

Anne-Françoise de Chambrier et Serge Ramel

Soutenir les enseignant-e-s dans leur pratique inclusive par des prestations logopédiques indirectes

Résumé

Dans le contexte d'une école inclusive et d'une meilleure prévention des difficultés d'apprentissage, certaines régions préconisent la mise en place de prestations indirectes de la part de spécialistes à l'intention des enseignant-e-s. Dans ce cadre, le présent article expose les ressources des logopédistes pouvant être utiles aux enseignant-e-s pour favoriser la prise en charge scolaire des élèves rencontrant des difficultés ou troubles langagiers, mais aussi les précautions à prendre à l'occasion de telles formes de collaborations.

Zusammenfassung

Im Rahmen einer inklusiven Schule und gezielter Vorbeugung von Lernschwierigkeiten plädieren einige Regionen die Einführung von indirekten Leistungen durch den Einsatz von Fachleuten zugunsten der Lehrpersonen. In diesem Kontext stellt der Artikel die Ressourcen von Logopädinnen und Logopäden vor, die von Lehrpersonen für eine verbesserte schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten oder Störungen genutzt werden können. Gleichzeitig wird aufgezeigt, welche Vorsichtsmassnahmen es bei solchen Kooperationen zu treffen gilt.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-09-07

École inclusive et prestations de soutien

Depuis 1994 et la célèbre Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), les systèmes éducatifs se sont progressivement attachés à accueillir au sein de l'école ordinaire les enfants ayant des besoins particuliers. Cette volonté a pris des formes diverses, allant de l'intégration de ces élèves – partielle ou complète, mais toujours conditionnelle – à une école résolument inclusive dans laquelle chaque apprenant-e a de droit sa place.

À la complexification du travail avec les élèves s'est ajouté le défi des collaborations interprofessionnelles.

Comme le relèvent Vienneau et Thériault (2015) dans leur recension des effets de l'inclusion scolaire, celle-ci est majoritairement

bénéfique tant pour les apprentissages que pour le développement social, et ce pour les élèves avec et sans besoins particuliers.

En Suisse, l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) privilégie les solutions intégratives sans pour autant souhaiter à terme l'inclusion de tou-te-s les élèves. Plusieurs cantons romands comme Genève et Vaud ont fait un pas supplémentaire, le premier en parlant d'école inclusive dans sa Loi scolaire et le second d'école à visée inclusive dans un Concept cantonal dit à 360° (DFJC, 2019). Dans les deux cas, il est question de répondre aux besoins spécifiques de tou-te-s les élèves, s'agissant de « tenir compte de tous les apprenants et ne pas cibler uniquement les exclus » (UNESCO, 2005, p. 15).

Qu'il s'agisse d'intégration ou d'inclusion, l'école ordinaire doit donc relever aujourd'hui le défi d'une hétérogénéité crois-

sante des élèves et les prestations de soutien sont un atout essentiel pour répondre aux différents besoins. En effet, « l'inclusion scolaire n'efface ni les handicaps ni les difficultés des élèves, pas plus qu'elle ne fait disparaître les besoins éducatifs particuliers de ceux-ci » (Vienneau & Thériault, 2015, p. 123).

Si la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) associait initialement les besoins éducatifs spéciaux aux seules personnes handicapées, cette désignation s'est élargie ces deux dernières décennies à une plus large population d'élèves, avec pour incidence une augmentation des demandes d'interventions péda-go-thérapeutiques et donc du nombre de spécialistes dans le champ scolaire (Trépanier & Paré, 2010). Ainsi, à la complexification du travail avec les élèves s'est ajouté le défi des collaborations interprofessionnelles. Mais à l'heure actuelle, ces dernières se limitent souvent à déléguer à autrui, perçu-e comme plus compétent-e, la prise en charge d'élèves rencontrant une problématique. Or, si les spécialistes ont un rôle essentiel à jouer dans la réponse à apporter à des besoins particuliers, celui de l'enseignant-e dit régulier-ère reste primordial. Une absence d'accessibilité de l'enseignement – qui devrait s'inscrire notamment dans des pratiques de différenciation pédagogique, d'aménagement ou d'adaptation – pourrait même rendre inopérantes les interventions spécialisées. Dans ce contexte, il est attendu que la collaboration entre spécialistes et enseignant-e-s s'étende à des pratiques permettant de favoriser les apprentissages de tou-te-s les élèves. Autrement dit, aux prestations directes dispensées par les spécialistes à l'intention d'élèves diagnostiqué-e-s, il s'agirait d'ajouter des prestations indirectes à l'intention des enseignant-e-s pour

les soutenir dans des pratiques pédagogiques inclusives.

Prévention des difficultés d'apprentissage

De telles pratiques collaboratives sont également appelées par un plus fort accent mis ces deux dernières décennies sur la prévention des troubles. Celle des troubles en langage oral et écrit – dans lesquels les logopédistes sont spécialisé-e-s – mérite une attention particulière étant donné que les performances des élèves à ce niveau influencent considérablement leur réussite scolaire.

Les compétences langagières les plus déterminantes de la réussite ultérieure – et qui peuvent constituer des signes avant-coureurs de troubles lorsqu'elles ne sont pas atteintes – sont désormais bien identifiées : conscience phonologique, correspondances graphèmes-phonèmes, fluence en lecture, richesse du vocabulaire et compréhension syntaxique (Desrochers, 2021). Les connaissances scientifiques sur les pratiques éducatives les plus à même de favoriser ces compétences, notamment chez les élèves à risque, ont également considérablement augmenté ces dernières années.

La concrétisation la plus manifeste de ce récent accent mis sur la prévention des troubles et sur les pratiques éducatives dites efficaces est l'adoption, essentiellement en Amérique du Nord, du modèle de Réponse à l'Intervention (RàI, voir Fuchs & Fuchs, 2006). Ce modèle préconise de dispenser à tou-te-s les élèves un enseignement fondé sur les données de la recherche (intervention de niveau 1) et d'évaluer régulièrement leurs progrès afin de prodiguer rapidement à ceux-celles qui en ont besoin un soutien pédagogique supplémentaire

plus intensif (intervention de niveau 2). Dans ce cadre, un diagnostic de trouble d'apprentissage est éventuellement posé s'agissant des élèves ne répondant pas de manière satisfaisante à ces deux premiers niveaux d'intervention, et qui auront alors besoin d'une intervention de niveau 3, plus ciblée et plus intensive.

La collaboration entre enseignant-e-s et logopédistes est connue pour occasionner des bénéfices, mais également des tensions.

Or, il n'est pas si aisé d'évaluer avec une certaine précision les compétences fondamentales susmentionnées ni de mettre en œuvre les pratiques pédagogiques recommandées pour un-e enseignant-e dans une classe de plus de vingt élèves. Sous cet angle, les prestations indirectes des logopédistes à l'intention des enseignant-e-s prennent aussi leur sens dans la complémentarité des formations initiales reçues par ces deux groupes professionnels. En effet, les enseignant-e-s primaires, principalement concerné-e-s par l'acquisition du langage, sont généralement formé-e-s, en Suisse, dans le cadre d'un Bachelor pour enseigner de nombreuses disciplines aux élèves de plusieurs degrés scolaires. Les logopédistes sont pour leur part spécifiquement formé-e-s, dans le cadre d'un Master en Suisse romande, aux difficultés langagières. Pour les différentes raisons évoquées, les ressources dont disposent les logopédistes peuvent donc bénéficier aux enseignant-e-s, et les principes fondamentaux du modèle Ràl ne vont d'ailleurs pas sans rappeler les préventions universelle, sélective et ciblée (Gordon, 1983) familières à la culture médicale à laquelle les logopédistes sont attaché-e-s.

Collaboration entre logopédistes et enseignant-e-s

Cet appel à développer des prestations indirectes semble toutefois pour l'heure se heurter à deux types d'obstacles, institutionnel pour l'un et attitudinal pour l'autre. Jusqu'en 2008, le financement de la logopédie relevait essentiellement de l'assurance invalidité qui attribuait des prestations individuelles sur la base d'un diagnostic. En reprenant cette tâche de la Confédération pour les 0–20 ans, les cantons ont essentiellement poursuivi cette pratique, sans ouvrir l'opportunité de développer des prestations indirectes. Cette situation évoluée heureusement et la Loi sur la pédagogie spécialisée du canton de Vaud (2015) précise par exemple que des prestations peuvent être dispensées de façon indirecte aux professionnel-le-s dans le but de leur permettre de mobiliser les ressources complémentaires pertinentes et d'assumer leur mandat de formation (LPS, 2015, art. 14).

Malgré cette ouverture institutionnelle, les prestations directes restent pour le moment de loin les plus courantes, une raison de ce constat pouvant être liée aux attitudes. En effet, la collaboration entre enseignant-e-s et logopédistes est connue pour occasionner des bénéfices, mais également des tensions. Celles-ci peuvent venir des frontières parfois confuses entre la logopédie et la pédagogie (Barusse & Vilboux, 2016) ou de la complexité du langage médico-psychologique utilisé par les logopédistes (Emery, 2014). Dans certaines régions plus particulièrement, les différences « radicales » entre les systèmes dont sont issus ces groupes, et notamment le « modèle médical » auquel se réfèrent les logopédistes et le secret professionnel auquel il-elle-s sont tenu-e-s, sont également à

l'origine de tensions rapportées par les un-e-s et les autres (Borri-Anadon, 2014; McCartney, 1999). Dans ce sens, il est par exemple compréhensible que les logopédistes s'interrogent sur le rôle pédagogique qui leur est demandé dans un contexte inclusif, eux-elles qui se destinaient à remédier à des troubles sans lien avec un enseignement inadéquat (APA, 2016).

Concernant les prestations indirectes plus particulièrement, il importe que de telles collaborations n'induisent pas un déséquilibre dans la relation professionnelle. Un exemple de ce type de prestation est la consultation collaborative, développée au Canada (Tremblay, 2017; Trépanier & Paré, 2010) et préconisée par le Concept 360° du canton de Vaud. Pour qu'elle soit fonctionnelle, celle-ci implique de travailler dans une relation égalitaire et non hiérarchique (Kampwirth, 2006). Un sentiment d'inégalité pouvant survenir lorsque l'expertise est à sens unique, il s'agit que la prestation indirecte soit aussi l'occasion pour le-la logopédiste de bénéficier des compétences de l'enseignant-e. Ainsi, si les logopédistes peuvent mettre à profit des enseignant-e-s leurs connaissances pointues sur un enfant en contexte individuel, le développement ordinaire du langage, ou la prévention et la prise en charge des difficultés langagières, les enseignant-e-s peuvent faire bénéficier les logopédistes de leurs grandes connaissances de leurs élèves dans le groupe classe, du programme scolaire, ou de la gestion de classe.

En somme, les bienfaits et les risques inhérents à cette collaboration interprofessionnelle méritent d'être pris en considération lorsqu'un établissement ou une région encourage la mise en place de prestations indirectes. Expérimenter une telle collabo-

ration nécessite d'accepter une forme d'intrusion de l'autre dans son espace professionnel. Mises en œuvre dans un climat serein et sous forme symétrique, les prestations indirectes s'avéreront une opportunité de consolider et de dynamiser la collaboration entre ces deux groupes professionnels.

Les prestations indirectes que les logopédistes peuvent fournir aux enseignant-e-s d'élèves non suivi-e-s en logopédie sont pour le moment encore à développer.

Quelles prestations logopédiques indirectes envers les enseignant-e-s ?

Les prestations dont les logopédistes peuvent faire bénéficier les enseignant-e-s peuvent être classées en deux catégories essentielles, la première étant plus coutumière que la seconde. Ces prestations peuvent d'une part concerner des élèves suivi-e-s en logopédie, qu'on peut dès lors rapporter au niveau 3 du modèle Ràl, et d'autre part se mettre en place autour d'élèves non suivi-e-s en logopédie, en référence au niveau 2 de ce même modèle.

Dans le premier cas, le-la logopédiste, qui travaille pour l'heure majoritairement en individuel avec les enfants, transmet généralement aux enseignant-e-s des astuces qui conviennent bien à tel-le élève. Il peut s'agir de stratégies concrètes, comme de lui poser des questions à choix pour favoriser sa participation orale en classe, l'encourager à écrire un mot phonétiquement avant de le chercher dans le dictionnaire, etc. Il peut aussi s'agir de co-élaborer, entre le-la logopédiste et l'enseignant-e, ainsi qu'avec l'enfant concerné-e et parfois ses parents, des supports auxquels l'élève sera encoura-

gé-e à se référer, et qui seront alors les mêmes dans les différents contextes où ils pourront être utilisés. Les aménagements pédagogiques à mettre en place en classe pour soulager un-e élève de ses difficultés sont également à déterminer de concert entre les différent-e-s acteur-trice-s. En effet, pour que l'enseignant-e puisse réalistement mettre en place de tels aménagements à chaque fois qu'ils doivent l'être, ceux-ci doivent être limités en nombre, acceptés par l'enfant et ses parents, et surtout porter leurs fruits. Tous ces échanges autour d'élèves dont les troubles sont avérés sont fort utiles étant donné que les élèves ne transfèrent pas forcément par eux-mêmes des ressources d'un lieu à l'autre.

Les prestations indirectes que les logopédistes peuvent fournir aux enseignant-e-s d'élèves non suivi-e-s en logopédie sont pour le moment encore à développer. Relativement au modèle Ràl, il s'agit là de ressources en matière d'*identification* d'élèves à risque et en matière de *renforcement*, au sein de la classe, des compétences de ces dernier-ère-s par des interventions dont l'efficacité a été attestée. Par exemple, les connaissances des logopédistes sur les compétences langagières fondamentales selon les degrés scolaires (p. ex. richesse du vocabulaire et compréhension de textes lus par l'adulte à l'école enfantine, fluence en lecture et mémorisation de l'orthographe lexicale en 5H, etc.) et sur la manière de les évaluer pourront aider les enseignant-e-s dans le repérage des élèves nécessitant une intensification de l'enseignement de ces compétences.

Une fois les élèves concerné-e-s identifié-e-s, des stratégies pour renforcer ces compétences – que les logopédistes ne

connaissent que trop bien étant donné leur expérience avec les élèves présentant des troubles – serviront aussi aux élèves rencontrant de simples difficultés. Seront notamment utiles des progressions dans les acquisitions à réaliser (p. ex. familiarisation au registre de l'écrit à travers des textes des plus proches aux plus éloignés du registre de l'oral, développement de la conscience phonologique de la syllabe au phonème, etc.) et des stratégies pour remédier à des difficultés fréquentes, par exemple pour distinguer des sons proches, mémoriser l'orthographe lexicale, ou systématiser le raisonnement grammatical. Ajoutons aussi à ces prestations relevant du niveau 2 les expériences dans lesquelles les logopédistes interviennent auprès d'un groupe d'élèves aux côtés d'un-e enseignant-e, dans le but de faire profiter plusieurs élèves ayant des compétences fragiles de ressources initialement développées pour des élèves avec trouble¹. Ces initiatives peuvent permettre aux enseignant-e-s, à terme, de mener seul-e-s des interventions qui conviennent bien aux élèves rencontrant des difficultés langagières. Soulignons que la mise en place en classe de ces différents types de pratiques aidera tant les enseignant-e-s que les logopédistes à mieux identifier les élèves pour lequel-le-s un bilan logopédique complet est de mise, la présence d'un trouble étant mieux suggérée par la résistance d'enfants à des interventions ciblées que par des difficultés à un moment donné.

¹ Le-la lecteur-trice trouvera quelques exemples de ce type de prestations dans le n° 109 de la revue ANAE (2009): Enseignants/Orthophonistes: partenariats, interactions et complémentarités.

Conclusion

Dans cet article, nous avons essentiellement abordé les ressources des logopédistes pouvant être utiles pour des interventions pédagogiques relevant des niveaux 2 et 3 du modèle Ràl. Celles-ci correspondent en effet aux principales attentes du système scolaire tout en étant relativement proches des pratiques actuelles des logopédistes. Après une expérimentation fructueuse de ces échanges par les un-e-s et les autres, il est probable que les ressources partagées s'élargiront au niveau 1, par exemple en support à la différenciation pédagogique à l'intention de tou-te-s les élèves. La poursuite des réflexions qu'il reste à mener sur ce sujet pourrait permettre de développer, à terme, une véritable « communauté éducative inclusive » (Chatenoud et al., 2018).

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2016). *DSM-5® : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd., trad. sous la dir. de P. Boyer et M.-A. Crocq). Elsevier Health Sciences France.
- Barrusse, V., & Vilboux, R. (2016). Chapitre I. L'émergence de l'orthophonie : à la croisée des chemins (1930-1940). In I. Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste. Langage, genre et profession* (2^e éd., pp. 23-33). Presses de l'EHESP.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : Une recherche interprétative-critique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://core.ac.uk/download/pdf/77616834.pdf>
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*.
- Desrochers, A. (2021, sous presse). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. In A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'Intervention et l'enseignement de la lecture-écriture*. Presses de l'Université du Québec.
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65(1), 41-53.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to RTI: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Rep*, 98(2), 107-109.
- Kampwirth, T. J. (2006). *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*. Prentice Hall.
- Loi sur la pédagogie spécialisée du 1 septembre 2015 décrétée par le Grand Conseil du canton de Vaud (2015).
- McCartney, E. (1999). Barriers to collaboration: An analysis of systemic barriers to collaboration between teachers and speech and language therapists. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34(4), 431-440.

- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Trépanier, N., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à «l'Education Pour Tous»*.
- Vienneau, R., & Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., pp. 89-130). Presses Universitaires du Québec.



Dre Anne-Françoise de Chambrier
Professeure associée
HEP Vaud
anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch



Prof. Dr Serge Ramel
Professeur ordinaire
HEP Vaud
serge.ramel@hepl.ch