisante
- Inutile

Justifiez votre réponse :

E12. Une telle formation :

- Vous intéresse
- Ne vous intéresse pas

Car :

- Vous êtes suffisamment informé(e)
- Vous n'êtes pas concerné(e)
- Autre

Précisez :

Les troubles des apprentissages et l'orthophonie

E13. * Quels sont les troubles des apprentissages que vous connaissez :

E14. * Quels sont les principaux signes qui peuvent vous alerter de la présence d'une de ces troubles ?

E15. * Au quotidien qui repère ces difficultés ?

- Le corps enseignant, lors des activités quotidiennes
- Le corps enseignant, lors des évaluations
- Les parents
- La médecine scolaire
- Autre

Précisez la case « autre » :

E16. Dans votre classe ou parmi les classes que vous avez :

Dans le cas où vous avez la responsabilité de plusieurs classes, je vous laisse la possibilité de cibler une classe en particulier pour répondre à cette question (par exemple la classe dont vous êtes le professeur principal ou la classe dont vous connaissez le mieux le suivi des élèves)

(merci de noter vos réponses en chiffres)

(notez « NSP » si vous ne savez pas répondre)

	Votre réponse
* Combien d'élèves avez-vous ?	
* Combien d'élèves présentent des troubles des apprentissages ?	
* Combien sont suivis en orthophonie pour ces troubles ?	
* Pour combien d'entre eux avez-vous eu des échanges avec l'orthophoniste au cours de cette année scolaire ?	
* Combien d'élèves devraient avoir un suivi orthophonique mais n'en ont pas ?	

E17. Quelles sont les connaissances communes utiles pour un dialogue enseignants-orthophonistes efficace ?

(numérotez par ordre d'importance : 1 étant le plus important et 6 le moins important)

Attention : une seule réponse possible par colonne

	1	2	3	4	5	6
* le repérage des troubles des apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* la connaissance des outils d'accompagnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* la connaissance des troubles des apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* les processus d'acquisition du langage chez l'enfant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* les techniques d'apprentissage de la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* la connaissance des réseaux d'aide aux enfants en difficulté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indiquez s'il y a d'autres connaissances communes qui vous seraient utiles :

Vos relations avec les orthophonistes

E18. * Quelles sont les différentes missions de l'orthophoniste ?

E19. * Avez-vous déjà conseillé à des parents d'élèves de faire réaliser un bilan orthophonique ?

- Oui
 Non

* A quel moment ?

- Aux premiers signes de difficulté
- Lorsqu'un enfant rencontre des problèmes qui persistent
- Après avoir essayé d'adapter votre pédagogie à cet élève
- Autre

Précisez la case « autre » :

* Vous ne conseillez pas de bilan orthophonique car :

- Vous pensez que ce n'est pas votre rôle d'enseignant
- Vous ne vous sentez pas capable de dépister un trouble
- Vous préférez diriger l'enfant vers d'autres aides (rased, aide personnalisée, etc.)
- Autre

Précisez la case « autre » :

E20. * Lorsque vous adressez un élève pour un bilan orthophonique, une rééducation s'avère-t-elle nécessaire ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

E21. * Si vous mettez en place des aménagements, est-ce :

- De votre propre initiative
- A la demande de l'orthophoniste
- A la demande des parents
- A la demande de l'élève
- Vous n'avez jamais eu besoin de mettre en place des aménagements pour vos élèves

E22. * Pour vos élèves bénéficiant d'une prise en charge orthophonique, avez-vous des contacts avec leurs orthophonistes ?

- Oui, dès le début de la rééducation ou de l'année scolaire
- Oui, en cas de nécessité
- Non, seulement par l'intermédiaire des parents
- Non, vous n'êtes pas tenu(e) au courant
- Cela dépend du degré de difficulté de l'élève
- Cela dépend du refus des parents

E23. * Lorsque vous avez des contacts, qui en est le principal initiateur ?

- Vous-même
- L'orthophoniste
- Le référent de scolarité (dans le cadre d'une équipe de suivi, d'une équipe éducative, etc.)
- Les parents
- La médecine scolaire (médecin, infirmier, psychologue, etc.)

- * Quel(s) moyen(s) de communication utilisez-vous ?
- Carnet de liaison
 - Téléphone
 - Mail
 - Réunion pluridisciplinaire (équipes éducatives, etc.)

- * Quelle est la fréquence de ces contacts ?
- Une à plusieurs fois par mois
 - Une à plusieurs fois par trimestre
 - Une à plusieurs fois durant l'année

- * Ces interactions vous permettent-elles :
- D'expliquer les aides mises en place au sein de la classe
 - De vous renseigner sur la méthode de rééducation
 - De déterminer les adaptations pédagogiques
 - D'obtenir des conseils sur les aides techniques à mettre en place
 - D'échanger vos impressions sur les difficultés de l'enfant
 - D'échanger des informations sur le comportement de l'enfant

E24. * Avez-vous la connaissance exacte du diagnostic orthophonique des élèves bénéficiant d'une prise en charge orthophonique ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

E25. Quelles seraient, selon vous, les caractéristiques d'un partenariat efficace entre enseignant et orthophoniste ?

	Votre réponse
* Quand avoir le premier contact ?	
* Quels seraient les moyens de communication ?	
* A quelle fréquence se feraient les échanges ?	
* Quel serait le contenu des échanges ?	
Autre(s) :	

E26. Selon vous, quels sont les principaux freins au partenariat enseignant-orthophoniste ?

(hiérarchisez vos réponses : 1 étant le principal frein et 5 le moins important)

Attention : une seule réponse possible par colonne

	1	2	3	4	5
* Eloignement physique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Manque de temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Nombre limité d'orthophonistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Secret professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Refus des parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E27. * Quelles seraient les principales pistes d'amélioration pour un partenariat efficace ?

Voici un espace libre où vous pouvez ajouter des précisions ou des commentaires sur votre expérience dans le partenariat avec des orthophonistes :

Annexe II : Questionnaire destiné aux orthophonistes



Enquête sur le partenariat entre enseignants et orthophonistes : Questionnaire destiné aux orthophonistes

Les champs marqués d'un * sont obligatoires.

Bonjour,

Je me présente, Audrey Labégaria, étudiante en 5^{ème} année d'orthophonie au CFUO de Toulouse. Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je m'intéresse à l'efficacité du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes, dans le cadre des troubles spécifiques des apprentissages. Je tiens à préciser que cette enquête concerne les enseignants de la maternelle au lycée et les orthophonistes exerçant en libéral ou en structures de soins.

Je vous invite à répondre le plus honnêtement possible à cette enquête, et vous remercie du temps que vous m'accordez.

En complétant ce questionnaire, vous consentez de fait à participer à cette étude.

Votre formation et situation d'orthophoniste

01. * Année d'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie :

02. * Lieu de formation :

03. Nombre d'années de pratique :

	Votre réponse
* en libéral :	
* en structure de soins :	

04. * Mode d'exercice actuel :

- Libéral
- Salariat
- Mixte

05. * Ville dans laquelle vous exercez :

06. * Type de structure dans laquelle vous exercez :

07. * Avez-vous déjà bénéficié d'informations sur les liens et les réseaux existants entre le secteur pédagogique et le secteur médico-social (équipes éducatives, travail pluridisciplinaire, etc.) ?

- Oui
 Non

Avez-vous bénéficié de cette information :

- Dans votre formation initiale
 Dans votre formation continue
 Dans votre pratique professionnelle, sur le terrain

Ces informations :

- Ne vous ont jamais été proposées
 Ne vous intéressent pas

Les troubles des apprentissages et le monde scolaire

08. Quels sont les attendus de fin de cycle en français et en mathématiques selon l'Education Nationale ?

(notez « NSP » si vous ne savez pas répondre)

	En français :	En mathématiques :
* Niveau intermédiaire – CP :		
* Cycle 2 (CP-CE1-CE2) :		
* Cycle 3 (CM1-CM2-6 ^{ème}) :		

09. Quels sont les principaux signes qui devraient alerter l'enseignant de la présence d'un trouble des apprentissages ?

	En français :
* Chez un élève de maternelle :	
* Chez un élève de primaire, collège, lycée :	

010. Quelles sont les différentes aides et adaptations que l'école peut proposer aux élèves en difficulté ?

	En français :
* Chez un élève de maternelle :	
* Chez un élève de primaire, collège, lycée :	

O11. Parmi vos patients :

(merci de noter vos réponses en chiffres)

(notez « NSP » si vous ne savez pas répondre)

	Votre réponse :
* Combien d'enfants scolarisés recevez-vous ?	
* Combien présentent des troubles spécifiques des apprentissages ?	
* Pour combien d'entre eux avez-vous eu des échanges avec l'enseignant au cours de cette année scolaire ?	
* Combien sont adressés sous recommandation de l'enseignant ?	
* Combien sont dépendants d'un dispositif ULIS ?	

O12. Quelles sont les connaissances communes utiles pour un dialogue enseignants-orthophonistes efficace ?

(numérotez par ordre d'importance : 1 étant le plus important et 6 le moins important)

Attention : une seule réponse possible par colonne

	1	2	3	4	5	6
* le repérage des troubles des apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* la connaissance des outils d'accompagnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* la connaissance des troubles des apprentissages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* les processus d'acquisition du langage chez l'enfant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* les techniques d'apprentissage de la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* la connaissance des réseaux d'aide aux enfants en difficulté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indiquez s'il y a d'autres connaissances communes qui vous seraient utiles :

Vos relations avec les enseignants

O13. * Quelles sont les différentes missions de l'enseignant auprès des enfants présentant des difficultés dans les apprentissages ou des troubles des apprentissages avérés ?

O14. * Quelle position adoptez-vous par rapport au travail scolaire des enfants que vous suivez ?

- Vous demandez à voir les cahiers
- Vous demandez à voir les évaluations
- Vous acceptez volontiers de reprendre certains points en cas de demande
- Vous acceptez exceptionnellement de reprendre certains points en cas de demande
- Vous refusez systématiquement de consulter le travail scolaire
- Vous n'avez pas eu l'occasion de consulter le travail scolaire

O15. * Lorsqu'un enseignant vous adresse un enfant pour un bilan orthophonique, une rééducation s'avère-t-elle nécessaire ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

O16. * Vous arrive-t-il de faire des recommandations d'aménagements scolaires pour vos patients ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

* Lorsque vous faites des recommandations, est-ce :

- De votre propre initiative
- A la demande de l'enseignant
- A la demande des parents
- A la demande de l'élève

O17. * Pour vos patients scolarisés, avez-vous des contacts avec leurs enseignants ?

- Oui, dès le début de la rééducation ou de l'année scolaire
- Oui, en cas de nécessité
- Non, seulement par l'intermédiaire des parents
- Non, vous n'êtes pas tenu(e) au courant
- Cela dépend du degré de difficulté du patient
- Cela dépend du refus des parents

O18. * Lorsque vous avez des contacts, qui en est le principal initiateur ?

- Vous-même
- L'enseignant
- Le référent de scolarité (dans le cadre d'une équipe de suivi, d'une équipe éducative, etc.)
- Les parents
- La médecine scolaire (médecin, infirmier, psychologue, etc.)

* Quel(s) moyen(s) de communication utilisez-vous ?

- Carnet de liaison
- Téléphone
- Mail
- Réunion pluridisciplinaire (équipes éducatives, etc.)

* Quelle est la fréquence de ces contacts ?

- Une à plusieurs fois par mois
- Une à plusieurs fois par trimestre
- Une à plusieurs fois durant l'année

* Ces interactions vous permettent-elles :

- De vous renseigner sur les aides mises en place au sein de la classe
- D'expliquer la méthode de rééducation
- De déterminer les adaptations pédagogiques
- De donner des conseils sur les aides techniques à mettre en place
- D'échanger vos impressions sur les difficultés du patient
- D'échanger des informations sur le comportement du patient

O19. * Avez-vous participé à des équipes éducatives ou des équipes de suivi de scolarisation cette année 2021-2022 ?

- Oui
- Non

Car :

- Il n'y en a pas eu
- Vous n'avez pas pu
- Vous n'avez pas été convié(e)

O20. * Les enseignants avec qui vous avez des contacts ont-ils la connaissance exacte du diagnostic orthophonique de vos patients ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

O21. Quelles seraient, selon vous, les caractéristiques d'un partenariat efficace entre enseignant et orthophoniste ?

	Votre réponse
* Quand avoir le premier contact ?	
* Quels seraient les moyens de communication ?	
* A quelle fréquence se feraient les échanges ?	
* Quel serait le contenu des échanges ?	
Autre(s) :	

O22. Selon vous, quels sont les principaux freins au partenariat enseignant-orthophoniste ?

(hiérarchisez vos réponses : 1 étant le principal frein et 5 le moins important)

Attention : une seule réponse possible par colonne

	1	2	3	4	5
* Eloignement physique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Manque de temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Nombre limité d'orthophonistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Secret professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Refus des parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O23. * Quelles seraient les principales pistes d'amélioration pour un partenariat efficace ?

Voici un espace libre où vous pouvez ajouter des précisions ou des commentaires sur votre expérience dans le partenariat avec des enseignants :

Annexe III : Copie du mail de diffusion aux enseignants et aux orthophonistes

« Bonjour,

Je me présente, Audrey Labégaria, étudiante en 5ème année d'orthophonie au CFUO de Toulouse.

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je m'intéresse à l'efficacité du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes, dans le cadre des troubles spécifiques des apprentissages.

Je vous invite donc, si vous le souhaitez, à répondre à cette enquête le plus honnêtement possible. Le questionnaire se compose de questions ouvertes et fermées renseignant sur 3 domaines :

- **Questionnaire destiné aux orthophonistes :**
 - Votre formation et situation d'orthophoniste
 - Les troubles des apprentissages et l'école
 - Vos relations avec les enseignants
- **Questionnaire destiné aux enseignants :**
 - Votre formation et situation d'enseignant
 - Les troubles des apprentissages et l'orthophonie
 - Vos relations avec les orthophonistes

Le questionnaire se termine par une zone de parole libre, dans laquelle vous pourrez compléter vos réponses, communiquer des informations supplémentaires issues de votre expérience ou encore apporter des suggestions d'amélioration à cette enquête.

Je tiens à vous préciser, que vous soyez pour ou contre un partenariat entre l'école et l'orthophonie, votre avis nous intéresse !

Les données issues de ce questionnaire seront traitées de manière anonyme et protégées grâce au support d'hébergement choisi. Ces données seront traitées uniquement dans le cadre de ce mémoire puis supprimées.

Voici le questionnaire '**Enquête sur le partenariat entre enseignants et orthophonistes Questionnaire destiné aux orthophonistes**' disponible en suivant ce lien :

https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/Partenariat_enseignant-orthophoniste_questionnaire_orthophoniste

Pour une meilleure diffusion de cette enquête, je vous invite à la partager à vos collègues ou connaissances (orthophoniste exerçant en libéral, salariat ou mixte, et recevant un public présentant des troubles des apprentissages).

Si vous avez déjà répondu à cette enquête il est inutile de recommencer, vos réponses ne seront prises en compte qu'une seule fois.

Enfin, voici le questionnaire '**Enquête sur le partenariat entre enseignants et orthophonistes Questionnaire destiné aux enseignants**' disponible en suivant ce lien :

https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/Partenariat_enseignant-orthophoniste_questionnaire_enseignant

Ce questionnaire concerne les enseignants et peut être diffusé à tout enseignant du 1^{er} et 2nd degré, exerçant en école publique, privée sous contrat ou centre médico-éducatif, responsable d'une classe normale ou ULIS, etc.

Je vous remercie de votre attention et du temps que vous m'avez accordé.

Meilleures salutations,

Audrey Labégaria

audrey.labegaria@univ-tlse3.fr

5^{ème} année d'orthophonie – CFUO de Toulouse »

Annexe IV : Notice d'information pour la participation à l'étude



NOTE D'INFORMATION POUR LA PARTICIPATION À L'ÉTUDE : « Efficacité du partenariat entre enseignants et orthophonistes dans le cadre des troubles des apprentissages »

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité(e) à participer à une étude menée par **Labégaria Audrey** dans le cadre de son **mémoire d'Orthophonie**, dirigée par **Suarez-Arrouy Myrian** et **Petit Sandrine**, et encadrée par l'Université Toulouse III – Paul Sabatier.

Le présent document décrit l'étude à laquelle il vous est proposé de participer et répond aux questions que vous êtes susceptible de vous poser à partir des informations actuellement disponibles.

Avant de choisir d'y participer ou non, il est important que vous preniez connaissance du but de cette étude et de ce qu'elle implique.

*

1. Pourquoi vous propose-t-on de participer à cette étude ?

Cette étude vous est proposée car vous êtes enseignant ou orthophoniste.

2. Quels sont les objectifs de l'étude ?

L'objectif principal de cette étude est de faire un état des lieux de l'efficacité du partenariat enseignant-orthophoniste aujourd'hui, afin d'identifier les obstacles à ce partenariat et dans un second temps de proposer des pistes d'amélioration.

3. Quels sont les bénéfices attendus de votre participation à l'étude ?

Votre participation à cette étude va permettre d'illustrer la réalité du terrain quant à la mise en place des dispositifs dans l'accompagnement des élèves à besoins particuliers, dans le cadre de l'école inclusive.

4. Votre participation à l'étude comporte-t-elle des risques et/ou des contraintes particulières ?

Votre participation à l'étude ne comporte aucun risque et/ou contraintes particulières.

5. Comment va se dérouler l'étude ?

Vous êtes invité à répondre à un questionnaire en ligne dont les données anonymisées seront exploitées par l'étudiant menant cette étude. Le site hébergeant le questionnaire est entièrement sécurisé et répond aux exigences européennes quant à la protection des données à caractère personnel.

L'étudiant procèdera ensuite à l'analyse des résultats et à la rédaction du mémoire en vue de la soutenance.

6. Quels sont vos droits en tant que participant à la recherche ?

Vous êtes totalement libre d'accepter ou de refuser de participer à cette étude sans avoir à vous justifier, et sans que cela n'entraîne de conséquence pour vous.

Note d'information pour la participation à une étude		
Vous disposez d'un droit d'accès, de modification, de suppression de vos données ainsi que d'un droit d'opposition et de limitation du traitement. En cas de non-respect, vous disposez du droit de porter plainte à la CNIL.		
Base légale : Consentement	Responsable : Université Toulouse III – Paul Sabatier	Délégué à la protection des données : dpo@univ-tlse3.fr

Vous disposez du temps que vous estimez nécessaire pour prendre votre décision.

En cas d'acceptation, vous pourrez à tout moment revenir sur votre décision en adressant un e-mail à audrey.labegaria@univ-tlse3.fr ou à myriam.suarez-arrouy@univ-tlse2.fr.

7. Cette étude implique-t-elle un traitement de vos données à caractère personnel ?

Votre participation à cette étude nécessite de réaliser un traitement de données à caractère personnel.

Ce traitement poursuit une finalité de recherche universitaire et a pour base légale votre consentement, que vous pouvez exprimer via un formulaire de consentement spécifique.

La responsabilité du traitement relève de l'Université Toulouse III – Paul Sabatier, 118 route de Narbonne, 31062 Toulouse.

Vos données sont traitées par l'étudiant porteur de l'étude.

Un processus de tri et d'anonymisation sera mis en œuvre afin qu'au terme de l'étude seules les informations anonymisées et d'intérêt scientifique soient conservées pour rédiger le rapport d'étude et évaluer le travail universitaire effectué.

Dans le cas où le directeur de l'étude souhaiterait conserver tout ou partie de vos données afin de les réutiliser pour une étude ultérieure, votre autorisation doit lui être remise via un formulaire de réutilisation spécifique.

8. Quels sont vos droits à l'égard de vos données à caractère personnel ?

Vous disposez d'un droit d'accès, de modification, de suppression, et de portabilité de vos données ; ainsi que d'un droit d'opposition et de limitation du traitement.

L'exercice de vos droits doit être adressé par e-mail au Délégué à la protection des données de l'université à dpo@univ-tlse3.fr

Il vous est également possible de porter toute réclamation auprès de la Commission nationale de l'informatique et des libertés.

*

Merci de votre participation.

Note d'information pour la participation à une étude		
Vous disposez d'un droit d'accès, de modification, de suppression de vos données ainsi que d'un droit d'opposition et de limitation du traitement. En cas de non-respect, vous disposez du droit de porter plainte à la CNIL.		
Base légale : Consentement	Responsable : Université Toulouse III – Paul Sabatier	Délégué à la protection des données : dpo@univ-tlse3.fr

Annexe V : Données du classement des principaux freins au partenariat

Classement des principaux freins au partenariat, du plus important au moins important, selon les enseignants :

Freins au partenariat enseignant-orthophoniste	1 ^{ère} position	2 ^{ème} position	3 ^{ème} position	4 ^{ème} position	5 ^{ème} position
Manque de temps	43%	24%	14%	11%	8%
Eloignement physique	11%	13%	38%	19%	19%
Secret professionnel	8%	22%	24%	24%	22%
Nombre limité d'orthophonistes	30%	32%	10%	24%	5%
Refus des parents	8%	10%	14%	22%	46%

Classement des principaux freins au partenariat, du plus important au moins important, selon les orthophonistes :

Freins au partenariat enseignant-orthophoniste	1 ^{ère} position	2 ^{ème} position	3 ^{ème} position	4 ^{ème} position	5 ^{ème} position
Manque de temps	59%	17%	7%	5%	12%
Eloignement physique	7%	20%	24%	24%	24%
Secret professionnel	15%	22%	24%	27%	12%
Nombre limité d'orthophonistes	7%	34%	27%	27%	5%
Refus des parents	12%	7%	17%	17%	46%

Annexe VI : Données du classement des connaissances communes utiles pour un dialogue enseignant-orthophoniste efficace


Classement des connaissances communes utiles pour un dialogue enseignant-orthophoniste efficace, de la plus importante à la moins importante, selon les enseignants :

CONNAISSANCES COMMUNES	1^{ère} position	2^{ème} position	3^{ème} position	4^{ème} position	5^{ème} position	6^{ème} position
Le repérage des troubles des apprentissages	24%	24%	21%	14%	13%	5%
La connaissance des outils d'accompagnement	3%	14%	22%	25%	19%	16%
La connaissance des troubles des apprentissages	38%	22%	13%	14%	8%	5%
La connaissance des réseaux d'aide aux enfants en difficulté	6%	14%	8%	14%	19%	38%
Les techniques d'apprentissage de la lecture	10%	6%	17%	16%	30%	21%
Les processus d'acquisition du langage chez l'enfant	19%	19%	19%	16%	11%	16%

Classement des connaissances communes utiles pour un dialogue enseignant-orthophoniste efficace, de la plus importante à la moins importante, selon les orthophonistes :

CONNAISSANCES COMMUNES	1^{ère} position	2^{ème} position	3^{ème} position	4^{ème} position	5^{ème} position	6^{ème} position
Le repérage des troubles des apprentissages	20%	20%	27%	15%	20%	0%
La connaissance des outils d'accompagnement	15%	20%	27%	22%	10%	7%
La connaissance des troubles des apprentissages	27%	39%	10%	5%	12%	7%
La connaissance des réseaux d'aide aux enfants en difficulté	7%	12%	10%	20%	20%	32%
Les techniques d'apprentissage de la lecture	15%	5%	12%	20%	20%	29%
Les processus d'acquisition du langage chez l'enfant	17%	5%	15%	20%	20%	24%

Annexe VII : Extrait du Qualinclus¹



5. Travailler en partenariat

Les références législatives et réglementaires sont indiquées en page 17 du guide

<div style="background-color: #f0e68c; padding: 5px; border: 1px solid #800080;">Plan Planifier</div> <p>Contexte, stratégie, sens, objectifs</p> <p>La coopération entre les établissements et services accueillant des enfants et adolescents handicapés et les établissements d'enseignement scolaire est un axe essentiel de la politique inclusive (décret du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements).</p> <p>Au-delà du secteur médicosocial et sanitaire, le partenariat doit inclure également les collectivités territoriales, le milieu associatif et tout acteur qui contribue à favoriser l'éducation inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers.</p> <p>Les parents restent les interlocuteurs privilégiés des professionnels.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les partenaires identifiés au sein de l'établissement public local d'enseignement (EPL) ? • Comment s'organisent les partenariats ? Pour quels objectifs ? 	<div style="background-color: #90ee90; padding: 5px; border: 1px solid #008000;">Do Mettre en œuvre</div> <p>Acteurs - Actions - Moyens - Temps</p> <p>Repérer les partenaires, piloter et développer les partenariats</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les acteurs internes et les partenaires externes à l'éducation nationale pour la scolarisation des élèves en situation de handicap sont-ils repérés ? Leur liste est-elle diffusée ? • Quelles sont les modalités de travail en commun avec le monde médical ou médicosocial en vue d'une meilleure réussite scolaire de l'élève ? • Quelles sont les formes de coopération avec les associations représentatives des parents d'enfant en situation de handicap ? • Quelles sont les modalités de travail commun avec les acteurs du monde économique susceptibles d'être impliqués dans la découverte de métiers ou l'insertion professionnelle ? <p>Coordonner la scolarité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les dispositifs et outils mis en œuvre dans l'établissement pour fluidifier la communication entre tous les partenaires ? • Quels sont les moyens mis en œuvre pour faciliter les actions de tous les partenaires en faveur de l'inclusion des élèves : <ul style="list-style-type: none"> ✓ La liaison inter degré (avec enseignant référent) ? ✓ La rencontre spécifique avec les familles (avec ESS) ? ✓ L'accueil individuel de la famille et de l'élève par le chef d'établissement et le professeur principal et/ou le coordonnateur de l'ULIS en partenariat avec le service de soin qui accompagne l'élève ? <p>Mettre en œuvre des actions éducatives collaboratives</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles actions sont mises en place pour favoriser le travail collaboratif ? Comment sont-elles évaluées ? • Quels sont les moyens d'information et de formation proposés ? <ul style="list-style-type: none"> ✓ temps de concertation de suivi des situations dans le cadre du Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) ? ✓ formations croisées entre professionnels du médicosocial, du sanitaire et de l'éducation nationale ? ✓ actions de formation et d'information, ressources pédagogiques en appui avec les partenaires ? • Quelles sont les actions spécifiques mises en place pour renforcer le lien du médicosocial avec les SEG-PA et les lycées professionnels ? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comment sont organisées les visites et les stages entre l'EPL et l'ESMS ? Avec les autres établissements scolaires ? ✓ L'établissement dispose-t-il d'un réseau de partenaires qu'il sollicite lors de la mise en œuvre de projets ? 	<div style="background-color: #ffcc99; padding: 5px; border: 1px solid #ff8c00;">Check Evaluer</div> <p>Exemples d'indicateurs de suivi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existence de protocoles de liaison entre les différents partenaires • Impact du nombre d'inclusion des élèves grâce à l'intervention du médicosocial • Nombre d'équipes éducatives • Existence d'une fiche de suivi du parcours des élèves • Participation des enseignants aux réunions de synthèse ? Participation des éducateurs au conseil de classe ? • Nombre de réunions de suivi du parcours de l'élève (hors ESS) • Nombre de stages en lycée professionnel, en ESMS ou en milieu professionnel • Nombre de projets conduits dans l'année avec les partenaires du réseau
---	--	---

Points forts

Points faibles

DIAGNOSTIC PARTAGÉ

Objectifs

Actions

¹ Sources : <https://eduscol.education.fr/document/1086/download?attachment>

PARTENARIAT ENTRE ENSEIGNANTS ET ORTHOPHONISTES DANS LE CADRE DES TROUBLES SPÉCIFIQUES DES APPRENTISSAGES EN FRANCE

Résumé :

Depuis plus de 20 ans déjà, nous considérons l'importance du partenariat entre le domaine médico-social et l'Education Nationale grâce au rapport Ringard (2000) qui décrit cette collaboration « comme un élément clé de la réussite d'un projet élaboré pour aider un enfant présentant une déficience du langage oral et écrit ». Depuis ce rapport de nombreuses années se sont écoulées et de nouvelles lois et réformes ont été mises en place par le gouvernement afin d'améliorer l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Bien que les politiques actuelles tendent à renforcer le partenariat entre le monde scolaire et les professionnels de santé, il peut persister des différences entre ce que préconisent les textes et ce qui est véritablement appliqué sur le terrain. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de refaire le point auprès des professionnels concernés, afin d'établir l'état des lieux actuel de ce partenariat. Nous avons émis l'hypothèse principale que le partenariat entre les enseignants et les orthophonistes se fait de manière efficace.

L'objectif principal de cette étude est donc de faire l'état des lieux actuel du partenariat entre les enseignants et les orthophonistes dans le cadre des troubles spécifiques des apprentissages, afin d'identifier les obstacles à cette collaboration et dans un second temps de proposer des pistes d'amélioration. Nous avons observé la fréquence, le moyen de communication, le contenu mais aussi l'efficacité de ces échanges selon le point de vue de chacune des professions. Pour ce faire, nous avons établi puis diffusé deux questionnaires en ligne : un destiné à des enseignants du 1^{er} et 2nd degré, exerçant en école publique (milieu ordinaire ou dispositif ULIS), en école privée sous contrat ou en centre médico-éducatif ; l'autre destiné à des orthophonistes exerçant en libéral, salariat ou mixte, et recevant un public présentant des troubles spécifiques des apprentissages.

A l'issue de cette enquête, le partenariat actuel entre les enseignants et les orthophonistes se révèle n'être pas assez efficace selon les critères établis par les professionnels, notre hypothèse n'a donc pas été validée. Le principal frein relevé par les professionnels est le manque de temps. Afin de pallier ce dernier, ils souhaiteraient avoir un temps dédié aux échanges interprofessionnels, ce qui permettrait de rendre les contacts systématiques, voire obligatoires. Autrement dit, ils ont besoin d'une reconnaissance et de la légalisation de ce partenariat. De plus, le manque de formation des enseignants aux troubles et de manière plus générale, le manque de connaissance des professionnels quant aux rôles et missions de chacun persiste et continue de nuire au bon dialogue enseignant-orthophoniste.

Mots-clés : partenariat, troubles spécifiques des apprentissages, collaboration, enseignant, orthophoniste

PARTNERSHIP BETWEEN TEACHERS AND SPEECH THERAPISTS IN THE CONTEXT OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN FRANCE

Abstract :

For more than 20 years now, we have been considering the importance of the partnership between medico-social field and school thanks to the Ringard report (2000) which describes this collaboration "as a key element of the success of a project elaborated to help a child with oral and written language deficiency". Many years have passed since this report, and new laws and reforms have been introduced by the government to improve support for pupils with special educational needs. Although current policies tend to strengthen the partnership between school and health professionals, there may still be differences between what the texts advocate and what is actually applied. Therefore, we felt it was necessary to take stock of the situation with the professionals concerned, in order to establish the current state of this partnership. The main hypothesis is that the partnership between teachers and speech-therapists is effective.

The main objective of this study is therefore to review the current state of the partnership between teachers and speech-therapists in the context of specific learning difficulties, in order to identify the obstacles to this collaboration and, secondly, to suggest ways of improving it. We observed the frequency, the means of communication, the content but also the efficiency of these exchanges according to the point of view of each profession. To do this, we drew up and circulated two online questionnaires: one aimed at teachers from the 1st and 2nd levels of education, working in state schools (ordinary or ULIS), in public schools under contract or in medical-educational centres; the other aimed at speech-therapists working on a self-employed, salaried or mixed basis, and receiving a public with specific learning difficulties.

At the end of this survey, we found that the current partnership between teachers and speech-therapists was not effective enough, according to the criteria established by the professionals. Our hypothesis was therefore not validated. The main obstacle identified by the professionals was lack of time. To overcome this, they would like to have a time dedicated to interprofessional exchanges, which would make contacts systematic, or even mandatory. In other words, they need recognition and legalisation of this partnership. Moreover, the lack of training of teachers in disorders and, more generally, the lack of knowledge of professionals about each other's roles and tasks persists and continues to hamper good dialogue between teachers and speech-therapists.

Keywords: partnership, specific learning difficulties, collaboration, teacher, speech-therapist

