

Le sentiment de compétence des logopèdes dans l'accompagnement des enseignants à l'aide du dispositif SOLEM

Auteur : Joris, Alixe

Promoteur(s) : Maillart, Christelle; El Kouba, Edith

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en logopédie, à finalité spécialisée

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25122>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Le sentiment de compétence des logopèdes dans l'accompagnement
des enseignants à l'aide du dispositif SOLEM

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Logopédie

Marie BORMANS et Alixe JORIS

Promotrice : Christelle MAILLART
Superviseuse : Edith EL KOUBA
Lectrices : Elise HALBART et Anne-Lise LECLERCQ

*Université de Liège, Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
Année académique 2025 – 2026*

Remerciements

Alix :

J'adresse mes plus sincères remerciements,

À Madame Christelle Maillart pour la promotion de ce mémoire.

À Madame Edith El Kouba, pour son accompagnement tout au long de ce travail, la justesse de ses conseils, sa disponibilité, sa patience et sa bienveillance qui nous ont permis de nous dépasser, d'aller toujours un pas plus loin et surtout, de poursuivre nos efforts jusqu'à la pleine réalisation de ce mémoire.

À Mesdames Elise Halbart et Anne-Lise Leclercq pour l'intérêt porté à ce travail et pour le temps accordé à la lecture.

À toutes les participantes de cette étude, pour leur disponibilité, leur confiance et la générosité avec laquelle elles ont partagé leur expérience, contribuant ainsi à enrichir profondément ce travail.

À Madame Maïté Dupont ainsi qu'à l'enseignante qui nous a chaleureusement accueillies dans sa classe, pour nous avoir permis d'échanger, d'observer et de découvrir concrètement la réalité du terrain. Leurs enseignements ont complété et nourri notre réflexion théorique.

À mes maîtres de stage, Mesdames Anne-Sophie Cavalier et Hélène Mathy, pour tout ce qu'elles m'ont transmis sur le plan logopédique mais aussi et surtout sur le plan humain. Grâce à leur apprentissage, leur bienveillance et leur accompagnement, j'ai pu découvrir et apprendre à apprécier pleinement le métier et poser les bases solides de la logopède que je m'appête à devenir.

À mes parents, pour m'avoir permis de commencer et de mener à bien ce parcours. À ma maman, pour son soutien infaillible tout au long de mon parcours universitaire et dans la vie. Le chemin n'a pas été lisse, parfois semé d'embûches mais tu as été mon roc, mon pilier me poussant à ne jamais flancher. Merci d'avoir cru en moi, d'avoir essuyé mes larmes dans les moments de doute et d'avoir célébré avec moi chaque petite victoire. Cette victoire finale, je te la dédie, c'est notre victoire. À mon papa, qui a toujours cru en moi, parfois plus que moi-même, et qui a été une véritable épaule dans mes moments de doute. Merci d'avoir su me rassurer avec tant de bienveillance.

À mes amies et futures collègues logopèdes, merci pour tous les moments partagés et pour votre amitié, vous êtes un joli cadeau de la vie. À mes autres amies, merci pour votre soutien, votre écoute et votre présence tout au long de ce parcours.

À Marie, à qui j'adresse mon dernier paragraphe mais pas des moindres. À toi, mon binôme de mémoire mais surtout mon binôme dans la vie car tu sais que notre complicité dépasse largement les murs de l'université. Les mots ne sont pas assez forts que pour t'exprimer ma gratitude. Ces années d'études, tout comme cette vie, avec leurs hauts et leurs bas, n'auraient jamais eu la même saveur sans toi. On a tout traversé ensemble, des plus grandes peines aux plus grands sourires et ce, depuis le premier jour. Ton amitié, ton soutien indéfectible et ta présence constante ont été un véritable moteur pour moi. Nous avons commencé ces études ensemble, et nous les terminerons ensemble.

Remerciements

Marie :

Une page pour mille mercis

Je commencerai par remercier Madame Maillart, notre promotrice, sans qui ce mémoire n'aurait pu être promu, suivie de Madame El Kouba, notre superviseuse, que nous remercions tout particulièrement pour sa bienveillance, son temps, son expertise et son accompagnement de tout instant, qui nous ont toujours apporté un second souffle, même dans les moments de doute. Ses conseils ainsi que sa présence ont nourri notre engagement et nous ont toujours motivées à aller plus loin.

Nous adressons aussi nos remerciements à Madame Elise Halbart et à Madame Anne-Lise Leclercq, nos lectrices, pour la lecture de ce mémoire ainsi que pour l'intérêt porté à ce dernier.

Une attention particulière revient à toutes les logopèdes qui ont participé à ce mémoire. Nous sommes profondément reconnaissantes pour le temps que vous nous avez consacré, vos sourires, votre confiance et votre disponibilité. Un merci supplémentaire à Madame Maïté Dupont et à l'enseignante qui nous a accueillies les bras ouverts dans sa classe, pour les échanges sincères et précieux autour de leur quotidien.

Une pensée est dédiée à Madame Chantal Clérin ainsi qu'à Madame Valérie Hauglustaine, mes maîtres de stage m'ayant accompagnée toutes deux durant ce master. Merci d'avoir participé à ma construction professionnelle. Vos connaissances, mais aussi vos qualités humaines, constituent un bagage que je garderai précieusement dans ma future pratique. Ces quelques lignes méritées ne sont rien face à la trace que vous avez laissée.

Je remercie maintenant, personnellement et chaleureusement, mes parents, qui ont toujours été mes exemples de réussite depuis toute petite, ma force comme mon refuge durant ces dernières années. Ce parcours, je vous le dois entièrement et je suis fière de vous accorder cette concrétisation, si chère à vos yeux. Je pense également à ma grand-mère, Oma, qui a toujours été plus qu'admiration tout au long de ces études et qui l'aurait été plus que jamais en cette fin de parcours.

Je remercie ma sœur, Alexia, qui est là depuis toujours et qui n'a jamais cessé de me soutenir, qui m'a toujours prêté une oreille attentive ainsi qu'une épaule quand les mots manquaient, peu importe l'heure ou le temps qu'il fallait. J'ai aussi une pensée pour mes amis arlonais, liégeois, français et marocains, sans qui cette aventure n'aurait jamais eu le même goût et qui sont devenus, pour la plupart, une vraie famille. Je n'oublie pas Francesco, qui a rejoint l'aventure en cours de chemin, mais qui m'a toujours poussée vers le haut et a toujours su gommer mes doutes.

Mon remerciement final va directement à ma binôme, Alixe, que j'ai rencontrée le jour de la rentrée en bac 1 et qui ne m'a jamais lâchée depuis. Alixe, avec qui j'ai partagé chaque échec, mais aussi chaque réussite. Tu as été mon « effet papillon » ; notre amitié est née sur les bancs de l'université, mais a rapidement dépassé ce cadre pour devenir un véritable binôme, aussi bien académique, tout au long de ces années que présent dans mon quotidien, à chaque épreuve personnelle. Ce mémoire est pour toi, pour nous.

Je remercie enfin ces études, qui m'ont fait grandir autant sur le plan personnel que professionnel.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques des logopèdes participantes à l'étude	85
Tableau 2 : Évaluation du SC via une échelle de Likert à 10 points	87
Tableau 3 : Guide d'entretien semi-directif.....	94
Tableau 4 : Résultats par catégorie exprimés en moyenne et écart-type (note maximale : 10).....	36
Tableau 5 : Résultats des 45 items exprimés en moyenne et écart-type (note maximale : 10).....	97
Tableau 6 : Items pour lesquels les logopèdes se sentent les plus compétentes	101
Tableau 7 : Items pour lesquels les logopèdes se sentent les moins compétentes	101
Tableau 8 : Corrélations entre les variables démographiques et le score de SC (ρ et p-value).....	102

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de réponse à l'intervention appliqué en logopédie (Ebbels et al., 2019)	16
Figure 2 : Modèle triadique en intervention précoce (Lieberman-Betz, 2015).....	17
Figure 3 : Adaptation du modèle triadique de Lieberman-Betz (El Kouba, 2022).....	18
Figure 4 : Arbre thématique des leviers favorisant le SC.....	104
Figure 5 : Arbre thématique des freins entravant le SC.....	104
Figure 6 : Extrait de l'arbre thématique – « Expériences de maîtrise »	42
Figure 7 : Extrait de l'arbre thématique – « Expériences vicariantes »	43
Figure 8 : Extrait de l'arbre thématique – « Persuasion verbale »	44
Figure 9 : Extrait de l'arbre thématique – « États physiologiques et affectifs »	45
Figure 10 : Extrait de l'arbre thématique – « Ingrédients actifs (niveau micro) ».....	46
Figure 11 : Extrait de l'arbre thématique – « Ingrédients actifs (niveau méso) »	49
Figure 12 : Extrait de l'arbre thématique – « Ingrédients actifs (niveau macro) ».....	51
Figure 13 : Extrait de l'arbre thématique – « Freins : expériences vicariantes »	52
Figure 14 : Extrait de l'arbre thématique – « Freins : persuasion verbale »	52
Figure 15 : Extrait de l'arbre thématique – « Freins : états physiologiques et affectifs »	54
Figure 16 : Extrait de l'arbre thématique – « Freins émergents entravant le SC ».....	55

Liste des abréviations

SC = sentiment de compétence

SOLEM = Soutenir et Observer le Langage et la Communication des Enfants en classe Maternelle

CPMS = Centre psycho-médico-social

PT = Pôles territoriaux

FWB = Fédération Wallonie-Bruxelles

Table des matières

1	Introduction générale : contexte et projet	7
2	Introduction théorique et revue de la littérature.....	10
2.1	Développement du langage oral à l'école maternelle.....	10
2.1.1	L'importance des habiletés linguistiques en maternelle.....	10
2.1.2	La prévention des difficultés langagières par des pratiques éducatives de qualité	10
2.1.3	Les défis de l'enseignant à l'école maternelle.....	11
2.2	Le rôle du logopède en prévention à l'école maternelle.....	12
2.2.1	Synergie interprofessionnelle enseignant-logopède.....	12
2.2.2	La collaboration interprofessionnelle enseignant-logopède.....	13
2.2.3	Évolution du modèle d'intervention du logopède scolaire.....	14
2.3	Le SC et son influence sur la pratique des logopèdes	19
2.3.1	Caractéristiques personnelles des professionnels.....	20
2.3.2	Facteurs psychologiques et autonomie	21
2.3.3	Environnement de travail	22
2.3.4	Développement professionnel	24
2.4	Le contexte institutionnel belge : CPMS et PT	26
3	Objectifs et hypothèses	27
4	Méthodologie	29
4.1	Modalités de recrutement	29
4.2	Caractéristiques des participantes	29
4.3	Évaluation du SC via l'échelle de Likert	30
4.4	Recueil des données via les entretiens	32
4.4.1	Le guide d'entretien.....	32
4.4.2	Méthode d'analyse : analyse thématique	33
5	Résultats	35
5.1	Évaluation du SC via l'échelle de Likert	35
5.2	Effet des variables démographiques sur le SC des logopèdes	39
5.3	Analyse thématique des entretiens semi structurés	40
5.3.1	Structure et cadre du dispositif SOLEM et rôle de la logopède.....	40
5.3.2	Le sentiment de compétence à travers les 4 facteurs de Bandura	41
5.3.3	Les ingrédients actifs contribuant à nourrir le SC	46
5.3.4	Les freins au bon développement du SC	52
6	Discussion	56
6.1	Introduction générale :	56
6.2	Discussion des résultats quantitatifs.....	57
6.3	Analyse et interprétation des données qualitatives	62

6.3.1	Expériences de maîtrise : un levier central du développement du SC	62
6.3.2	Expériences vicariantes : apprentissage par observation et partage entre pairs	63
6.3.3	Persuasion verbale : reconnaissance et validation professionnelle.....	64
6.3.4	États physiologiques et affectifs : régulation émotionnelle et bien-être professionnel	64
6.3.5	Ingrédients actifs soutenant le développement du SC	64
6.3.6	Les freins au développement du SC.....	66
6.3.7	Freins émergents : dimensions relationnelles et contextuelles.....	67
7	Limites de l'étude	68
8	Conclusions et perspectives d'avenir	69
9	Bibliographie.....	72
10	Annexes	84
11	Résumé	105

1 Introduction générale : contexte et projet

Le niveau de développement langagier de l'enfant d'âge préscolaire constitue un socle pour les apprentissages ultérieurs. Les habiletés langagières vont favoriser sa réussite éducative et scolaire (Duncan et al., 2007) et de manière plus globale influencer son bien-être et sa vie socio-professionnelle ultérieure (Law et al., 2017).

Cependant, lors de leur entrée à l'école maternelle, les enfants ne possèdent pas tous les mêmes compétences langagières (El Kouba, 2022). Les enfants provenant de milieux socio-économiques défavorisés notamment, ont souvent un langage moins développé que leurs pairs provenant de milieux plus aisés (Dailey & Bergelson, 2022 ; Hoff, 2013). Cette hétérogénéité entre les enfants s'observe dès la petite enfance et s'explique en partie par les inégalités socio-économiques, mais aussi par l'instabilité des trajectoires de développement langagier, influencées par une combinaison de facteurs individuels, familiaux et environnementaux (Reilly & McKean, 2023 ; McKean & Reilly, 2023).

Favoriser un environnement riche en interactions de qualité entre l'enfant et l'adulte, dans l'ensemble de ses milieux de vie, est essentiel pour optimiser le développement langagier. Ce n'est pas la quantité de parole adressée à l'enfant qui importe, mais la qualité des échanges : diversité lexicale, reformulations, questions ouvertes, langage décontextualisé et réactivité favorisent directement la progression du langage. De nombreuses études soulignent ainsi le rôle déterminant des adultes (parents, enseignants, logopèdes) dans ce processus, montrant que des interactions verbales de qualité peuvent compenser un environnement familial moins stimulant sur le plan linguistique (Rowe, 2012 ; Romeo et al., 2018 ; Howard et al., 2024 ; Dickinson & Tabors, 2001). Les interventions précoces menées en maternelle constituent une stratégie clé pour prévenir les difficultés langagières ultérieures (Levickis et al., 2023). En effet, le cadre préscolaire offre des conditions propices pour soutenir l'émergence du langage à travers des interactions de qualité (Bouchard et al., 2009). Or, la qualité des interactions observées dans les classes préscolaires n'est pas toujours optimale, ce qui est particulièrement préjudiciable pour les enfants issus de milieux défavorisés.

À l'échelle internationale, plusieurs études mettent en évidence une tendance récurrente : si les enseignants parviennent globalement à instaurer un climat chaleureux et à maintenir une bonne gestion de classe, le soutien instructionnel demeure le moins développé, limitant ainsi la stimulation langagière et la réflexion verbale des enfants (Pianta et al., 2008 ; Perlman et al., 2016 ; Kane et al., 2023 ; Levickis et al., 2023).

Cette tendance internationale se retrouve également en Belgique francophone. En Fédération Wallonie-Bruxelles, Houben et al. (2022) ont montré que, si les enseignants offraient un climat positif et une bonne gestion de classe, le soutien à l'apprentissage demeurerait faible. Des résultats similaires avaient déjà été observés par Leroy et al. (2017). En effet, les enseignants se sentent souvent peu outillés, démunis et insuffisamment préparés pour accomplir cette tâche (Law et al., 2017).

Pour répondre au besoin de soutenir le langage à travers l'amélioration de la qualité des interactions, le dispositif SOLEM (Soutenir et Observer le Langage de l'Enfant en classe Maternelle) a été développé (Maillart et al., 2023). Il vise à soutenir le développement du langage oral en classe maternelle par le renforcement des interactions langagières. Dans ce cadre, le logopède joue un rôle central d'accompagnement, d'observation et d'ajustement des pratiques enseignantes afin de favoriser un environnement linguistique riche et inclusif. Cet outil permet aux enseignants d'observer le langage d'un enfant afin d'ajuster ses pratiques pédagogiques et assurer un bon soutien langagier (Maillart et al., 2023). Les enseignants ont rapidement signalé l'importance d'un accompagnement par un spécialiste pour relever ce nouveau défi. Dans ce contexte, les logopèdes, professionnels du langage, peuvent jouer un rôle crucial (Desmottes et al., 2020). Ils sont aptes à soutenir les enseignants afin d'identifier les enfants qui ont des besoins spécifiques en matière de langage et de communication (Maillart et al., 2023).

Le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a donc créé en 2019 la fonction d'auxiliaire en logopédie dans les centres psycho-médico-sociaux (CPMS). Depuis la rentrée 2022-2023, ces logopèdes interviennent également au sein des pôles territoriaux (PT) (Circulaire FWB 7156 – mai 2019 ; Circulaire FWB 9357- septembre 2025). Les logopèdes ont pour mission de soutenir le développement des compétences langagières des enfants de maternelle en collaboration étroite avec les enseignants. Cette orientation professionnelle, encore relativement récente, amène le logopède à adopter un rôle d'accompagnateur plutôt que de rééducateur, mobilisant sa confiance en son expertise et en ses compétences relationnelles.

Selon El Kouba et Maillart (2023), le dispositif SOLEM repose sur un double accompagnement : d'une part, les logopèdes soutiennent les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques langagières en classe ; d'autre part, ils bénéficient d'une supervision par des pairs et des experts, favorisant leur réflexion et le développement de leurs compétences

professionnelles. Dans ce contexte d'évolution des pratiques, la question du sentiment de compétence (SC) des logopèdes prend tout son sens, puisqu'elle conditionne leur engagement et leur efficacité dans ce rôle émergent.

Au cours de ce mémoire, nous nous intéressons au SC des logopèdes travaillant au sein des CPMS et des PT, engagés dans le dispositif d'accompagnement SOLEM. Dans un contexte d'hétérogénéité langagière en maternelles évoquée précédemment, le SC des logopèdes apparaît comme un facteur déterminant influençant la qualité et la fidélité des pratiques mises en œuvre dans le dispositif SOLEM.

D'après la théorie socio-cognitive de Bandura (1997), le SC influence directement les choix de pratiques, la persévérance face aux difficultés et la capacité d'ajustement des professionnels, constituant ainsi le mécanisme central justifiant la présente question de recherche. Ce mémoire tente de comprendre comment les logopèdes perçoivent leur rôle à l'école maternelle, ainsi que la manière dont leur SC est influencé par leur implication dans SOLEM. En effet, le SC renvoie à un jugement personnel de sa propre capacité à accomplir une tâche donnée, tandis que la compétence réelle correspond aux habiletés effectivement maîtrisées, la première influençant directement la mobilisation, la persévérance et la qualité de mise en œuvre de la seconde (Bandura, 1997).

Le SC des logopèdes en contexte préventif scolaire demeure encore peu documenté dans la littérature, malgré son rôle primordial dans la qualité des pratiques collaboratives. Ce mémoire vise à examiner comment le SC influence les pratiques d'accompagnement, d'observation et d'ajustement des logopèdes au sein du dispositif SOLEM. Nous tentons également d'identifier les ingrédients actifs favorisant le développement de ce SC, ainsi que les freins et difficultés rencontrés dans la mise en œuvre de pratiques collaboratives au sein du dispositif.

L'introduction théorique s'organise autour de trois axes principaux :

Le premier porte sur le développement du langage oral à l'école maternelle, en soulignant le rôle clé des enseignants dans la stimulation langagière et les défis rencontrés dans leurs pratiques quotidiennes. Le second présente l'évolution du rôle du logopède dans une approche préventive, en détaillant les modèles d'intervention actuels (notamment ceux d'Ebbels et al., 2019 et de Lieberman-Betz, 2015) ainsi que leur transposition au contexte scolaire belge. Enfin, la troisième partie est consacrée au SC, concept issu de la théorie socio-cognitive de Bandura, en mettant en lumière ses fondements et ses quatre sources

principales. Les sections suivantes présentent l'objectif, les hypothèses et la méthodologie de l'étude. Les résultats sont ensuite exposés et discutés à la lumière du cadre théorique, avant de conclure sur les limites et les perspectives de recherche futures.

2 Introduction théorique et revue de la littérature

2.1 Développement du langage oral à l'école maternelle

2.1.1 L'importance des habiletés linguistiques en maternelle

Le développement précoce du langage est essentiel pour la réussite scolaire et sociale des enfants. La relation entre les compétences linguistiques dans les classes préscolaires et les apprentissages ultérieurs de la lecture et de l'écriture a été largement étudiée (Law et al., 2017). Plusieurs travaux confirment que le développement langagier précoce constitue non seulement un prédicteur des apprentissages scolaires, mais aussi du développement cognitif, socio-émotionnel et du bien-être de l'enfant (Finders et al., 2023 ; Fernald et al., 2013). De plus, les enfants exposés à des environnements éducatifs riches et stimulants tendent à mieux performer à long terme. Renforcer les programmes préscolaires et investir dans la formation des enseignants pour intégrer des stratégies de développement du langage sont des approches rentables pour tous les élèves (Burger, 2010 ; El Kouba, 2022).

Ces interventions sont particulièrement bénéfiques pour réduire les écarts observés entre enfants issus de milieux socio-économiques différents. Les enfants provenant de milieux défavorisés, souvent exposés à un langage moins diversifié dans leur environnement familial, présentent davantage de risques de retard langagier, ce qui peut compromettre leur parcours scolaire et, à plus long terme, leurs opportunités sociales et professionnelles. Les recherches montrent toutefois que cette population bénéficie de gains particulièrement marqués lorsqu'elle évolue dans des contextes éducatifs de qualité, centrés sur des interactions langagières soutenues et bienveillantes (Dickinson & Porsche, 2011 ; Duncan et al., 2007 ; Burchinal et al., 2010). Ainsi, la promotion d'un enseignement préscolaire sensible à la diversité linguistique et fondé sur des pratiques langagières de qualité apparaît comme un levier essentiel pour favoriser l'équité éducative dès le plus jeune âge.

2.1.2 La prévention des difficultés langagières par des pratiques éducatives de qualité

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans le développement du langage des enfants en maternelle (Bouchard et al., 2009). La qualité et la fréquence des interactions verbales et non-verbales enseignant-élève sont déterminantes (Burchinal et al., 2017).

Les attitudes soutenantes et réactives, qui incluent des conversations bidirectionnelles, des étayages et des encouragements continus, aident les enfants à développer la confiance dans l'utilisation du langage. Ils présenteront un meilleur vocabulaire, une syntaxe améliorée et des capacités narratives accrues (Dickinson & Porsche, 2011).

De plus, Kane et al. (2023) montrent que le langage réactif des enseignants (répétitions, confirmations, expansions et développements des propos des enfants) est le seul type de langage utilisé par l'enseignant étant significativement associé au vocabulaire expressif des enfants bilingues d'âge préscolaire, même si son usage reste relativement faible en classe. Le langage réactif constitue un levier clé pour soutenir le développement lexical des enfants. Ces résultats confirment que des environnements préscolaires riches en interactions langagières sont déterminants pour leur réussite éducative et leur développement global. Ainsi, la formation ciblée des enseignants sur les interactions réactives est essentielle pour réduire les inégalités langagières précoces (Kane et al., 2023).

Cependant, les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés ont souvent accès à des structures préscolaires de moindre qualité (Cloney et al., 2016). Ainsi, ces enfants risquent de ne pas bénéficier des interactions enseignant–enfant de haute qualité et réactives qui soutiennent le développement langagier. Le niveau de qualité des classes est fortement lié aux compétences initiales des enfants : ceux qui présentent déjà de meilleures compétences linguistiques fréquentent souvent des classes de meilleure qualité, provenant généralement de milieux plus favorisés, ce qui soulève une question importante d'équité (Levickis et al., 2023). Dans ce contexte, il demeure crucial de poursuivre les efforts afin d'assurer un accès équitable à des services d'éducation et d'accueil de qualité pour tous les enfants, condition essentielle à leur développement tout au long de la vie. (Levickis et al., 2023).

2.1.3 Les défis de l'enseignant à l'école maternelle

En préscolaire, les enseignants jouent un rôle déterminant dans la création d'un environnement interactif riche où les échanges quotidiens constituent autant d'occasions précieuses pour stimuler et soutenir le développement du langage (El Kouba & Maillart, 2023). L'école maternelle représente ainsi un contexte privilégié et protecteur, favorisant les interactions de qualité et contribuant à l'optimisation du développement langagier des enfants (Bauchmüller et al., 2014). Ces interactions doivent être soutenantes, cohérentes et maintenues dans la durée, permettant à chaque enfant de bénéficier d'un environnement

linguistique stimulant, particulièrement pour ceux disposant de moins d'opportunités d'exposition à la langue d'enseignement (Levickis et al., 2023). Exposer les enfants à un vocabulaire riche, poser des questions ouvertes et favoriser des échanges prolongés dans un cadre sensible et chaleureux constitue autant d'occasions de développer et d'entretenir des interactions de haute qualité, essentielles pour le développement langagier et la réussite éducative future (Levickis et al., 2023).

Cependant, les enseignants ne disposent pas toujours des outils ou de la formation nécessaires pour répondre efficacement à la diversité des profils langagiers. Dans ce contexte, la collaboration avec des logopèdes se révèle essentielle : ces professionnels apportent leur expertise dans le développement du langage et de la communication, complétant celle des enseignants, experts de leurs classes et des programmes pédagogiques (Archibald, 2017 ; Stehle Wallace et al., 2022). Au-delà de leur rôle traditionnel d'évaluation et de rééducation des troubles du langage, les logopèdes deviennent de véritables agents de changement, guidant et soutenant les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques favorisant le développement langagier de tous les élèves (El Kouba, 2022).

Les résultats de programmes de développement professionnel, menés tant en Belgique que dans des contextes anglosaxons, montrent que ce type d'accompagnement favorise l'amélioration des pratiques de soutien au langage, tout en instaurant un environnement propice au dialogue et à la réflexion partagée entre logopède et enseignant (Kouba Hreich & Messarra, 2024).

2.2 Le rôle du logopède en prévention à l'école maternelle

2.2.1 Synergie interprofessionnelle enseignant-logopède

La collaboration entre enseignants et logopèdes représente un levier déterminant pour améliorer les résultats des élèves, notamment ceux présentant des troubles de la communication, d'apprentissage ou des difficultés émotionnelles et comportementales. Elle permet un partage actif des connaissances et des expériences, l'élaboration d'objectifs communs et l'observation directe des comportements dans le cadre naturel de la classe, favorisant ainsi des interventions inclusives et adaptées (Chow et al., 2022 ; Mitchell et al., 2022). L'approche collaborative offre également des bénéfices réciproques : les enseignants apportent leur expertise en gestion de classe et leur connaissance pratique du programme scolaire, tandis que les logopèdes enrichissent les pratiques éducatives grâce à leur compétence dans le développement et l'évaluation du langage. En parallèle, elles contribuent

à renforcer les relations professionnelles, à instaurer le respect mutuel et à créer un cadre propice à la planification réfléchie et efficace des interventions (Quigley & Smith, 2022). Malgré ces avantages, la mise en œuvre quotidienne de la collaboration reste complexe. Les enseignants et les logopèdes expriment le besoin de formation et de partage de pratiques, tout en pointant les limites liées au temps, aux ressources et aux contraintes organisationnelles (Glover et al., 2015). L'intégration de principes tels que la création d'espaces participatifs, le partage du pouvoir, l'équilibre entre connaissances pratiques et théoriques et l'ancrage des pratiques dans des activités collaboratives permet de surmonter ces obstacles et d'optimiser les bénéfices pour les élèves (Quigley & Smith, 2022).

La collaboration interdisciplinaire entre enseignants et logopèdes repose sur plusieurs conditions essentielles. Elle nécessite d'abord une reconnaissance mutuelle des rôles et une relation de partenariat égalitaire, où chacun apporte une expertise spécifique et complémentaire (Wium & Louw, 2013 ; Plessis, 2012). Une définition claire des objectifs, des responsabilités et des limites d'action favorise une coopération harmonieuse (Hartas, 2004), renforçant la satisfaction au travail et réduisant le stress professionnel (Friend & Cook, 2007). Les pratiques collaboratives efficaces incluent la planification conjointe et régulière des interventions, l'observation et le feedback mutuels, le partage du matériel pédagogique, ainsi que le co-enseignement lorsque cela est possible (Mitchell et al., 2020).

Toutefois, des obstacles peuvent freiner cette dynamique : divergences dans les approches professionnelles, contraintes de temps, ressources limitées ou organisation institutionnelle rigide (Desmottes et al., 2020 ; Law et al., 2001). Cette collaboration peut également être entravée par un manque de formation à l'interdisciplinarité. Les deux groupes utilisent parfois des terminologies et des cadres de référence différents, générant des malentendus ou des représentations stéréotypées. Les enseignants, bien qu'attentifs à l'importance du langage, disposent rarement de connaissances approfondies sur les troubles du langage et les méthodes d'intervention orthophoniques. Inversement, les logopèdes connaissent souvent moins bien les réalités pédagogiques et organisationnelles du milieu scolaire (Wilson et al., 2015). Une formation croisée apparaît donc souhaitable : former les enseignants à la compréhension des troubles du langage et les logopèdes à la connaissance du contexte éducatif et des pratiques d'enseignement (Law et al., 2001).

2.2.2 La collaboration interprofessionnelle enseignant-logopède

Pour être efficace, la collaboration entre logopèdes et enseignants doit s'ancrer dans

les besoins réels des enseignants et des enfants dans leurs contextes quotidiens. La logopède adopte une démarche réflexive afin de planifier le contenu et le format de son accompagnement, en définissant d'abord les objectifs souhaités pour les enfants et les pratiques que les enseignants peuvent mettre en place à travers des interactions significatives et de qualité. Dans une visée collaborative, la logopède prend en compte les connaissances, les croyances et les besoins actuels des enseignants, afin d'individualiser et d'ajuster les objectifs du développement professionnel. Au-delà d'une approche prescriptive, la logopède s'intègre dans un dispositif flexible de co-intervention ou d'accompagnement, combinant différentes modalités pour soutenir les pratiques pédagogiques. Cette posture permet également à la logopède de réfléchir à son rôle, qui dépasse celui de simple formatrice ou experte, et de favoriser un développement professionnel véritablement ancré dans la réalité de la classe (Maillart et al., 2023).

Cette collaboration suit une certaine structure selon le modèle à trois paliers d'Ebbels (2019), qui hiérarchise les interventions en fonction du niveau de service nécessaire et adapte l'intensité de l'accompagnement aux besoins des enfants (Law et al., 2013). De plus, pour comprendre comment se déploient ces différentes pratiques de collaboration, le modèle triadique d'intervention précoce de Lieberman-Betz (2015) propose une approche indirecte : le professionnel guide et accompagne l'enseignant ou le parent à utiliser des stratégies spécifiques dans les activités quotidiennes. Cette approche favorise un développement professionnel centré sur les besoins réels de la classe, tout en transformant le rôle de la logopède en véritable agent de changement pédagogique (Lieberman-Betz, 2015).

2.2.3 Évolution du modèle d'intervention du logopède scolaire

➤ *Modèle d'intervention à trois niveaux : Ebbels et al. (2019)*

Les rôles et les lieux d'exercices des logopèdes évoluent progressivement. Aujourd'hui, ces professionnels sont de plus en plus intégrés directement dans les écoles, ce qui leur permet de collaborer étroitement avec les enseignants (Ebbels et al., 2019). Cette approche favorise des pratiques pédagogiques collaboratives qui ciblent non seulement les besoins spécifiques d'une minorité d'enfants, mais également les besoins linguistiques de l'ensemble de la classe. Pour structurer ces interventions, plusieurs modèles récents proposent une hiérarchie des services, offrant un soutien universel à tous les enfants et un soutien intensifié aux élèves présentant des besoins plus sévères (Law et al., 2013 ; Bercow, 2008). Ces modèles s'inspirent des modèles de réponse à l'intervention (RTI) déjà utilisés dans le domaine éducatif

et constituent un cadre structurant pour la prévention des troubles du langage (Fuchs & Fuchs, 2006). Le modèle à trois niveaux distingue ainsi différents types d'intervention :

- *Niveau 1 – Services universels* : ce premier niveau vise à offrir un enseignement de qualité à tous les enfants afin de prévenir l'apparition de difficultés langagières futures (prévention primaire) (Law et al., 2013). La logopède y joue un double rôle : d'une part, elle soutient les professionnels dans l'identification précoce des difficultés de langage et d'autre part, elle contribue à l'amélioration de la qualité des interactions enseignant-enfant. Les formations destinées aux enseignants sont d'autant plus efficaces lorsqu'elles sont associées à un accompagnement individualisé et continu (Maillart et al., 2023).
- *Niveau 2 – Services ciblés* : ce niveau s'adresse aux enfants dont les compétences langagières se situent légèrement en deçà des attentes pour leur âge. L'objectif est de réduire la prévalence des difficultés de langage (prévention secondaire). Les interventions, menées par les enseignants auprès de petits groupes d'élèves, sont planifiées et supervisées par les logopèdes. Ces dispositifs se révèlent plus efficaces lorsque les groupes sont restreints et que l'intensité de l'intervention est élevée.
- *Niveau 3 – Services spécialisés ou individualisés* : ce dernier niveau concerne les enfants présentant des troubles du langage clairement identifiés, nécessitant une prise en charge spécifique. L'objectif est ici de réduire les impacts négatifs de ces troubles sur le développement global de l'enfant (prévention tertiaire). Deux types d'interventions peuvent être distingués au sein du niveau 3 :

Le niveau 3A correspond à une intervention indirecte, planifiée et encadrée par la logopède, mais mise en œuvre par l'enseignant. Cette approche est particulièrement efficace lorsque l'enseignant est bien formé et soutenu.

Le niveau 3B désigne une intervention directe, réalisée par la logopède auprès de l'enfant. De nombreuses études confirment les effets positifs de ce type d'intervention (Law et al., 2001 ; Ebbels et al., 2014).

La figure suivante illustre les trois niveaux d'intervention (triangle central), les populations d'enfants ciblées par les programmes linguistiques en fonction de leurs difficultés et de leurs réponses aux traitements (texte à gauche), ainsi que le rôle des logopèdes vis-à-vis des différents niveaux d'intervention (triangle de droite).

Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders

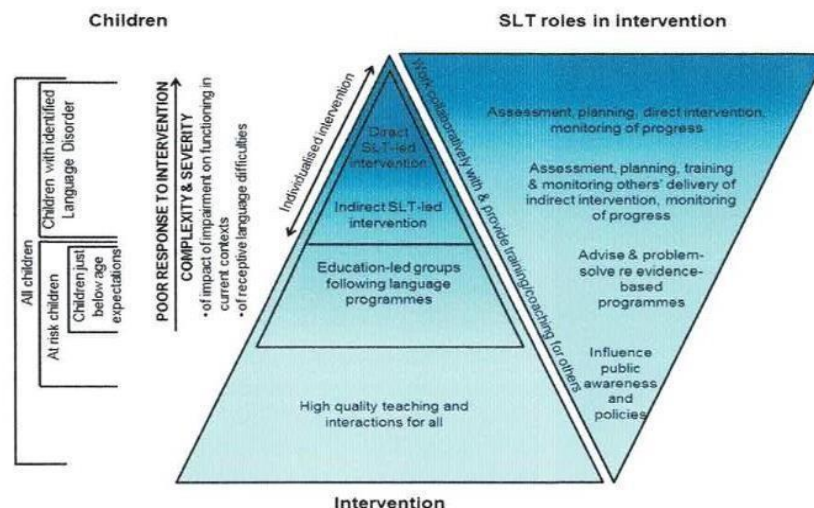


Figure 1. Modèle de réponse à l'intervention appliqué en logopédie (Ebbels et al., 2019).

Ainsi, en adoptant une approche préventive et inclusive plutôt que réactive et spécialisée, les logopèdes peuvent jouer un rôle essentiel dans la promotion du développement du langage pour tous les enfants. De cette façon, ils réduisent les inégalités éducatives et améliorent les résultats scolaires à long terme. Ce nouveau rôle du logopède s'inscrit plutôt dans le cadre de la santé publique en termes de prévention, promotion de la santé et intervention précoce (Law et al., 2013 ; Bercow, 2008).

Dans ce cadre, les logopèdes font face à des nouveaux défis. Ils doivent intégrer des approches nouvelles dans leur pratique professionnelle. La formation actuelle ne les prépare pas suffisamment à ce rôle. Les interventions logopédiques traditionnelles se concentrent principalement sur des traitements individuels et non à des pratiques pédagogiques à large échelle (Wylie et al., 2015). Le travail interdisciplinaire avec les enseignants peut également modifier la perception de leur profession (Legault, 2001). Les pratiques inclusives sont des processus complexes influencés par différents facteurs, dont le SC (Rousseau & Thibodeau, 2012). Ainsi, le modèle à trois niveaux d'Ebbels permet de structurer les interventions orthophoniques en hiérarchisant les services selon les besoins des enfants et en adaptant l'intensité des actions. Toutefois, pour traduire ces interventions en pratiques concrètes dans la classe et permettre un transfert effectif aux enseignants, il est nécessaire de détailler

comment ces pratiques collaboratives se déploient en approche indirecte. C'est précisément ce rôle que décrit le modèle triadique de Lieberman-Betz (2015), qui place l'adulte référent au centre de la mise en œuvre des stratégies auprès de l'enfant, sous la supervision et le coaching du logopède.

➤ **Le modèle triadique de Lieberman-Betz : transfert aux enseignants**

Le modèle triadique de Lieberman-Betz (2015) constitue une approche complémentaire d'intervention orthophonique, centrée sur l'implication d'un adulte référent dans la mise en œuvre des stratégies auprès de l'enfant. Développé dans le cadre des interventions parent-médiées, ce modèle repose sur quatre éléments de fidélité d'implantation, évalués tant au niveau du praticien qu'au niveau de l'adulte référent (Lieberman-Betz, 2015). Le professionnel enseigne et accompagne l'adulte à utiliser des stratégies spécifiques dans le cadre des activités et routines quotidiennes, faisant de celui-ci le principal acteur de l'intervention. La logopède conserve toutefois un rôle central de formation, de supervision et de contrôle de la fidélité, afin de garantir la qualité et la cohérence des pratiques (Slane & Lieberman-Betz, 2021).

Ce modèle fonctionne selon un principe en cascade comprenant trois étapes clés :

(a) le professionnel forme et coache l'adulte référent pour lui permettre de comprendre et d'appliquer les stratégies, (b) l'adulte acquiert ces compétences lors des séances ou visites de suivi et (c) il les met en œuvre de façon régulière et adaptée auprès de l'enfant, afin de produire des changements mesurables dans son développement langagier (Roberts et al., 2014).

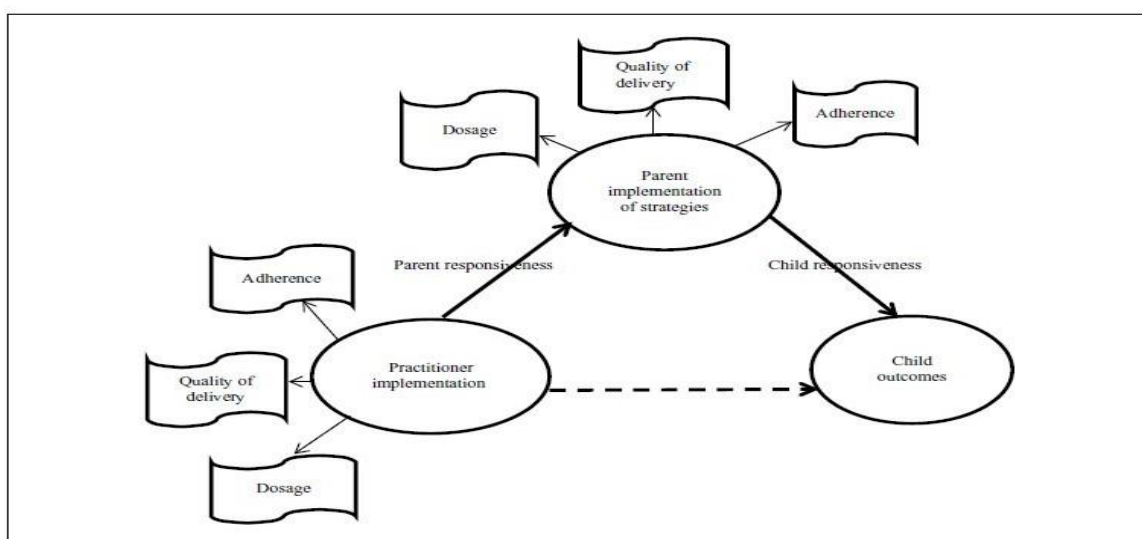


Figure 2. Modèle triadique en intervention précoce comprenant quatre éléments de fidélité de l'implantation, au niveau du praticien et au niveau du parent (Lieberman-Betz, 2015).

L'adaptation du modèle triadique de Lieberman-Betz (2015) au contexte scolaire consiste à transférer le rôle de "parent référent" à l'enseignant, faisant de ce dernier le principal acteur de l'intervention indirecte auprès des enfants. Dans ce cadre, la logopède joue un rôle de formation, de coaching et de supervision, visant à assurer la fidélité et la qualité de la mise en œuvre des stratégies pédagogiques (Lieberman-Betz, 2015). Cette transposition permet de créer une approche en cascade similaire à celle observée en intervention parentale : la logopède transmet les connaissances et les outils à l'enseignant, qui les applique ensuite de manière régulière et adaptée auprès des enfants. L'impact se mesure non seulement sur le développement langagier des élèves, mais également sur l'amélioration des pratiques pédagogiques et sur la capacité de l'enseignant à intégrer des stratégies de soutien au langage dans le quotidien de la classe (Sanetti & Kratochwill, 2009 ; Sheridan et al., 2009).

Le modèle prévoit plusieurs niveaux d'évaluation et de suivi :

- *Au niveau de la logopède* : cibles travaillées, dosage et modalités d'accompagnement, observation de la qualité et de l'adhésion à la méthode.
- *Au niveau de l'enseignant* : cibles apprises, dosage des pratiques, fidélité et engagement dans la mise en œuvre.

Cette adaptation garantit que les stratégies sont appliquées de façon cohérente et suffisante pour produire un impact concret sur le développement langagier des enfants. De plus, elle prend en compte les caractéristiques individuelles des enseignants et le contexte scolaire, intégrant pleinement l'expertise langagière de la logopède dans un processus interprofessionnel structuré et collaboratif (Dusenbury et al., 2003).

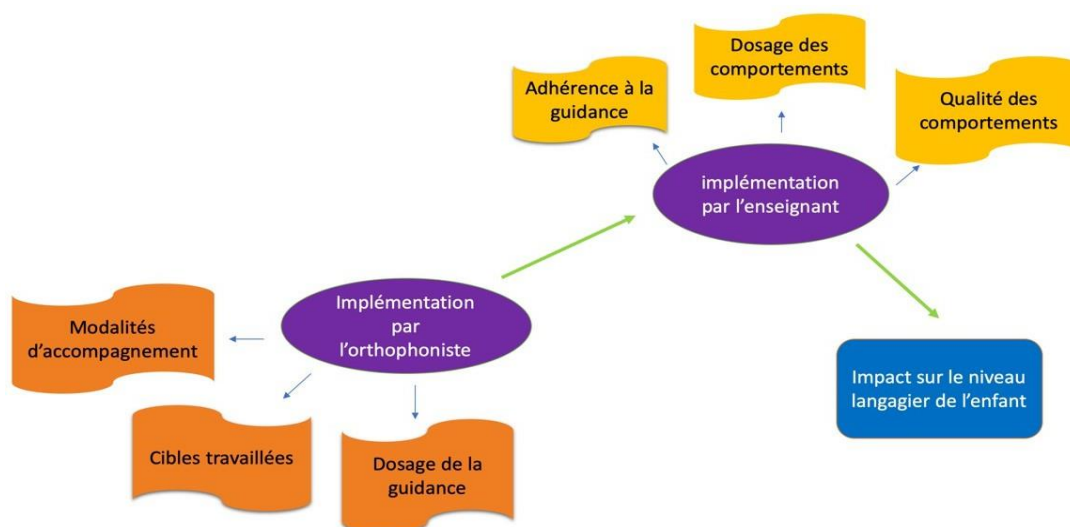


Figure 3. Adaptation du modèle triadique de Lieberman-Betz à l'intervention de la logopède auprès de l'enseignant (Lieberman-Betz, 2015 cité dans El Kouba, 2022).

2.3 Le SC et son influence sur la pratique des logopèdes

La théorie socio-cognitive développée par Albert Bandura est essentielle pour comprendre le développement et le fonctionnement psychologique humain. Elle repose sur l'interaction dynamique entre la personne, l'environnement et le comportement, formant une causalité triadique où chaque facteur peut influencer les autres (Bandura, 2002 ; Serceki, 2021). Dans ce modèle, l'individu est à la fois acteur et produit de son environnement, exerçant un contrôle partiel sur ses actes grâce à l'autoréflexion et à l'autorégulation (Carré, 2004). Bandura (1997) définit le SC comme « le jugement qu'un individu porte sur sa propre capacité à accomplir une tâche avec un certain niveau de performance ». Ce concept ne reflète pas seulement les compétences réelles mais aussi les croyances d'un individu sur ce qu'il peut accomplir avec ses compétences dans des contextes variés (Nagels, 2016 ; Bouffard et al., 1990). Cette perception peut expliquer pourquoi des individus avec des aptitudes similaires peuvent obtenir des performances différentes en fonction de leur SC (Olsommer & Voyame-Egger, 2015).

Bandura (2002) identifie quatre sources essentielles qui contribuent à la formation et au développement du SC : l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et affectifs.

- L'expérience de maîtrise est considérée comme la source la plus puissante. Les succès antérieurs renforcent la confiance en ses capacités, tandis que les échecs peuvent la diminuer, surtout s'ils arrivent avant que le SC soit consolidé (Bandura, 1997 ; Pasupathy et al., 2017).
- L'expérience vicariante, c'est-à-dire l'observation des réussites ou des échecs d'autrui, peut influencer la confiance en ses propres capacités : elle la renforce lorsqu'on observe des réussites, mais peut au contraire l'affaiblir face à des échecs, surtout chez les individus ayant peu d'expérience préalable (Bandura et al., 1999 ; Peura et al., 2021).
- La persuasion verbale, qu'elle prenne la forme d'encouragements ou de critiques constructives de la part de personnes significatives, peut influencer le SC : une persuasion positive tend à le renforcer, tandis qu'une persuasion négative peut l'affaiblir (Zeldin & Pajares, 2000).
- Les réactions émotionnelles et physiques telles que le stress et l'anxiété peuvent influencer la perception de ses compétences. Un individu confiant interprétera les réactions somatiques positivement, tandis que le stress peut diminuer le SC (Hopstetter,

2011 ; Usher et al., 2008).

Le SC est crucial pour prédire le comportement futur et la performance dans diverses tâches. Il agit à travers quatre processus médiateurs : cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection (Bandura, 1997 ; Schunk & DiBenedetto, 2020). La notion de processus cognitifs exprime que lorsqu'une personne a un SC élevé, elle se fixe des objectifs plus ambitieux et s'engage davantage dans les tâches (Locke & Latham, 2002). Les processus motivationnels incluent les appréciations personnelles sur les origines des réussites et des échecs, influençant ainsi la motivation. Un SC élevé encourage la persévérance face aux obstacles (Pasupathy et al., 2017). En termes de processus émotionnels, les individus confiants peuvent réguler leurs émotions pour se concentrer sur les tâches, tandis que ceux ayant un faible SC sont souvent plus stressés (Bandura, 1999). Enfin, les processus de sélection indiquent que les personnes choisissent des environnements et des activités en fonction de leur SC, évitant celles qu'elles jugent au-delà de leurs capacités (Rousseau & Thibodeau, 2011).

Après un examen approfondi de la littérature, il apparaît que les études sur le SC des logopèdes sont peu nombreuses comparativement à celles portant sur d'autres professions. Les études dans le domaine de la logopédie ont traditionnellement exploré le SC des logopèdes vis-à-vis de diverses pathologies langagières, cependant aucune étude n'a exploré le SC des logopèdes dans le contexte de l'accompagnement des enseignants. Étant donné le manque actuel de connaissances sur les facteurs qui favorisent le SC des logopèdes (Pasupathy & Bogschutz, 2013), nous avons élargi notre recherche pour inclure les données sur le SC des professionnels en général. La revue de littérature a permis de dégager les facteurs les plus fréquemment cités comme influençant le SC des professionnels, tout en accordant une attention particulière à ceux propres aux logopèdes.

2.3.1 Caractéristiques personnelles des professionnels

À mesure que les professionnels acquièrent plus d'expérience, leur auto-efficacité augmente généralement. Les travailleurs expérimentés se sentent souvent plus compétents grâce à l'accumulation de connaissances et de compétences (Galand & Vanlede, 2004). L'expérience joue un rôle crucial non seulement dans le développement, mais aussi dans la stabilité du SC. Bandura (2002) souligne que les sources de ce SC sont particulièrement malléables au début de la carrière professionnelle. Les professionnels ayant moins d'expérience sont souvent plus influencés par le jugement social et l'insinuation verbale (Beita-Ell & Boyle, 2020 ; Plumb & Plexico, 2013 ; O'Donoghue & Dean-Claytor, 2008).

Les résultats de certaines études montrent l'importance de l'expérience dans l'apprentissage en milieu professionnel. Menée auprès de professionnels issus de divers domaines, l'étude de Paloniemi (2006) met en évidence que l'expérience constitue à la fois une source et un moyen de construction des compétences. Autrement dit, elle ne se limite pas à l'accumulation de savoirs, mais participe activement à leur transformation et à l'élaboration d'un SC au fil du temps. Les recherches effectuées dans le domaine de la logopédie montrent que les années d'expérience professionnelle peuvent renforcer le sentiment d'auto-efficacité et la compétence perçue des logopèdes, en particulier dans des domaines tels que le counseling et les habiletés cliniques (Mand et al., 2023 ; Olujić Tomazin et al., 2025). Cependant, cette relation n'est pas toujours simple ou uniforme dans l'ensemble des champs de pratique. Par exemple, bien que davantage d'années d'expérience soient associées à une plus grande confiance dans l'évaluation et certains aspects de l'intervention, l'expérience à elle seule ne prédit pas nécessairement un meilleur confort ou une plus grande compétence dans tous les domaines thérapeutiques, notamment lorsqu'il s'agit de cas complexes ou impliquant une forte charge émotionnelle. (Mand et al., 2023 ; Olujić Tomazin et al., 2025 ; Alegre et al., 2025).

Concernant l'impact du genre sur l'auto-efficacité, les résultats sont nuancés. Schunk et Pajares (2002) indiquent que les différences observées entre hommes et femmes sont souvent confondues avec d'autres variables, rendant difficile d'isoler le genre comme facteur autonome. Galand et Vanlede (2004) soulignent également que les caractéristiques individuelles peuvent influencer le SC, mais leur effet reste secondaire par rapport aux principales sources identifiées par Bandura. Dans le contexte spécifique de la profession de logopède, majoritairement féminine, il est donc probable que le genre n'exerce qu'un impact limité sur l'auto-efficacité, les différences observées étant davantage liées aux expériences professionnelles et à la formation qu'au sexe des praticiens. La profession est d'ailleurs plutôt jeune et féminine : 46 % des logopèdes actifs dans le secteur des soins de santé ont moins de 35 ans et 98 % d'entre eux sont des femmes (SPF Santé publique, 2024).

2.3.2 Facteurs psychologiques et autonomie

La dépression et l'anxiété peuvent affecter négativement l'auto-efficacité. Les professionnels qui connaissent des niveaux élevés de stress au travail et d'épuisement professionnel sont plus enclins à des problèmes de santé mentale, ce qui peut diminuer leur SC (Morales-García et al., 2024). L'autonomie au travail est également un facteur déterminant.

Bruschini et al. (2018) ont noté que le manque de contrôle était associé à un risque accru de burnout, ce qui peut également affecter le SC. Lorsque les logopèdes n'ont pas la possibilité de prendre des décisions ou d'appliquer leur expertise de manière autonome, leur SC peut en souffrir. En revanche, la possibilité de contrôler divers aspects de leur travail renforce la confiance en leurs compétences et leur efficacité.

2.3.3 Environnement de travail

Pour approfondir la compréhension du SC chez les logopèdes, nous allons utiliser le modèle demandes-ressources développé par Demerouti et al. (2001). Ce modèle, qui a été appliqué à divers contextes professionnels, peut fournir des informations précieuses sur les facteurs influençant le bien-être et le SC des logopèdes. Le modèle « demandes-ressources » distingue deux types de caractéristiques professionnelles :

- Les demandes liées à la profession : ces demandes sont des caractéristiques sociales, psychologiques, physiques ou organisationnelles du travail qui engendrent des coûts pour l'individu (Demerouti et al., 2001 ; Hakanen et al. 2006). Parmi les demandes recensées dans le domaine de la logopédie, on peut inclure des aspects tels que la charge de travail, le soutien professionnel ou le salaire (Ewen et al., 2021).
- Les ressources liées à la profession : ces caractéristiques peuvent également être sociales, psychologiques, physiques ou organisationnelles. Elles jouent un rôle clé en réduisant les coûts associés aux demandes professionnelles, en facilitant l'accomplissement des objectifs et en contribuant à l'épanouissement personnel (Bakker & Demerouti, 2007).

Selon ce modèle, les demandes et ressources influencent deux processus psychologiques distincts : les processus de régulation énergétique et les processus de régulation motivationnelle (Bakker & Demerouti, 2007). Lorsque les demandes professionnelles sont modérées, les professionnels peuvent utiliser leurs ressources pour gérer les défis. Cependant, lorsque les demandes sont excessives, les coûts psychologiques et physiques augmentent, ce qui peut nuire à leur bien-être et à leur SC. Ces coûts peuvent se manifester par des symptômes tels que la fatigue et l'anxiété.

Chez les travailleurs sociaux, les principaux facteurs prédictifs de l'épuisement professionnel incluent une charge de travail excessive, des conflits entre le travail et la famille, un manque de soutien social et des conditions socio-économiques défavorables (Chaves-Montero et al., 2025). Dans le secteur de la santé, les exigences professionnelles associées à l'épuisement compassionnel comprennent notamment les expériences traumatisantes sur le

lieu de travail, la charge de travail et les contextes thérapeutiques (Singh et al., 2020).

Selon Ewen (2021), environ 50 % des logopèdes britanniques présentent des difficultés de santé psychosociale, telles que des symptômes d'anxiété, de dépression, de fatigue ou de dysfonctionnement social. Ces difficultés sont étroitement liées à des postes caractérisés par une forte demande professionnelle et un faible niveau de soutien organisationnel. Ces résultats, confirmés et publiés ultérieurement dans une étude longitudinale (Ewen et al., 2025), montrent que plus de la moitié des logopèdes demeuraient en détresse psychosociale après plusieurs mois, particulièrement celles occupant des postes à forte demande et faible soutien. Ces constats rejoignent également ceux de la revue systématique d'Ewen et al. (2021), qui met en évidence que le bien-être, le stress et l'épuisement professionnel des logopèdes sont étroitement associés à leurs conditions de travail, notamment la charge de travail, le soutien professionnel et la reconnaissance perçue.

En fonction des ressources disponibles, les professionnels peuvent mieux faire face aux exigences de leur profession (Bakker & Demerouti, 2007). Hakanen et al. (2006) ont adapté ce modèle au domaine de l'enseignement et ont identifié plusieurs ressources clés qui augmentent le bien-être des enseignants.

Par analogie, pour les logopèdes, des ressources telles que le soutien professionnel, le sentiment de contrôle et un environnement de travail stimulant sont essentielles pour maintenir un SC élevé et prévenir le stress ainsi que le burn-out. L'environnement de travail compte également comme composant tout comme le salaire. Celui-ci est en effet un facteur notable dans le SC professionnel. Blood et al. (2002) ont constaté que le salaire inadéquat était l'une des principales sources de stress pour les logopèdes. Un salaire perçu comme insuffisant peut entraîner un sentiment de sous-évaluation des compétences, affectant négativement la satisfaction au travail. Les logopèdes qui estiment ne pas être correctement rémunérés peuvent ressentir une dévalorisation de leurs compétences et une diminution de leur confiance professionnelle. De plus, les différences entre les environnements de travail, comme les milieux urbains versus ruraux, ou les milieux médicaux versus éducatifs, peuvent également influencer le SC. Par exemple, les logopèdes travaillant dans des environnements médicaux peuvent avoir plus de ressources et d'opportunités, ce qui peut favoriser un SC plus élevé comparé à ceux travaillant dans des environnements éducatifs où les ressources peuvent être plus limitées (Kalkhoff & Collins, 2012).

Ensuite, le soutien professionnel est crucial pour maintenir un SC élevé. Ferney Harris et al. (2009) ont révélé qu'un manque de soutien professionnel était fortement corrélé à un stress accru. Bruschini et al. (2018) ont noté que le soutien insuffisant de la part de la direction augmentait le risque de burnout, tandis que le soutien des collègues offrait une protection contre l'épuisement. Ainsi, un bon soutien professionnel, qu'il provienne des superviseurs ou des collègues, peut renforcer le SC en offrant des conseils, des validations et un environnement de travail plus stable.

Pour finir, les études révèlent que la charge de travail et le nombre de patients pris en charge jouent un rôle crucial dans la perception de compétence des logopèdes. Blood et al. (2002) ont observé une corrélation négative significative entre le nombre des cas suivis et la satisfaction au travail, ce qui suggère qu'une charge de travail élevée peut réduire le SC.

Une surcharge de travail peut entraîner une diminution du temps disponible pour des tâches cliniques approfondies et l'évaluation personnelle, affectant ainsi la confiance dans les propres compétences.

2.3.4 Développement professionnel

Le développement professionnel continu est essentiel. Tant l'éducation initiale que la formation continue contribuent à un SC plus élevé. Cependant, il est crucial que la formation soit pertinente et pratique. Plusieurs recherches indiquent que les logopèdes ressentent une insuffisance de leur formation initiale pour aborder tous les types de troubles. (Duff & Stuck, 2015 ; Hutchins et al., 2011). Une formation continue adaptée peut renforcer la confiance en ses capacités, bien que des formations mal ciblées puissent parfois révéler des lacunes, diminuant ainsi le SC (Perrault et al., 2010).

Le développement professionnel nécessite aussi de mentionner la durée de pratique. En effet, l'influence de la durée de la pratique sur le SC peut varier. Kaegi et al. (2002) ont observé que les logopèdes ayant une plus longue expérience dans leur travail pouvaient ressentir moins de satisfaction en raison de la stagnation ou des frustrations accumulées au fil du temps. En revanche, Blood et al. (2002) ont trouvé une relation significative entre une longue expérience professionnelle et des niveaux plus faibles de stress, ce qui pourrait suggérer que les logopèdes plus expérimentés se sentent plus compétents et mieux préparés à gérer les défis professionnels. Les facteurs influençant le SC des logopèdes sont variés et interconnectés, reflétant la complexité des dynamiques professionnelles dans ce domaine.

L'expérience professionnelle et les caractéristiques personnelles jouent un rôle fondamental dans la perception de compétence. Les logopèdes plus expérimentés tendent à développer un SC plus robuste, en raison de l'accumulation de savoir-faire et de compétences (Galand & Vanlede, 2004). Cependant, les débutants sont souvent plus influencés par la comparaison sociale et la persuasion verbale, ce qui peut rendre leur SC plus fragile (Beita-El & Boyle, 2020 ; Plumb & Plexico, 2013).

Les facteurs psychologiques, tels que la dépression et l'anxiété, ainsi que le niveau d'autonomie, jouent également un rôle crucial. Le stress et le burnout peuvent sérieusement compromettre le SC, tandis qu'une plus grande autonomie au travail est associée à un renforcement de la confiance en ses capacités (Morales-García et al., 2024 ; Bruschini et al., 2018). L'autonomie permet aux logopèdes d'exercer leur expertise de manière plus indépendante, renforçant ainsi leur SC. L'environnement de travail est un autre facteur déterminant. Le modèle demandes-ressources (Demerouti et al., 2001) souligne que des ressources adéquates, telles que le soutien professionnel et un environnement stimulant, sont essentielles pour maintenir un SC élevé. À l'inverse, des demandes excessives comme une charge de travail élevée et un salaire insuffisant peuvent entraîner un sentiment de sous-évaluation et affecter négativement la satisfaction au travail (Blood, 2002 ; Harris, 2009). Les environnements de travail variés, tels que les contextes médicaux versus éducatifs, peuvent aussi influencer ce sentiment de manière significative (Kalkhoff & Collins, 2012).

Enfin, le développement professionnel est crucial pour renforcer le SC. Bien que la formation initiale soit souvent perçue comme insuffisante pour couvrir tous les types de troubles (Duff & Stuck, 2015 ; Hutchins et al., 2011), la formation continue adaptée et pertinente est essentielle pour maintenir et renforcer la confiance en ses capacités (Perrault et al., 2010). L'expérience accumulée, bien qu'ayant le potentiel de réduire la satisfaction due à des frustrations accumulées, peut aussi diminuer le stress et améliorer la perception de compétence (Kaegi et al., 2002 ; Blood et al., 2002).

Ainsi, pour promouvoir un SC élevé chez les logopèdes, il est crucial de soutenir une formation adéquate, de garantir des conditions de travail favorables, de veiller à une autonomie appropriée et de fournir un soutien professionnel constant.

Ces éléments combinés permettent non seulement d'améliorer la satisfaction au travail mais aussi de prévenir le stress et le burnout.

2.4 Le contexte institutionnel belge : CPMS et PT

En FWB, le rôle du logopède scolaire s'inscrit désormais dans un cadre institutionnel en pleine évolution. Depuis la Circulaire 7156 (FWB, 2019), la fonction d'auxiliaire en logopédie a été officiellement créée au sein des CPMS. Ces professionnels ont pour mission de soutenir le développement du langage et de la communication des enfants dès la maternelle, en collaborant étroitement avec les équipes éducatives. Ils participent notamment à la prévention des troubles du langage, à l'observation et à l'accompagnement des enseignants, ainsi qu'à la mise en place d'aménagements pédagogiques adaptés. Parallèlement, la Circulaire 9357 (FWB, 2025) précise les missions des PT, qui se déclinent en trois volets principaux : l'accompagnement collectif des écoles coopérantes, incluant la sensibilisation aux aménagements raisonnables, la mise en lien entre les acteurs éducatifs et la création d'outils de soutien ainsi que l'accompagnement individuel des élèves à besoins spécifiques, dans le cadre de protocoles d'aménagements raisonnables élaborés en collaboration avec les équipes éducatives.

Le dispositif SOLEM (« Soutenir et Observer le Langage En Maternelle ») s'inscrit pleinement dans cette logique institutionnelle et vise à renforcer la prévention et le soutien au langage en contexte scolaire (Maillart et al., 2023). Conçu par l'Université de Liège (ULiège) et financé par Wallonie-Bruxelles Enseignement, SOLEM combine un outil réflexif destiné aux enseignants et logopèdes. Il les aide à observer, analyser et ajuster les interactions langagières en classe, avec un accompagnement direct par les logopèdes, permettant d'adapter les pratiques aux besoins spécifiques des enfants (Maillart et al., 2023).

La démarche se déroule en plusieurs étapes : immersion du logopède dans la classe pour observer les interactions, échanges avec l'enseignant pour identifier ses représentations, besoins et objectifs, observation conjointe des pratiques, utilisation de supports structurés comme les feuilles de route et arbres décisionnels, concertation pour prioriser les actions et suivi dans la mise en œuvre des stratégies pédagogiques. SOLEM inclut également un dispositif de développement professionnel pour les logopèdes, combinant supervision individuelle et rencontres en communautés d'apprentissage, afin de renforcer leur posture réflexive, collaborative et contextuelle (Kouba et al., 2022). Ce double dispositif permet d'articuler les missions institutionnelles des logopèdes avec des pratiques concrètes et adaptées en favorisant un soutien à la fois universel et différencié selon les besoins des enfants.

Les premières évaluations montrent que l'accompagnement offert par SOLEM permet aux enseignants de s'engager dans une démarche réflexive sur leur rôle dans les interactions avec les enfants et de mettre en place des pratiques plus structurées et efficaces, notamment pour les élèves issus de milieux vulnérables (Maillart et al., 2023).

Ainsi, SOLEM illustre comment les logopèdes peuvent traduire les missions institutionnelles en actions concrètes, en renforçant le développement langagier de tous les enfants tout en outillant les enseignants pour qu'ils deviennent des acteurs actifs de la prévention des difficultés de langage et d'apprentissage. Ce dispositif témoigne d'une évolution majeure du rôle du logopède scolaire vers des pratiques inclusives, préventives et centrées sur le développement global des enfants (Maillart et al., 2023).

3 Objectifs et hypothèses

Afin de mieux cerner l'objectif de ce mémoire, il convient de répondre aux deux questions suivantes :

➤ *Quel est le rôle du logopède en prévention à l'école maternelle?*

En milieu scolaire, le logopède disposant souvent d'un nombre limité d'heures d'interventions se concentre généralement sur les priorités. Il réalise des séances de rééducation directe et individuelle en dehors de la classe, laissant de côté les initiatives préventives et plus intégratives (Baxter et al., 2009). Solliciter la collaboration du logopède dans le domaine de la prévention des troubles de la communication à l'école maternelle est une posture relativement nouvelle. Dans ce contexte, il se voit confier une double mission : accompagnateur et expert (El Kouba & Maillart, 2023). En tant qu'expert en langage et communication, il accompagne l'enseignant pour implémenter des stratégies langagières au programme scolaire (Mitchell et al., 2020 ; Bauer et al., 2010). Cette collaboration entre les deux professionnels s'adresse à tous les enfants de la classe et s'inscrit par conséquent dans un cadre de santé publique. Cette pratique doit être considérée comme inclusive et intégrative.

➤ *Pourquoi est-il important d'explorer le SC des logopèdes accompagnant les enseignants en préscolaire grâce au dispositif collaboratif SOLEM?*

Un SC professionnel élevé est reconnu comme un prédicteur majeur de l'efficacité et de la persévérance dans la pratique (Bandura, 1997; Galand & Vanlede, 2004; Pasupathy, 2017). Chez les logopèdes, cette confiance en leurs capacités est essentielle pour offrir un accompagnement de qualité aux enseignants et s'investir dans une collaboration interprofessionnelle authentique (Hopstetter, 2011; Glover et al., 2015; Pfeiffer et al., 2019).

Toutefois, plusieurs études révèlent que les logopèdes éprouvent encore des difficultés à assumer pleinement leur rôle d'accompagnateur, notamment dans les pratiques réflexives et collaboratives, en raison d'une formation initiale centrée sur le modèle thérapeutique traditionnel (Law et al., 2013; Cirrin & Gillam, 2008; Jago & Radford, 2016; Baxter et al., 2009).

Le travail dans un contexte préventif reste en effet peu abordé dans le cursus universitaire (El Kouba, 2022). Les logopèdes déclarent souvent ne pas connaître les limites exactes de leurs rôles et manifestent des doutes quant à leurs compétences à assumer cette orientation professionnelle (El Kouba, 2022). Une étude antérieure portant sur le niveau de SC des logopèdes travaillant en CPMS révèle que ces professionnels se sentent moyennement préparés à cette mission. Ils expriment également le besoin d'un accompagnement et d'une formation adaptés (Roland, 2022). Par ailleurs, les logopèdes souhaitent disposer d'un outil structuré permettant d'assurer un accompagnement direct des enseignants ainsi qu'une supervision de leurs pratiques (Kouba et al., 2022). Le dispositif collaboratif SOLEM répond à ces attentes. Il est donc raisonnable de supposer que l'utilisation de cet outil contribue à renforcer le SC chez les logopèdes.

Objectifs du mémoire

Ce mémoire a pour objectif principal d'investiguer le SC des logopèdes impliqués dans le dispositif SOLEM, dans leur rôle d'accompagnement des enseignants de maternelle. De manière plus spécifique, il vise à :

- Analyser l'impact du dispositif SOLEM sur le SC des logopèdes.
- Identifier les facteurs favorisant ou limitant le développement de ce SC dans la collaboration logopède–enseignant via le dispositif SOLEM.

Hypothèses de travail

- Le dispositif SOLEM contribue à renforcer le SC des logopèdes dans leur rôle d'accompagnateur des enseignants.
- Ce SC évolue positivement avec l'expérience et la familiarisation progressive avec le dispositif.
- Le développement du SC dépend de facteurs contextuels tels que la clarté des rôles, le soutien professionnel et la reconnaissance institutionnelle.

4 Méthodologie

Cette étude s'adresse aux logopèdes francophones, exerçant au sein des CPMS et/ou des PT de Wallonie-Bruxelles Enseignement et impliqués dans le projet SOLEM. Elle s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche déjà soumis pour approbation au comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, de Logopédie et des Sciences de l'Éducation de l'ULiège (2021-094). La collecte de données se déroule selon trois modalités principales : (1) un questionnaire relatif aux données sociodémographiques et au parcours de formation des logopèdes, (2) un questionnaire auto-rapporté portant sur le SC des logopèdes évalué à l'aide d'une échelle de Likert à dix points et (3) des entretiens semi-dirigés menés à l'aide de guides d'entretien, conduits et enregistrés via Teams.

4.1 Modalités de recrutement

L'échantillon de cette étude est composé de douze participantes. Le recrutement a été assuré par Madame El Kouba, coordinatrice du projet SOLEM, qui nous a transmis les coordonnées des logopèdes afin que nous puissions les inviter à participer à ce mémoire.

La sélection des participantes s'est effectuée selon le principe du « purposive sampling » (échantillonnage raisonné) (Stratton, 2024), visant à inclure des profils variés mais pertinents pour les objectifs de l'étude. En effet, les participantes diffèrent par leurs caractéristiques personnelles et professionnelles : le niveau d'études (master ou baccalauréat en logopédie), le nombre d'années d'expérience en tant que logopède, le temps de travail en CPMS et/ou au sein d'un PT, l'expérience préalable de collaboration avec les enseignants pour le soutien du langage, le nombre d'enseignants accompagnés dans le cadre du dispositif SOLEM, l'expérience avec SOLEM ainsi que la formation au dispositif et les modalités de formation au projet. Ces paramètres ont été retenus afin d'examiner leur influence potentielle sur le SC, considéré comme variable dépendante, et de permettre la comparaison entre des logopèdes présentant par exemple des niveaux d'expérience contrastés dans le dispositif, certaines disposant d'une expérience importante et d'autres étant plus récemment impliquées.

4.2 Caractéristiques des participantes

Les caractéristiques sociodémographiques des participantes, recueillies à partir du questionnaire, sont présentées dans un tableau en annexe (Annexe 1 et 2).

4.3 Évaluation du SC via l'échelle de Likert

Le SC des logopèdes a été estimé par celles-ci au moyen d'une échelle de type Likert spécifiquement élaborée pour ce mémoire (Annexe 3). Cette échelle a été construite à partir d'une revue de la littérature portant sur les pratiques langagières préventives en contexte scolaire (Archibald, 2017 ; Ebbels et al., 2019) et sur la collaboration interprofessionnelle efficace entre logopèdes et enseignants (Quigley & Smith, 2022). Elle s'appuie également sur des modèles d'accompagnement et d'interventions linguistiques (Haring Biel et al., 2020) ainsi que sur les travaux relatifs au développement du SC en logopédie (McBride, 2022).

Cette échelle d'auto-évaluation a été adaptée au contexte belge francophone et plus particulièrement au travail des logopèdes dans les CPMS et/ou PT œuvrant dans le préscolaire avec SOLEM (El Kouba et al., 2025). L'outil se compose de 45 affirmations inspirées des recommandations de Bandura (2006) sur l'efficacité personnelle et des études antérieures portant sur l'accompagnement collaboratif et les protocoles de coaching (Snyder et al., 2015 ; McBride, 2022). Les items explorent sept catégories de compétences clés mobilisées dans le travail interprofessionnel.

1. Échanges avec l'enseignant : collaborer de manière claire et bienveillante avec l'enseignant pour favoriser la compréhension mutuelle et soutenir le développement langagier des élèves.
2. Immersion et participation au sein de la classe : s'intégrer activement à la vie de la classe pour observer le langage des enfants et adapter sa posture aux activités et aux besoins pédagogiques.
3. Savoirs et savoir-faire : analyser le langage des enfants et mobiliser ses connaissances pour guider l'enseignant dans des interventions adaptées et pratiques.
4. Soutien au quotidien de l'enseignant : accompagner l'enseignant dans la planification et l'adaptation des activités pour optimiser les interactions langagières des enfants.
5. Démonstration de pratiques : modéliser et expliciter des stratégies langagières adaptées aux besoins des enfants, en guidant l'enseignant pour les intégrer dans sa pratique quotidienne.
6. Feedback constructif : fournir des retours positifs et adaptés à l'enseignant, valoriser ses efforts, renforcer les bonnes pratiques et proposer des ajustements pour améliorer le soutien langagier.

7. Coordination avec l'équipe du CPMS et/ou du PT : collaborer avec l'équipe pour élaborer des plans d'action, participer aux réunions, partager les observations et des perspectives nouvelles, développer des outils communs et adapter le soutien langagier aux besoins des enfants.

Pour chaque affirmation, les participantes étaient invitées à évaluer leur ressenti sur une échelle allant de 1 (pas du tout en confiance) à 10 (totalement en confiance). Elle mesurait donc le degré de confiance perçue dans la capacité à accomplir une tâche ou à exercer une compétence spécifique liée au rôle collaboratif avec les enseignants.

L'usage d'une échelle de Likert se justifie par sa capacité à quantifier des perceptions subjectives telles que le SC, tout en permettant de mesurer finement les nuances du ressenti individuel sur un continuum plutôt que par des réponses dichotomiques. Elle facilite également la comparaison des scores entre différents domaines de compétence (par exemple, communication versus rétroaction) et améliore l'analyse statistique des variations du SC. Méthode couramment utilisée et reconnue pour l'évaluation du SC dans les champs éducatif et clinique (Bandura, 2006 ; Baigorri et al., 2021), l'échelle de Likert a ainsi été choisie pour sa validité psychométrique et sa facilité d'application dans un questionnaire auto-administré (Jebb et al., 2021 ; Sullivan & Artino, 2013).

Sur le plan théorique, cette échelle s'appuie sur le modèle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2006), selon lequel la croyance en sa capacité à accomplir efficacement une tâche repose sur quatre sources principales : les expériences de maîtrise (réussites antérieures), les expériences vicariantes (observation de pairs compétents), la persuasion verbale (retours et encouragements) et les états physiologiques et affectifs (émotions, stress, fatigue).

Les scores issus de l'échelle de Likert à dix points sont interprétés par analogie avec les seuils proposés par Maxwell et Satake (2006) pour une échelle à cinq points. Ainsi, les intervalles ont été ajustés proportionnellement de la manière suivante : un score entre 1.00 et 5.00 indique un niveau faible de SC ; un score entre 5.01 et 7.00 correspond à un niveau modéré de SC ; un score égal ou supérieur à 7.01 reflète un niveau élevé de SC. Il convient toutefois de noter que ces seuils adaptés ne font pas l'objet d'une validation empirique par Maxwell et Satake ou d'autres auteurs et qu'ils constituent une transposition proportionnelle destinée à faciliter l'interprétation des résultats dans le contexte de la présente étude.

4.4 Recueil des données via les entretiens

Des entretiens semi-dirigés ont été menés afin d’obtenir une compréhension approfondie des expériences et des perceptions des logopèdes. Cette méthode permet d’explorer les facteurs qui influencent leur SC professionnelle, d’en identifier les ingrédients actifs tout en offrant une certaine flexibilité pour suivre les réponses et approfondir des thèmes émergents, dans un cadre néanmoins structuré. Les données recueillies feront l’objet d’une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006), qui consistera à coder le contenu des entretiens et à dégager des thèmes récurrents afin d’identifier les principaux facteurs influençant le SC.

4.4.1 Le guide d’entretien

Afin de mener les entretiens semi-dirigés, nous avons rédigé un guide d’entretien (version détaillée voir Annexe 4). Comme pour l’échelle de Likert, le guide d’entretien a été élaboré à partir des quatre sources du SC définies par Bandura : les expériences de maîtrise (ex. : *Pouvez-vous me parler d’une situation dans laquelle vous vous êtes sentie particulièrement compétente dans le cadre du dispositif ?*), les expériences vicariantes (ex. : *Avez-vous déjà observé un autre professionnel exercer ce rôle auprès des enseignants ? Cela vous a-t-il inspirée ou aidée ?*), la persuasion verbale (ex. : *Comment la perception que les autres ont de votre rôle influence-t-elle, selon vous, la manière dont vous vous sentez compétente dans votre travail ?*), ainsi que les états physiologiques et affectifs (ex. : *Globalement, comment vous sentez-vous dans ce rôle ?*).

Avant de débiter les entretiens avec les participantes de l’étude, nous avons mené une phase de familiarisation au moyen d’un essai d’entretien semi-dirigé auprès d’une logopède extérieure au dispositif. À l’issue de cet essai, nous avons bénéficié d’un retour constructif de la part de Madame El Kouba.

Par la suite, nous avons également eu l’occasion d’échanger avec elle après la réalisation de notre premier entretien semi-dirigé auprès d’une participante. Cet échange s’est appuyé sur le visionnage de l’entretien, ce qui a permis de mettre en évidence les aspects positifs ainsi que les points nécessitant des ajustements pour les entretiens suivants. Cette démarche réflexive nous a offert l’opportunité d’améliorer progressivement nos attitudes, d’affiner notre posture et de renforcer la qualité de notre recueil de données.

4.4.2 Méthode d'analyse : analyse thématique

L'analyse thématique est une méthode qualitative flexible et accessible qui permet d'identifier et d'interpréter des schémas de signification, appelés thèmes, à partir d'un corpus de données. Elle peut être envisagée dans une perspective réaliste, en rendant compte des expériences et significations des participants. Son objectif est de répondre à une question de recherche en décrivant des pratiques, des représentations ou des systèmes de sens, notamment dans une démarche hypothético-déductive. Dans ce cadre, l'approche déductive consiste, à partir d'une théorie existante, à formuler des hypothèses et à les mettre à l'épreuve à travers le recueil et l'analyse des données, en reconnaissant que toute analyse repose sur des présupposés théoriques. Développée notamment par Braun et Clarke (2006), cette méthode constitue aujourd'hui une approche largement mobilisée pour analyser et comprendre la complexité des données qualitatives.

Avant d'entamer l'analyse, une étape préalable a été réalisée :

- Retranscription des données : les verbatims générés automatiquement par le logiciel Teams ont été relus, corrigés et ajustés afin de correspondre fidèlement aux entretiens menés.

Les transcriptions des entretiens ont été analysées à l'aide de l'analyse thématique réflexive (Braun et Clarke, 2006). Cette dernière a été réalisée dans NVivo (QSR International Pty Ltd, 2025), avec un codage portant à la fois sur le sens explicite des propos (niveau sémantique) et sur leurs significations sous-jacentes (niveau latent). Une évaluation de la fidélité sera également menée afin d'assurer la cohérence et la fiabilité des données recueillies (El Kouba & Maillart, 2025).

Le processus en six étapes comprenait :

1. Familiarisation avec les données : lecture attentive et répétée des verbatims, accompagnée d'annotations, de surlignages des éléments textuels récurrents et de passages jugés significatifs, permettant une immersion approfondie dans le matériau.
2. Génération des codes : identification et étiquetage de mots, expressions ou segments de discours afin de mettre en évidence des éléments récurrents et pertinents pour la recherche.
3. Recherche de thèmes : regroupement des codes présentant des similitudes ou une signification commune en lien avec la question de recherche.

4. Examen des thèmes : confrontation des thèmes identifiés aux données brutes, afin d'en vérifier la cohérence, d'éliminer les résultats non pertinents et de combler les éventuelles lacunes.
5. Définition et nomination des thèmes : clarification du contenu de chaque thème et attribution d'un intitulé reflétant de manière précise la signification dégagée.
6. Production du rapport : mise en récit et organisation des résultats de l'analyse en fonction des objectifs de la recherche, permettant de rendre compte des principaux enseignements tirés des données.

Fidélité inter-juge

Afin d'assurer la fiabilité du codage, une procédure de fidélité inter-juge a été mise en place. Celle-ci a été réalisée par une personne extérieure au processus de codage, c'est-à-dire n'ayant pas participé aux étapes de codification initiales. Un total de 30 verbatims a été sélectionné selon leur degré d'explicitation (clarté des propos) et leur diversité thématique, afin de garantir un échantillon représentatif du corpus.

Le seuil minimal d'accord attendu entre les différents juges avait été fixé à 80 %, ce qui signifie qu'un minimum de 80 % des codages devait correspondre entre les deux analyses pour être considéré comme satisfaisant. Le score obtenu (93 %) dépasse ainsi le seuil attendu, témoignant d'un niveau de concordance élevé entre les analyses et d'une fiabilité solide du système de codage mis en place.

5 Résultats

Les résultats sont présentés en deux sections indépendantes. La première partie explore la perception du SC des logopèdes à partir des résultats des échelles de Likert auto-rapportées. Cette analyse vise à examiner la manière dont le dispositif SOLEM influence leur SC. L'effet éventuel de certaines variables démographiques sur le SC a également été investigué. En parallèle, une analyse thématique réflexive menée sur les entretiens semi-structurés apporte un éclairage complémentaire sur les thèmes récurrents qui soutiennent ce SC. Ces résultats sont ensuite mis en perspective avec la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986, 1997), en lien avec les quatre sources principales décrites dans ce modèle.

La seconde section vise à identifier les « ingrédients actifs » susceptibles de favoriser un SC élevé chez les professionnels. En nous appuyant sur la théorie du capital social appliquée à la collaboration interprofessionnelle, telle que présentée par Forbes et McCartney (2010) et par McKean et al. (2017), nous proposons d'analyser ces ingrédients à trois niveaux. Le niveau micro renvoie aux ressources individuelles : connaissances, compétences et valeurs professionnelles. Le niveau méso concerne les dynamiques relationnelles et organisationnelles dans lesquelles évoluent les praticiens. Il inclut notamment le travail avec les équipes des CPMS et/ou des PT, les établissements scolaires et les réseaux de soutien interprofessionnel. Le niveau macro renvoie aux structures de gouvernance plus larges, comme les politiques publiques, les autorités locales ou les services de santé, qui encadrent et orientent les pratiques professionnelles. Cette deuxième partie examine également les freins et facteurs de fragilisation susceptibles de limiter le développement du SC, afin d'offrir une compréhension plus nuancée des paramètres soutenant ou entravant l'efficacité perçue des logopèdes.

5.1 Évaluation du SC via l'échelle de Likert

L'échantillon est composé de 12 logopèdes (L1–L12). L'échelle de Likert en dix points permet d'évaluer le SC au moyen de 45 items répartis en sept domaines de pratiques professionnelles, tels que définis dans la partie méthodologie. Les scores sont interprétés par analogie avec les seuils proposés par Maxwell et Satake (2006) pour une échelle à cinq points. Par une transposition proportionnelle des seuils à notre échelle en dix points, un score compris entre 1.00 et 5.00 indique un niveau faible de SC ; un score entre 5.01 et 7.00 correspond à un niveau modéré de SC ; et un score égal ou supérieur à 7.01 reflète un niveau élevé de SC.

Un écart-type (ET) élevé témoigne d'une plus grande variabilité interindividuelle dans les autoévaluations des participantes, tandis qu'un écart-type faible traduit une certaine homogénéité dans les réponses.

Les résultats sont présentés dans un premier temps selon les sept catégories de pratiques professionnelles, classées par ordre de performance décroissante, puis complétés par une analyse des cinq items les mieux évalués et des cinq items les moins bien évalués, afin de mettre en évidence les points forts et les fragilités perçus dans le SC des participantes.

Tableau 4 : Résultats par catégorie exprimés en moyenne, ET et étendue (note maximale 10)

	Moyenne (M)	Écart-type (ET)	Étendue (Min = 1, max = 10)
Immersion et participation au sein de la classe	8.61	0.57	7.00-10.00 (3.00)
Savoirs et savoir faire	8.08	0.43	7.00-9.55 (2.55)
Échanges avec l'enseignant	7.96	0.56	6.87-9.62 (2.75)
Démonstrations pratiques	7.76	0.43	6.50-9.50 (3.00)
Feedback constructif	7.74	0.64	6.43-10.00 (3.57)
Coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT	7.39	1.77	6.00-9.67 (3.67)
Soutien au quotidien de l'enseignant	7.36	0.68	5.00-9.83 (4.83)
Score moyen global	7.84	0.43	5.00 -10.00 (5.00)

L'analyse des 45 items de l'échelle de Likert met en évidence un score moyen global de SC élevé chez les douze logopèdes interrogées (M = 7.84 ; ET = 0.43). La faible variabilité observée indique une cohérence notable dans les perceptions du SC. Cependant, derrière cette impression d'ensemble favorable, certaines variations intercatégorielles et interindividuelles apparaissent, suggérant des zones de confort différenciées selon les tâches et les contextes.

- Catégories les mieux évaluées

Les scores les plus élevés sont observés dans les catégories « *Immersion et participation au sein de la classe* » (M = 8.61 ; ET = 0.57), « *Savoirs et savoir-faire* » (M = 8.08 ; ET = 0.43) et « *Échanges avec l'enseignant* » (M = 7.96 ; ET = 0.56). Ces résultats témoignent

d'un SC particulièrement fort dans les domaines liés à la présence en classe, à la maîtrise des connaissances professionnelles et à la communication avec les enseignants. Les faibles écarts-types dans ces domaines indiquent une perception homogène entre participantes, suggérant que ces compétences sont globalement stabilisées dans les pratiques de chacune.

- Catégories intermédiaires

Les catégories « *Démonstrations pratiques* » ($M = 7.76$; $ET = 0.43$) et « *Feedback constructif* » ($M = 7.74$; $ET = 0.64$) obtiennent des scores légèrement inférieurs, traduisant néanmoins un SC globalement élevé dans chaque domaine. L'écart-type légèrement plus élevé pour le « *Feedback constructif* » reflète une petite diversité des expériences : certaines logopèdes se sentent confiantes pour donner des rétroactions constructives, tandis que d'autres expriment une certaine réserve ou un manque d'assurance dans ces situations.

- Catégories les plus fragiles

Les scores les plus faibles concernent la « *Coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT* » ($M = 7.39$; $ET = 1.77$) et le « *Soutien au quotidien de l'enseignant* » ($M = 7.36$; $ET = 0.68$). Bien que ces moyennes demeurent supérieures au seuil indiquant un SC élevé ($\geq 7,01$), elles reflètent une confiance moins consolidée et une plus grande variabilité dans les interactions interinstitutionnelles. La « *Coordination avec le CPMS ou le PT* » présente l'écart-type le plus élevé ($ET = 1.77$), témoignant de disparités notables entre participantes.

Les cinq items les mieux évalués correspondent aux dimensions dans lesquelles les logopèdes se sentent le plus compétentes. Ils se répartissent principalement entre les domaines de l'immersion et participation au sein de la classe, des échanges avec l'enseignant, des savoirs et savoir-faire ainsi que du feedback constructif. Deux d'entre eux relèvent de l'immersion et de la participation en classe : « *La participation à la vie de la classe pour mieux comprendre son fonctionnement quotidien* » ($M = 9.25$; $ET = 0.87$) et « *L'observation globale du langage des enfants dans les activités pédagogiques* » ($M = 8.92$; $ET = 0.90$). Un autre item appartient au domaine des échanges avec l'enseignant : « *Faire preuve de bienveillance dans la collaboration* » ($M = 9.00$; $ET = 1.04$). Le domaine du feedback constructif est représenté par l'item « *La valorisation des efforts de l'enseignant dans l'application des stratégies langagières proposées* » ($M = 8.92$; $ET = 1.09$). Enfin, dans le domaine des savoirs et savoir-faire, l'item « *Utiliser des stratégies d'étayage ajustées aux enfants pour soutenir leur développement langagier* » ($M = 8.58$; $ET = 1.08$) figure parmi les cinq items les mieux notés.

Les écarts-types, globalement faibles à modérés, indiquent une relative homogénéité des réponses, suggérant une perception similaire et convergente du SC dans ces dimensions.

Les cinq items les moins bien évalués se répartissent entre les domaines du soutien au quotidien de l'enseignant, de la coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT, des démonstrations pratiques et des savoirs et savoir-faire.

Le domaine de la coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT regroupe deux items : « *L'apport de perspectives nouvelles sur les pratiques langagières des enfants lors des discussions d'équipe* » (M = 6.92 ; ET = 1.83) et la « *Contribution au développement d'outils partagés pour le suivi langagier des enfants* » (M = 7.00 ; ET = 2.00). Ces deux items présentent les écarts-types les plus élevés, traduisant une forte variabilité des réponses et donc une hétérogénéité importante dans le SC perçu. Les trois autres items appartiennent chacun à un domaine distinct. Dans le domaine du soutien au quotidien de l'enseignant, « *Accompagner l'enseignant dans la planification de séquences éducatives adaptées aux besoins langagiers des enfants* » (M = 6.58 ; ET = 1.38) constitue l'item le moins bien évalué de l'ensemble des 45 items. C'est donc sur cet aspect que les logopèdes expriment le plus de réserve quant à leur SC. Dans le domaine de la démonstration de pratiques, « *Inviter l'enseignant à poser des questions lors de la rétroaction* » (M = 6.92 ; ET = 1.62) obtient un score légèrement supérieur, tandis que dans le domaine des savoirs et savoir-faire, l'item « *L'évaluation de l'efficacité des stratégies langagières utilisées par l'enseignant* » (M = 7.00 ; ET = 1.41) compte parmi les cinq items les moins bien évalués. Les écarts-types, globalement modérés à élevés, indiquent une variabilité notable des réponses entre les participantes, suggérant des perceptions différenciées du SC dans ces aspects plus spécifiques.

Les résultats détaillés pour l'ensemble des 45 items sont repris en annexe (Annexe 5). Globalement, ces résultats mettent en évidence une confiance élevée et affirmée dans les dimensions relationnelles, communicationnelles et collaboratives du rôle du logopède au sein du dispositif SOLEM. En revanche, les compétences relevant de la planification, de la coordination interdisciplinaire et de l'évaluation de l'efficacité des stratégies apparaissent comme des aspects où les logopèdes se sentent moins assurées. Les écarts-types observés, généralement faibles pour les items les mieux évalués et plus élevés pour ceux obtenant des scores moindres, indiquent une plus grande homogénéité des perceptions dans les domaines

où les pratiques apparaissent stabilisées et une diversité accrue des jugements dans les domaines où les compétences sont perçues comme moins consolidées.

5.2 Effet des variables démographiques sur le SC des logopèdes

Compte tenu du nombre restreint de participantes, la réalisation d'analyses statistiques robustes n'était pas envisageable, d'autant plus que la méthodologie adoptée ne s'inscrit pas dans une approche mixte. Néanmoins, il a semblé pertinent d'examiner certaines corrélations ou tendances susceptibles d'éclairer et de soutenir les résultats issus de l'analyse qualitative. Des analyses de corrélation ont été réalisées entre les scores moyens du SC obtenus dans les sept domaines de pratiques professionnelles investigués par l'échelle de Likert et les neuf variables démographiques des douze logopèdes impliquées dans le dispositif SOLEM. Le coefficient de corrélation de Spearman (ρ) a été retenu, compte tenu de la taille limitée de l'échantillon et du caractère non paramétrique des données, qui ne satisfaisaient pas aux conditions de normalité exigées pour une corrélation de Pearson (Friend, 2013). L'intensité des corrélations a été interprétée selon les seuils proposés par Cohen (1988) : faible ($\rho < 0,30$), modérée ($0,30 \leq \rho < 0,50$) et forte ($\rho \geq 0,50$). La significativité statistique a été considérée selon la valeur de p : significative pour $p < 0.05$ et hautement significative pour $p < 0.01$. Les résultats détaillés de ces analyses figurent dans le tableau présenté en annexe (Annexe 6).

Deux corrélations atteignent la significativité statistique : une corrélation positive entre le nombre d'enseignants accompagnés et « *La coordination avec l'équipe du CPMS/PT* » ($\rho = 0,595$, $p = 0.041$) et une corrélation positive entre l'âge des logopèdes et la « *Démonstrations pratiques* » ($\rho = 0.590$, $p = 0.043$). Ces résultats suggèrent que, dans cet échantillon, les logopèdes ayant accompagné davantage d'enseignants ont tendance à obtenir des scores plus élevés en coordination interprofessionnelle, et que l'âge pourrait être associé à une perception plus élevée de compétence dans la modélisation de pratiques.

D'autres tendances ont été identifiées mais sans atteindre la significativité statistique. Une corrélation modérée entre la durée d'expérience en CPMS/PT et « *Le soutien quotidien de l'enseignant* » ($\rho = 0.491$, $p = 0.105$) pourrait suggérer un effet potentiel de l'expérience sur la perception de compétence, tandis qu'une corrélation modérée entre « *L'immersion et la participation en classe* » et la formation préalable à SOLEM ($\rho = 0.467$, $p = 0.125$) pourrait indiquer un rôle possible de la préparation initiale. Ces tendances, bien que intéressantes, doivent être considérées comme hypothétiques et nécessitent confirmation dans des études avec un échantillon plus large.

Dans l'ensemble, ces analyses laissent entrevoir que l'âge, l'expérience en milieu scolaire, la formation préalable au dispositif SOLEM et le nombre d'accompagnements réalisés pourraient être associés à la perception du SC, mais ces observations restent à confirmer en raison de la taille limitée de l'échantillon et du caractère exploratoire de l'étude.

5.3 Analyse thématique des entretiens semi-structurés

Cette partie présente les résultats issus de l'analyse des entretiens menés auprès des logopèdes impliquées dans le dispositif SOLEM. L'objectif de cette analyse est double : d'une part, évaluer l'impact du dispositif sur le SC des logopèdes, et d'autre part, identifier les facteurs qui en favorisent ou en limitent le développement, notamment dans le cadre de la collaboration entre logopèdes et enseignants. La structure de cette section s'articule autour de deux axes interdépendants.

Le premier explore la manière dont le dispositif SOLEM influence le SC des logopèdes, à travers l'analyse des quatre sources décrites par Bandura (1986) : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale ainsi que les états physiologiques et émotionnels. Cette approche permet de comprendre comment les expériences vécues dans le cadre du dispositif contribuent à renforcer la perception de compétence professionnelle des logopèdes. Le second axe s'intéresse aux éléments transversaux qui façonnent cette dynamique. Il regroupe d'une part les ingrédients actifs perçus comme favorisant le développement du SC et la qualité de la collaboration logopède-enseignant, et d'autre part les freins qui en limitent la portée.

5.3.1 Structure et cadre du dispositif SOLEM et rôle de la logopède

Avant d'aborder les dimensions plus subjectives du SC, il convient de présenter la manière dont les logopèdes perçoivent la structure et le cadre du dispositif SOLEM ainsi que leur rôle au sein de celui-ci. L'analyse met en évidence quatre thèmes émergents principaux qui seront explicités et développés ci-dessous. Chacun de ces thèmes sera illustré par des verbatims, afin de rendre compte de la manière dont les logopèdes vivent et interprètent leur place au sein du dispositif.

Concernant le premier thème, à savoir la précision du rôle, les douze participantes ont expliqué la manière dont elles perçoivent leur fonction au sein du dispositif. Celles-ci décrivent un rôle centré sur l'accompagnement, l'écoute et la guidance de l'enseignant. De façon très claire, L2 précise : « (...) je dirais, c'est un rôle d'accompagnement, de transmission, d'observation, d'écoute, de réajustement... De pédagogie aussi, d'une certaine façon ».

Les participantes ont également souligné la spécificité de ce rôle, le distinguant clairement de leur pratique logopédique habituelle. Plusieurs d'entre elles ont évoqué un changement de posture, passant d'un modèle rééducatif individuel à une approche préventive et collaborative. L5 explique : « *Déjà d'un point de vue vraiment logopédique (...) ce qu'on apprend à l'école et ce qui est fait au sein du centre PMS, notamment avec SOLEM, on n'est pas du tout sur la même chose (...) que là c'est vraiment un soutien aux enseignants* ».

Par ailleurs, la majorité des logopèdes ont mis en avant le cadre clair et structuré du dispositif, évoquant la rigueur méthodologique, la théorie sous-jacente et le matériel à disposition comme des repères facilitant leur pratique. L4 mentionne : « *(...) le fait que oui, que ça soit organisé et suivi étape par étape, ça apporte ce cadre dans lequel on peut avoir une certaine latitude (...) Mais voilà, en sachant qu'on avance dans ce sens-là avec tel objectif, (...) c'était quand même rassurant* ».

Enfin, plusieurs logopèdes ont insisté sur l'importance de l'organisation et de la planification dans la mise en œuvre du dispositif, que ce soit en interne ou dans la coordination avec les enseignants. Ces aspects permettent d'assurer une continuité et une cohérence dans les différentes étapes du processus. L12 en parle en évoquant son propre fonctionnement : « *(...) je suis rodée dans le sens où je sais que le lundi matin, je vais dans une classe, le mardi matin dans une autre (...) le lundi après-midi pour mes paperasses, mon administratif, mes interventions (...) j'ai un canevas, moi j'aime bien quand tout est organisé* ».

Ainsi, la structure et le cadre du dispositif apparaissent comme des repères essentiels pour les logopèdes, leur permettant non seulement de clarifier leur rôle et d'en comprendre la spécificité, mais aussi d'ancrer leurs interventions dans une méthodologie rigoureuse et organisée, favorisant une collaboration cohérente et efficace avec les enseignants.

5.3.2 Le sentiment de compétence à travers les 4 facteurs de Bandura

Dans un souci de clarté, deux arbres thématiques ont été élaborés afin de synthétiser les résultats de l'analyse qualitative des entretiens : le premier identifie les ingrédients actifs favorisant le SC, tandis que le second regroupe les freins susceptibles de l'affaiblir. Ils sont disponibles en annexe, et chacune de leurs composantes est présentée en détail dans cette section des résultats (Annexe 7).

- **Les expériences de maîtrise**

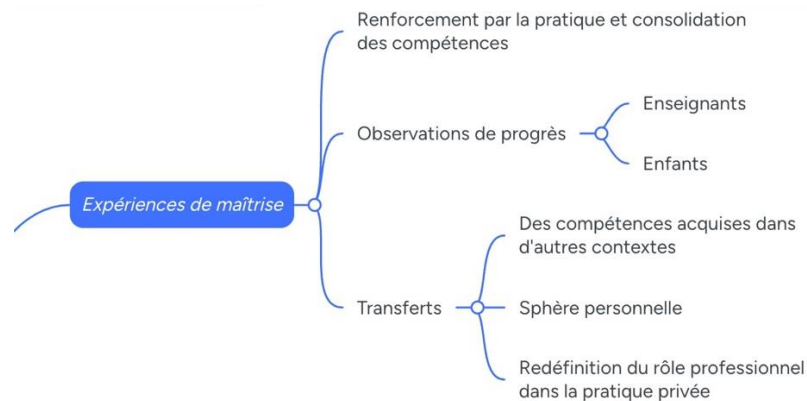


Figure 6 : Extrait de l'arbre thématique – « Expériences de maîtrise »

Le renforcement par la pratique et la consolidation des compétences constitue le second thème le plus cité dans les entretiens, puisqu'il a été évoqué par les douze participantes, sans exception. Ce thème renvoie au développement progressif du sentiment d'auto-efficacité et à la consolidation des savoir-faire par l'expérience pratique au sein du dispositif, à mesure que les logopèdes répètent, ajustent et intègrent leurs interventions. L9 illustre cette idée : « (...) c'est le temps qui passe, c'est le fait de travailler le sujet pendant plusieurs années et d'entendre, de réentendre, de ré-réentendre parce que finalement, c'est l'idée pour les enfants et pour l'apprentissage du langage et du vocabulaire, mais pour nous c'est pareil ».

L'observation de progrès chez les enseignants a également été mentionnée par l'ensemble des participantes. Ce thème fait référence à la reconnaissance par les logopèdes, des avancées observées chez les enseignantes en matière de sensibilisation, d'ajustement pédagogique et de participation active au dispositif SOLEM. L7 précise : « (...) déjà de la voir mettre en place la stratégie de manière de plus en plus naturelle et dans différents moments... enfin ça aussi c'est une belle victoire ». Ce thème est directement suivi par l'observation de progrès chez les enfants mentionnée par dix logopèdes. Cette observation renforce le SC des professionnelles, qui perçoivent concrètement les effets de leurs interventions. L4 témoigne : « Donc voilà, autant ça peut m'apporter vraiment beaucoup (...) en voyant la progression d'un enfant (...) un enfant qui était plus fermé, qui devient plus ouvert en classe (...) Enfin, ça peut être tous leurs progrès, c'est vraiment très beau à voir, donc ça, je me sens chanceuse de pouvoir le vivre aussi en classe ».

Enfin, la notion de transfert de certaines compétences revient régulièrement dans les entretiens. Elle se divise en trois sous-thèmes : le transfert de compétences acquises via SOLEM dans d'autres contextes professionnels, le transfert dans la sphère personnelle et la redéfinition du rôle professionnel.

Concernant le transfert des compétences acquises dans d'autres contextes, cinq logopèdes y font référence. L7 indique : « *Je les connaissais déjà mais je ne les utilisais pas de manière assez systématique (...) maintenant, j'essaie vraiment de mettre plus de choses en place et d'être aussi plus structurée (...) pour pouvoir l'appliquer justement avec les parents des enfants que j'accompagne (...) et aussi pour mes autres missions aussi dans les pôles* ».

En ce qui concerne le transfert dans la sphère personnelle, L12 illustre cette idée par un exemple concret : « *Et comme à la maison, je voyais aussi mon mari, il m'entendait lire les histoires, il posait des questions (...) maintenant, souvent, c'est lui qui les lit et je l'entends lui poser des questions, ce qu'il n'a jamais fait avec les deux autres. Je me dis ça sème des graines un petit peu partout, ouais c'est chouette* ».

Pour finir, la redéfinition du rôle professionnel dans la pratique privée est évoquée par la moitié des logopèdes qui estiment que le dispositif a permis de repenser leur métier de manière novatrice. L9 l'exprime ainsi : « *En fait, il y a une conscientisation des choses qu'on nous apprend à la base (...) Si j'avais su que c'était de cette manière-là qu'on s'y prenait pour enrichir le langage des enfants, je n'aurais pas rempli mon bureau de jeux (...). Tout ce qui est à proximité sert à parler. Le principal c'est de parler* ».

- **Les expériences vicariantes**



Figure 7 : Extrait de l'arbre thématique– « Expériences vicariantes »

Le premier thème émergent, unanimement cité par toutes les participantes, concerne les échanges entre pairs. Il renvoie aux moments de partage, de soutien et de réflexion collective entre logopèdes, que ce soit lors de supervisions, d'intervisions ou de réunions d'équipe. Ces espaces sont perçus comme enrichissants, favorisant à la fois la confiance, l'apprentissage mutuel et la consolidation du SC. L6 illustre ce point : « *Et puis ça nous aide*

aussi parce qu'on peut pratiquer, (...) réfléchir par rapport à ce qu'on vient de voir et nos cas pratiques qu'on vit sur le terrain (...) et échanger avec les autres logopèdes qui vivent la même chose (...) avoir des retours de nos expériences personnelles ».

L'observation de modèles constitue le second thème de cette catégorie. Certaines logopèdes n'ont jamais eu l'occasion d'observer d'autres professionnels sur le terrain mais évoquent des observations via d'autres canaux. L4 rapporte : « *Ici on a quand même eu pas mal de mises en situation, de petits exercices lors des interventions, supervision, etc. Des mises en situation donc, c'était très intéressant d'avoir les façons de réagir de mes collègues* ». D'autres ont eu cette opportunité et partagent leur expérience. L1 témoigne : « *Je ne me sentais pas suffisamment prête ou voilà, compétente et donc je lui avais demandé de l'accompagner une matinée entière (...) Mais ça m'a beaucoup rassurée aussi par rapport au travail que je faisais déjà avec les enseignants* ».

- **La persuasion verbale**



Figure 8 : Extrait de l'arbre thématique – « Persuasion verbale »

Le premier thème recensé le plus souvent par les participantes est celui de la reconnaissance et du sentiment d'appartenance. La reconnaissance correspond à l'appréciation explicite des compétences, des efforts ou des réussites d'un individu. Il se décline ici via 4 populations différentes, les plus fréquemment mentionnées : l'entourage professionnel, les enseignants, la superviseuse dans SOLEM et la hiérarchie.

La reconnaissance par l'entourage professionnel, unanimement cité par toutes les participantes, est le premier sous-thème que nous allons illustrer.

En effet, L3 reprend ce point : « *(...) et puis de mes collègues aussi, du centre PMS, comme elles ne connaissaient pas ce rôle-là, (...) donc elles ont pu suivre aussi ces formations-là et elles me posent beaucoup de questions (...) et elles m'intègrent bien dans les équipes (...) c'est super chouette aussi* ».

Le second sous-thème concerne la reconnaissance par les enseignants. Neuf logopèdes sur douze rapportent que le soutien et la reconnaissance de ces derniers renforcent leur SC. L10 témoigne : « (...) *et puis par rapport aux enseignantes, c'est quand les enseignantes en parlent aux collègues et qu'elles disent : « c'est trop bien, il faut que tu le fasses aussi » alors là, c'est bon, c'est la fête* ».

Le troisième sous-thème porte sur la reconnaissance par la superviseuse dans le dispositif SOLEM, citée par huit participantes. L6 exprime : « (...) *de manière plus générale par Edith, voilà qui nous supervise aussi, elle est toujours très, très bienveillante. On se sent libre de tout lui expliquer, il n'y a aucun jugement, c'est vraiment, vraiment très chouette* ».

Le dernier sous-thème, la reconnaissance par la hiérarchie, constitue également une source de persuasion verbale pour sept logopèdes. L11 précise : « *Mais moi, j'ai vraiment des bonnes directions (...) je suis super soutenue par mes directions* ».

Enfin, les feedbacks positifs provenant des enseignants apparaissent comme particulièrement puissants, cités par onze logopèdes sur douze. Ils correspondent à la reconnaissance explicite des compétences, des efforts ou des réussites d'un professionnel. L9 résume ce point : « *Je pense que ce qui enrichit mon SC (...), c'est un feedback, un retour positif dans le sens, que ce soit avec les enseignantes, si je ressens qu'elles sont contentes et que ça leur a apporté quelque chose, alors ça m'enrichit* ».

- **Les états physiologiques et affectifs**



Figure 9 : Extrait de l'arbre thématique– « États physiologiques et affectifs »

Le premier thème le plus fréquemment mentionné est le bien-être au travail, cité par 11 logopèdes sur 12. L7 explique : « (...) *je m'y amuse très bien. C'est un jour où je me lève le matin de bonne humeur quand je vais travailler et que je vais justement mettre en place SOLEM en classe. Donc oui, pour ça ce sont des sentiments qui sont très positifs et enthousiastes* ».

Le second thème concerne le recul et l'auto-régulation émotionnelle mentionnés par 10 logopèdes. Dans ce contexte, cela désigne la capacité d'un professionnel à prendre du recul

face à ses émotions, à les comprendre et à les gérer. L2 illustre ce point : « *Je n'ai pas été impressionnée par cette phrase-là, mais j'ai essayé aussi de désamorcer (...) Bon, alors après, je prends les choses avec (...) beaucoup d'humour* ».

Enfin, certaines logopèdes évoquent comme point positif le sentiment d'utilité dans leur profession. L11 témoigne : « *... parce que c'est important quand même (...) de sentir qu'on sert à quelque chose et que, qu'on est utile, et que les gens évoluent aussi un peu grâce à nous* ».

5.3.3 Les ingrédients actifs contribuant à nourrir le SC

En s'appuyant sur le cadre du capital social (Forbes & McCartney, 2010 ; McKean et al., 2017), les ingrédients actifs identifiés ont été regroupés selon trois niveaux d'analyse : micro, méso et macro.

Pour rappel, le niveau micro renvoie aux caractéristiques individuelles du professionnel, telles que ses attitudes, valeurs, émotions et compétences personnelles. Le niveau méso concerne le contexte de travail immédiat, incluant les interactions avec les enseignants, les collègues, la supervision et l'organisation du dispositif. Enfin, le niveau macro renvoie à des dimensions plus globales et structurelles, telles que la formation et les politiques institutionnelles qui soutiennent la profession. Le classement ci-dessous reprend ainsi l'ensemble des codes issus de l'analyse, répartis selon ces trois niveaux étroitement lié.

• Le niveau micro

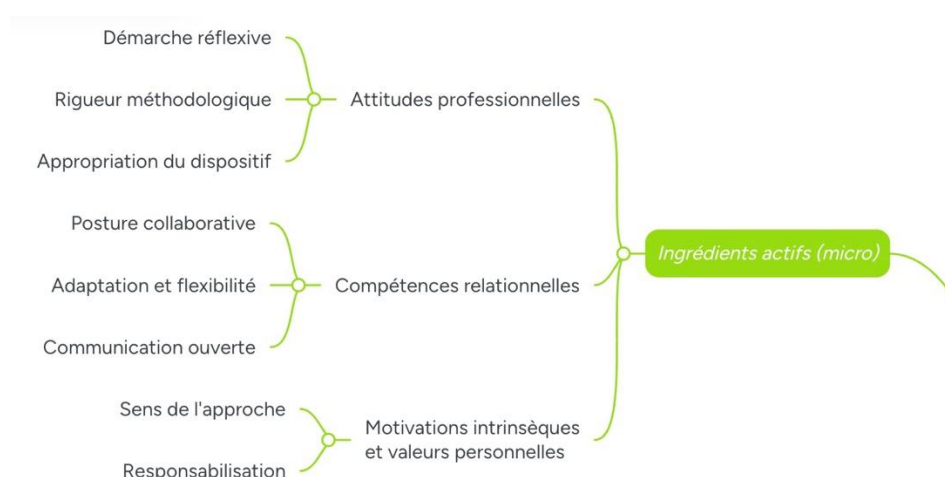


Figure 10 : Extrait de l'arbre thématique – « Ingrédients actifs (niveau micro) »

Le niveau micro regroupe trois rubriques principales, elles-mêmes subdivisées en plusieurs sous-thèmes.

- Le premier thème, fréquemment évoqué par les logopèdes, concerne les attitudes professionnelles, qui renvoient à l'ensemble des dispositions internes, comportements et postures adoptées par le professionnel dans l'exercice de sa fonction.

Le premier sous-thème, mentionné par 11 logopèdes sur 12, est la démarche réflexive, figurant parmi les dix thèmes les plus récurrents. Le dispositif favorise particulièrement cette approche, définie comme la capacité du professionnel à analyser de manière critique ses propres pratiques, à identifier ses réussites et ses difficultés et à en tirer des apprentissages pour ajuster son action future. L10 illustre cette dynamique : « *Ça, c'est la démarche réflexive... C'est pourquoi ça se passe comme ça ? Pourquoi l'enseignante, du coup là, n'est pas dedans ou finalement ne met pas en place la stratégie ? Ou pourquoi elle n'a pas été observée dans le jeu libre ? Je vais plutôt me dire, qu'est-ce que tu n'as pas fait comme il faut ?* ».

Ensuite, 9 logopèdes soulignent l'importance de la rigueur méthodologique, également encouragée par le dispositif. Celle-ci désigne la capacité à structurer, planifier et conduire ses interventions selon des principes scientifiques et éthiques clairs, tout en respectant les étapes et les objectifs du dispositif. L3 témoigne : « *On a des étapes et une méthodologie à respecter, une méthodologie qui a été prouvée comme efficace pour pouvoir avoir un impact sur les postures...* ».

Enfin, 9 logopèdes sur 12 évoquent l'appropriation du dispositif. Celle-ci se traduit par la capacité à se saisir des outils, des objectifs et des valeurs du dispositif pour les adapter à sa propre pratique. L11 exprime ce processus d'adoption : « *On a trouvé une façon de faire, cette façon de faire fonctionne et donc en fait je l'ai un peu remis dans chaque centre* ».

- Le second thème recensé concerne les compétences relationnelles, et plus particulièrement la posture collaborative.

Celle-ci renvoie à l'attitude adoptée par la logopède dans le cadre du dispositif SOLEM, marquée par une volonté de travailler conjointement avec l'instituteur dans une dynamique d'échanges, de co-construction et de partage d'observations autour des enfants et de leurs besoins langagiers. Il s'agit d'ailleurs du code le plus fréquent parmi l'ensemble des témoignages, soulignant son importance comme ingrédient actif majeur. L11 illustre cette idée : « *(...) on crée un peu une alliance thérapeutique, comme on ferait avec nos patients. (...) mais c'est en partageant, en les écoutant, en étant compréhensif par rapport aux choses négatives qu'on devient plus proches et c'est comme ça qu'on peut collaborer et mettre en place l'outil* ».

Le second sous-thème est l'adaptation et la flexibilité, mentionnées par 11 logopèdes sur 12. Elles se traduisent par la capacité à s'ajuster aux contextes variés du dispositif, à faire preuve de souplesse face aux imprévus et à adapter sa posture et ses interventions selon les besoins des enseignants, des enfants ou de la classe. L3 témoigne : « (...) *il faut vraiment faire preuve de flexibilité parce qu'elles sont très différentes, d'une classe à l'autre, même au sein d'une même école et puis d'une école à l'autre, c'est encore totalement différent (...) c'est qu'il faut vraiment être flexible et alors on s'adapte à cette organisation-là* ».

Enfin, la communication ouverte apparaît également comme un ingrédient essentiel. Elle favorise la clarté, la transparence et le partage d'informations au sein de la collaboration. L1 en témoigne : « *L'idée, c'était d'être vraiment plus transparente, plus au clair dans la façon de transmettre les infos et dans le partage des infos. Et ça s'est ressenti sur la collaboration. Et donc ça, c'est positif, toujours* ».

➤ Pour finir, le thème des motivations intrinsèques et des valeurs personnelles ressort également comme un élément essentiel.

En premier lieu, le sens de l'approche, évoqué par 11 logopèdes sur 12, renvoie aux motivations internes et aux valeurs personnelles qui guident leur engagement dans le dispositif. L6 en témoigne : « *ce qui m'a motivée, c'est l'aspect préventif. Voilà, je crois fortement qu'en maternelle, on peut déjà agir sur beaucoup de choses (...) Pour moi ça va être beaucoup plus efficace de travailler en prévention que de rattraper une accumulation de retard en secondaire, donc moi c'est vraiment l'aspect préventif langagier* ».

Le second aspect abordé dans cette rubrique est celui de la responsabilisation, comprise ici comme un processus par lequel le professionnel est encouragé à prendre des initiatives, à relever des défis et à s'engager activement dans ses missions, en percevant ces défis comme des opportunités de développement plutôt que comme des contraintes. Ce thème a été évoqué par 9 logopèdes. L4 illustre bien cette idée : « *Je la perçois aussi quand même comme un peu un challenge (...) le côté challenge est dans « il faut aller s'ajuster à une enseignante » ça ce n'est pas un problème en soi, mais aller refaçonner sa posture. Et voilà, ça, c'est un peu le défi auquel je ne suis pas spécialement habituée* ».

- **Le niveau méso**

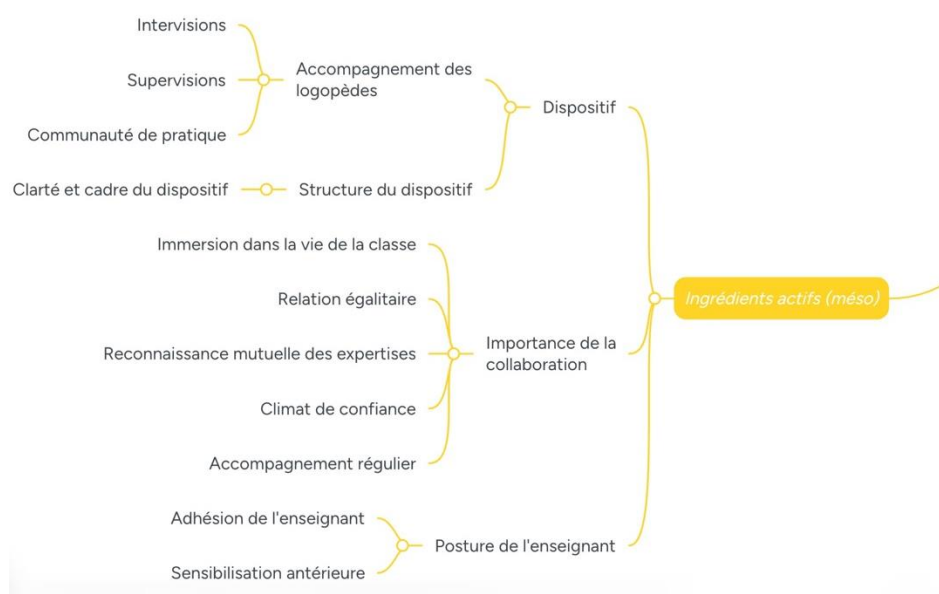


Figure 11 : Extrait de l'arbre thématique – « Ingrédients actifs (niveau méso) »

Le premier thème abordé concerne les ressources mises en place par le dispositif. Celui-ci assure un accompagnement régulier des logopèdes sous différentes formes. Une très large majorité d'entre elles évoquent les interventions, les supervisions et les communautés de pratique comme des espaces d'échanges, d'apprentissage et de réassurance. À titre d'exemple, L8 souligne l'importance des interventions : « C'est chouette parce qu'on peut poser toutes les questions. On est avec d'autres logopèdes (...), mais elles sont toutes à l'écoute (...) Donc oui, ça rassure, ça répond à nos questions (...) ». Les supervisions apparaissent également comme une ressource clé, citées par 11 logopèdes sur 12. L6 en témoigne : « le fait d'avoir ces supervisions (...) dans n'importe quel type de travail, ça reste très enrichissant (...) ça permet aussi d'augmenter notre SC quand c'est fait évidemment dans la bienveillance ». Enfin, les communautés de pratique sont elles aussi perçues comme un levier d'apprentissage et de développement professionnel. L2 le mentionne : « (...) ça nous rebooste un peu, ça permet, quand c'est difficile, de ne pas se sentir seule, d'avoir des échanges de points de vue, des échanges de pratiques ».

Toujours dans la rubrique du dispositif, la structure de celui-ci contribue également à renforcer le SC des logopèdes. La clarté et le cadre du dispositif, déjà évoqués précédemment (voir structure du dispositif et rôle), sont très fréquemment mentionnés. Pour plusieurs participantes, cette structure soutient directement leur SC. L1 explique : « (...) ça aide

beaucoup de suivre la manière dont les choses sont préconisées dans ce dispositif-là, (...) il y a un sens, il y a une certaine logique dans la manière dont le dispositif a été pensé ». L2 précise : « L'assise de cet apport scientifique qui fait qu'on sait en fait où on va (...), c'est extrêmement rassurant ».

Un second grand thème récurrent concerne l'importance de la collaboration, identifiée comme un facteur central contribuant au bon développement du SC. Les deux sous-thèmes les plus souvent cités (par 11 logopèdes sur 12) sont l'immersion dans la vie de la classe et la relation égalitaire. Participer pleinement à la vie de la classe est perçu comme une ressource essentielle pour établir une relation fluide et efficace avec l'enseignant. L12 le décrit ainsi : « Je participe à toutes les activités de la classe comme le ferait une instit en fait (...) et donc ça, c'est mon rôle aussi, c'est mon but de faire partie aussi de cette vie de classe ».

En complément, la relation égalitaire entre la logopède et l'enseignante ressort comme un élément déterminant de la collaboration. L6 précise : « On était sur le même pied (d'égalité) (...) on était deux enseignantes en fait et pas juste une externe qui vient (...) ». L3 note : « Elle m'avait dit : « mais c'est pas du tout ton rôle », je lui ai dit : « mais pourquoi ce serait plus le tien que le mien » (...) c'est chouette de ne pas sentir cette hiérarchie qui n'existe pas d'ailleurs ».

Dans le prolongement de cette relation égalitaire, la reconnaissance mutuelle des expertises s'impose comme un pilier essentiel. L8 souligne cette complémentarité : « Eux connaissent des choses que nous on ne connaît pas donc c'est vraiment un accompagnement mais basé sur un échange (...) mais il dit : « au début, on pense toujours qu'on va être surveillé » mais il a vu que lui aussi m'apportait des choses et qu'on avançait ensemble ».

Le climat de confiance constitue également un facteur récurrent dans les témoignages, perçu comme indispensable au bon fonctionnement de la collaboration. L6 explique : « (...) je dirais que je priorise vraiment notre relation, j'essaie vraiment d'entretenir une bonne relation de confiance donc j'essaie de toujours être à l'écoute, de ne pas juger ».

Enfin, l'accompagnement régulier est également cité comme un facteur facilitateur de la collaboration. L5 en témoigne : « (...) c'est important de passer régulièrement, c'est vrai qu'on pourrait penser que ce n'est pas nécessaire de venir tout le temps, mais en fait si (...) ».

Enfin, la posture de l'enseignant apparaît comme un dernier facteur influençant la dynamique collaborative. Deux sous-thèmes émergent : l'adhésion de l'enseignant au dispositif et sa sensibilisation antérieure.

La majorité des logopèdes insistent sur l'importance de l'adhésion au projet, comme le décrit L7 : « Elle m'a dit que fin d'année, elle avait dit aux parents, qu'on avait mis en place ce dispositif (...) Elle l'a expliqué à sa façon, elle a choisi les mots qu'elle voulait, mais je trouvais que dans sa manière de m'expliquer les choses, on voyait bien qu'elle avait compris le principe et l'objectif du dispositif, donc qu'elle se l'était appropriée donc ça, c'est très gai ».

Une sensibilisation antérieure de l'enseignant au dispositif semble également favoriser cette adhésion et faciliter la collaboration. L8 le souligne clairement : « Moi, la chance que j'ai eue, c'est que Monsieur (X) avait déjà fait la formation donc il était convaincu. Il était convaincu et de la manière préventive et de l'efficacité parce qu'il en a entendu parler ».

- **Le niveau macro**



Figure 12 : Extrait de l'arbre thématique – « Ingrédients actifs (niveau macro) »

Concernant le troisième et dernier niveau, la notion de formations professionnelles apparaît comme un élément central.

Dans un premier temps, la formation initiale ainsi que les connaissances spécifiques à la logopédie constituent un facteur important contribuant au SC des logopèdes. L9 évoque notamment l'importance des connaissances logopédiques : « Il faut aussi, avoir les connaissances sur les différents sujets donc, le langage (...) Avoir des connaissances sur le vocabulaire, enfin bref, des connaissances de base de la logopède ». L3, quant à elle, souligne le rôle de sa formation initiale universitaire : « Je pense que l'université m'a fait quand même me sentir compétente ». Par ailleurs, les formations continues semblent également jouer un rôle significatif dans le renforcement du SC. L4 en témoigne : « Ce qui a été une source pour moi, c'était les formations proposées (...) donc oui, les formations... les formations en début d'année ». En somme, la formation, qu'elle soit initiale ou continue, apparaît comme un levier essentiel permettant aux logopèdes de consolider leurs connaissances, d'affiner leurs pratiques et de renforcer leur SC dans le cadre du dispositif.

5.3.4 Les freins au bon développement du SC

L'analyse qualitative a également mis en évidence plusieurs éléments susceptibles de freiner le développement du SC. Certains de ces obstacles trouvent leur origine dans les quatre sources décrites par Bandura (1986, 1999), tandis que d'autres relèvent de thèmes émergents propres au contexte du dispositif SOLEM et aux réalités professionnelles des logopèdes.

- Les freins liés aux sources du SC selon Bandura



Figure 13 : Extrait de l'arbre thématique – « Freins : expériences vicariantes »

Concernant les expériences vicariantes, Bandura (1997) souligne qu'observer des pairs en difficulté ou échouer malgré leurs efforts peut affaiblir la croyance en sa propre capacité à réussir. Dans notre étude, aucune des douze participantes n'a évoqué avoir été témoin d'échecs, mais plusieurs ont souligné l'absence d'occasions d'observer des expériences positives ou des modèles inspirants sur le terrain. Ce constat rejoint le thème du manque d'observation de modèles sur le terrain, mentionné par 7 logopèdes sur 12, perçu comme un frein au développement du SC. L9 mentionne notamment : « *J'ai envie de revenir un peu en arrière, ça m'aurait beaucoup aidé auparavant parce que, on insiste sur le fait qu'on doit modéliser pour les enseignantes (...) mais parfois, nous aussi on a besoin en fait d'avoir un modèle parce que, parfois on sait pas du tout comment on doit faire. (...) moi, j'aurais beaucoup aimé pouvoir avoir un modèle aussi à pouvoir reproduire* ».

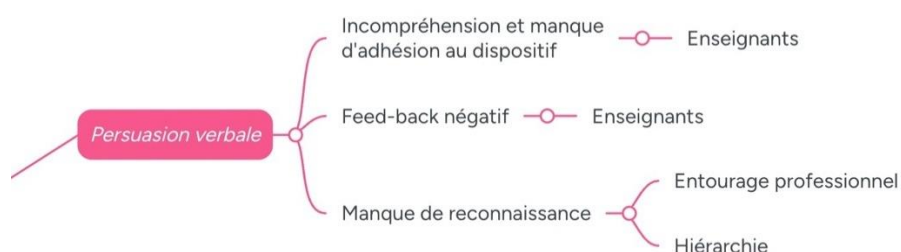


Figure 14 : Extrait de l'arbre thématique – « Freins : persuasion verbale »

S'agissant des persuasions verbales, Bandura (1997) indique que lorsque les messages reçus expriment un manque de confiance dans les capacités d'une personne, son SC s'en trouve affaibli, la conduisant plus facilement à éviter ou à abandonner la tâche.

Dans cette perspective, le thème de l'incompréhension et du manque d'adhésion au dispositif de la part de certains enseignants apparaît comme un frein majeur, évoqué par dix logopèdes sur douze. L5 témoigne : *« J'ai des enseignantes qui me disent qu'elles ne voient aucun intérêt (...) Tout ce que je peux dire, elle le prend tellement comme une remarque que, plutôt que de voir une collaboration, elle voit vraiment comme si je venais piquer tout ce qu'elle faisait (...) »*.

Dans le même ordre d'idées, les feedback négatifs de la part des enseignants semblent influencer le SC des participantes. La moitié d'entre elles en font mention. L2 témoigne : *« Elle commence à dire « Ouais, de toute façon je sais qu'il n'y a que moi qui parle mais il y en a pleins qui pensent comme moi » (...) donc qu'en gros, ce que je faisais c'était n'importe quoi »*.

Il convient toutefois de nuancer ces observations : les feedback négatifs peuvent être compris comme une manifestation du manque d'adhésion au dispositif et la distinction que nous avons opérée entre manque d'adhésion et feedback négatifs vise avant tout à illustrer différentes facettes d'une réalité similaire. Autrement dit, ces deux phénomènes relèvent, à quelques nuances près, du même processus d'influence sur le SC des participantes.

Enfin, le manque de reconnaissance constitue également un frein récurrent, mentionné à plusieurs reprises, notamment en ce qui concerne l'entourage professionnel à savoir les collègues du CPMS ou du PT ainsi que la hiérarchie, c'est-à-dire la direction de ces services. L12 évoque ce manque de reconnaissance de la part de son entourage professionnel : *« Je sais que j'ai des collègues qui ne comprennent pas spécialement et qui ne voient pas spécialement l'intérêt (...) J'ai déjà eu des remarques et ça, ça m'a déjà fort blessée »*. Concernant le manque de reconnaissance de la hiérarchie, L5 témoigne : *« quand il y a eu le dispositif, c'est vrai que ma direction, au départ, mon ancienne direction, n'avait pas l'air, hyper emballée par le projet, je vais dire ça comme ça (...) ma direction n'adhérait pas nécessairement au projet »*.

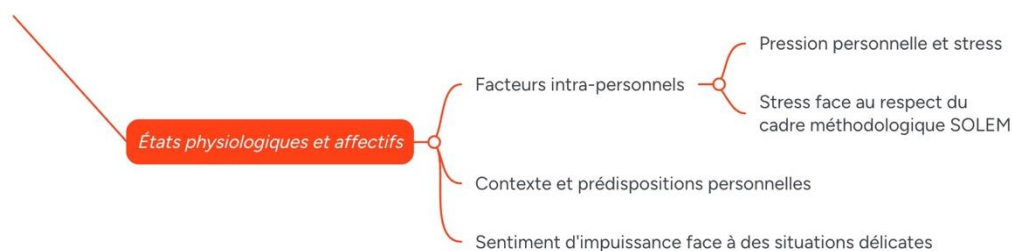


Figure 15 : Extrait de l'arbre thématique – « Freins : États physiologiques et affectifs »

Bandura (1986) précise que les états physiologiques et affectifs, tels que le stress, la peur ou la tension, lorsqu'ils sont perçus comme des signes de vulnérabilité ou de faiblesse, tendent à diminuer le sentiment d'efficacité et la confiance dans sa capacité à agir efficacement.

Dans le thème des facteurs intra-personnels, la pression personnelle et le stress sont revenus chez la moitié des participantes. Ces notions renvoient à une tension interne liée au désir de bien faire, à la peur de l'échec ou encore à la charge émotionnelle associée aux exigences du rôle. L1 témoigne : « (...) et puis on a tendance à toujours se dire qu'on commence et qu'on ne sait pas, qu'on ne connaît pas et qu'on a fait plein d'erreurs, et donc ça, ça met beaucoup de pression ».

Par ailleurs, le contexte et les prédispositions personnelles ont également été mentionnés par la moitié des participantes. Ces éléments renvoient à des caractéristiques individuelles ou à des situations de vie susceptibles d'influencer la manière dont les logopèdes vivent et perçoivent leur SC. L11 évoque notamment sa situation personnelle : « *Le post partum c'est une période qui a été quand même compliquée (...) dans le sens où parfois notre cerveau il n'est pas disponible au final, et donc là, c'est vraiment une période où je me suis sentie vraiment mal (...)* ».

En outre, le stress lié au respect du cadre méthodologique du dispositif SOLEM a été évoqué par plusieurs participantes. Ce stress renvoie à la difficulté de concilier les exigences théoriques du dispositif avec les réalités du terrain. L8 l'exprime clairement : « (...) parce que, dans SOLEM, il y a vraiment des étapes à suivre, et moi il y avait des étapes, j'avais l'impression que je ne les faisais pas dans l'ordre et ça m'a un peu frustrée où je me suis dit « est-ce que ça va quand même fonctionner ? » (...) ça m'avait un peu paniquée de ne pas pouvoir suivre les étapes dans l'ordre ».

Enfin, le sentiment d'impuissance face à certaines situations délicates a également été mentionné. Ce vécu renvoie à la charge émotionnelle et au choc ressenti lors d'événements marquants survenus dans le cadre professionnel. L11 témoigne : « (...) *c'est vraiment des situations qui sont super compliquées encore maintenant, où je ne sais pas parfois comment réagir. Je pense que, parce que là c'était violent, elle tenait le gosse avec son genou (...) et donc je suis là, je fulmine et je suis là « j'aurais dû le dire » mais en fait on ne sait rien faire* ».

- **Les freins émergents entravant le SC**

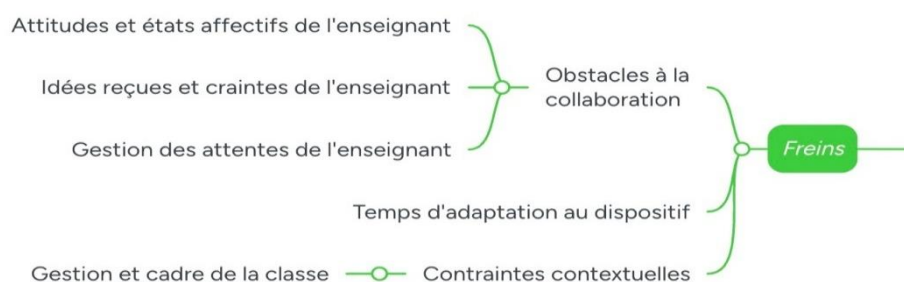


Figure 16 : Extrait de l'arbre thématique– « Freins émergents entravant le SC »

Nous avons choisi de présenter ici les freins les plus marquants évoqués par les participantes. Bien que de nombreux éléments aient été mentionnés de manière personnelle, nous avons retenu les thèmes les plus récurrents afin de rester claires et objectives. Cinq freins principaux ont ainsi été identifiés.

Trois d'entre eux concernent directement les obstacles à la collaboration, répartis en sous-thèmes. Le premier renvoie aux attitudes et états affectifs des enseignants, qui peuvent constituer un frein lorsque des résistances ou des émotions négatives entravent la relation collaborative. L12 illustre ce point : « (...) *et une instit, qui criait énormément, mais qui avait un tempérament très, très énergique comme ça et fatigant (...) et ça je me suis dit : « oh purée, comment je vais faire ? »* ».

Le second sous-thème correspond aux idées reçues et aux craintes des enseignants. Celles-ci renvoient à des représentations erronées ou marquées par une certaine appréhension concernant le rôle du logopède, le dispositif ou la collaboration elle-même. L3 témoigne : « (...) *elle a pu me dire d'elle-même, : « oui, j'ai peur de me sentir évaluée, j'ai peur qu'on me dise quoi faire » en fait, elle ne comprenait pas tellement le rôle (...) elle ne l'avait pas compris de cette manière-là* ».

Le troisième obstacle à la collaboration réside dans la gestion des attentes des enseignants. Lorsqu'elle est complexe, elle reflète un décalage entre les attentes des enseignants et le rôle du logopède, générant incompréhensions et frustrations. L4 illustre ce point : « *On est un peu pris en disant : « il va falloir qu'on réponde aux questions » (...) expliquer qu'on n'est pas des logos qui viennent comme indépendantes (...) la vision qu'elles en ont là, ça se travaille et j'en ai encore pour qui ce n'était pas clair alors qu'on est déjà à la fin de l'année scolaire* ».

En dehors de ces trois freins liés à la collaboration, le temps d'adaptation au dispositif constitue également une difficulté pour certaines logopèdes. Il renvoie à la nécessité de s'approprier un nouveau cadre et de redéfinir sa place professionnelle. L1 le souligne : « *Il a fallu du temps. Il a fallu vraiment du temps pour... déjà reconnaître sa propre valeur, le fait qu'on travaille, qu'on fournit des efforts de devoir accompagner l'enseignante (...) c'est des choses qui font qu'on sort de cette zone de confort et le sentiment qui en ressort, c'est : est-ce qu'on va y arriver ?* ».

Enfin, les contraintes contextuelles, et plus particulièrement la gestion et le cadre de la classe, apparaissent comme un frein notable. Elles renvoient aux aspects organisationnels et pédagogiques qui limitent parfois l'intégration du logopède dans la collaboration. L5 illustre cette réalité : « *C'était une classe où je suis arrivée, c'était le bazar au niveau de la gestion de classe, c'était extrêmement compliqué chez elle, donc on a retravaillé ce point avant même de travailler SOLEM, pour être sur des bonnes bases* ».

6 Discussion

6.1 Introduction générale :

Ce mémoire s'inscrit dans un contexte d'évolution des pratiques logopédiques, marqué par une orientation croissante vers la prévention du langage oral en milieu préscolaire et la collaboration interprofessionnelle entre logopèdes et enseignants. Le dispositif SOLEM s'inscrit dans cette dynamique, en proposant un cadre structuré visant à soutenir le développement langagier des enfants tout en accompagnant la professionnalisation des enseignants et des logopèdes.

L'objectif principal de ce mémoire était d'investiguer le SC des logopèdes impliquées dans le dispositif SOLEM, dans leur rôle d'accompagnement des enseignants de maternelle. Plus spécifiquement, il visait à analyser l'impact du dispositif sur ce SC et à identifier les

facteurs susceptibles d'en favoriser ou d'en limiter le développement dans le cadre de la collaboration logopède–enseignant.

Trois hypothèses guidaient cette recherche : le dispositif SOLEM contribuerait à renforcer le SC des logopèdes dans leur rôle d'accompagnateur des enseignants ; ce sentiment évoluerait positivement avec l'expérience et la familiarisation progressive avec le dispositif ; enfin, son développement dépendrait de facteurs contextuels tels que la clarté des rôles, le soutien professionnel et la reconnaissance institutionnelle. Pour répondre à ces hypothèses, une analyse qualitative approfondie a été conduite à partir de douze entretiens semi-structurés, afin de comprendre la manière dont les logopèdes construisent et expriment leur SC à travers leurs expériences professionnelles au sein du dispositif. Les données quantitatives issues de l'échelle de Likert ont été mobilisées à titre complémentaire et indicatif, dans le but d'objectiver certaines tendances générales et d'enrichir la compréhension des résultats qualitatifs.

Cette démarche visait à offrir une lecture nuancée et contextualisée du SC, en l'articulant au modèle théorique de Bandura (1986, 1997) et aux travaux récents portant sur la collaboration interprofessionnelle et le développement professionnel en contexte scolaire (cfr partie théorique). La discussion qui suit s'attache à interpréter les résultats obtenus à la lumière de ce cadre conceptuel, à en examiner les apports pour la compréhension du SC en logopédie scolaire, à en identifier les limites méthodologiques et à ouvrir des pistes de réflexion pour la formation, la supervision et la reconnaissance professionnelle des logopèdes engagés dans des dispositifs de prévention langagière.

6.2 Discussion des résultats quantitatifs

Dans un premier temps, nous analyserons les résultats issus des échelles de Likert auto-rapportées par les logopèdes, portant sur leur perception du SC dans les sept catégories de pratiques professionnelles définies dans la méthodologie. Dans un second temps, nous examinons plus en détail les items spécifiques pour lesquels les logopèdes se perçoivent comme les plus ou les moins compétentes. Ces analyses sont complétées par l'intégration de certaines corrélations ou tendances observées entre les données sociodémographiques des participantes et leur SC.

Une comparaison est également établie avec les résultats d'une étude antérieure menée en 2022 par Roland. Cette recherche visait à explorer le SC de 110 logopèdes exerçant en CPMS, non engagées dans le dispositif SOLEM.

Elle portait plus spécifiquement sur le SC des logopèdes dans l'accompagnement des enseignants pour le soutien du langage des enfants en maternelle et reposait sur des échelles de Likert auto-rapportées à cinq points. Cette mise en parallèle permettra d'apprécier l'évolution du SC dans un contexte où les logopèdes sont intégrées à un dispositif collaboratif, en comparaison avec des professionnelles exerçant en dehors de ce cadre. Elle contribue ainsi à mieux répondre à notre question de recherche relative à l'impact du dispositif SOLEM sur le développement du SC des logopèdes.

- **Interprétation des résultats quantitatifs par catégories**

Les résultats quantitatifs indiquent un SC moyen globalement élevé, mais avec des profils différenciés selon les catégories évaluées. Trois groupes se dégagent :

- ✓ Les catégories les mieux évaluées concernent « *L'immersion et la participation en classe* », « *Les savoirs et savoir-faire professionnels* » et « *Les échanges avec l'enseignant* ».

Ces résultats traduisent une assurance marquée dans les dimensions pratiques, relationnelles et collaboratives du rôle. Les logopèdes se sentent particulièrement à l'aise lorsqu'elles sont présentes dans la classe, impliquées dans le quotidien scolaire et en interaction directe avec les enseignants. Cette proximité avec le terrain favorise des expériences concrètes de réussite, renforçant la confiance et le sentiment d'efficacité (Bandura, 1997). Ces constats rejoignent également les conclusions d'El Kouba et Maillart (2023), pour qui la co-présence en classe et la collaboration réflexive constituent des leviers majeurs du développement professionnel et du SC. Les analyses mettent également en évidence une tendance positive entre la catégorie « *L'immersion et participation en classe* » et la formation préalable à SOLEM, suggérant que la préparation en amont du dispositif facilite l'intégration dans les pratiques de classe et la confiance dans la posture de co-intervention.

Ces observations sont particulièrement encourageantes au regard de l'étude menée en 2022 par Roland, dans laquelle les logopèdes ne se percevaient pas encore comme suffisamment compétentes pour accompagner les enseignants dans le soutien langagier. Elles faisaient alors état d'un manque de savoir-faire et d'une confiance limitée dans ce rôle, ainsi que d'un besoin de ressources ou de soutien structuré pour renforcer leur collaboration avec les enseignants. L'implémentation de SOLEM semble avoir répondu à ces attentes en offrant un cadre concret et collaboratif, favorisant depuis lors une plus grande aisance et une légitimité accrue dans le rôle préventif et collaboratif du logopède.

La mise en œuvre du dispositif paraît avoir porté ses fruits : les interactions interprofessionnelles se sont nettement consolidées au cours des dernières années et le SC des logopèdes dans cette dynamique collaborative semble s'en trouver renforcé. Le score moyen global du SC rapporté par les logopèdes engagées dans le dispositif est élevé, ce qui plaide pour l'efficacité du programme. Le dispositif SOLEM vise en effet non seulement à recueillir, entre autres, des informations relatives au langage des enfants, mais aussi à faciliter et à consolider les échanges entre professionnels (Maillart et al., 2023).

✓ Les catégories intermédiaires regroupent « *Les démonstrations pratiques* » et « *Le feedback constructif* ».

Ces domaines semblent bien maîtrisés, mais présentent une certaine hétérogénéité selon les participantes. Ils mobilisent des habiletés interactionnelles complexes, dans la mesure où ils requièrent de transmettre des stratégies à des pairs adultes tout en maintenant une relation de collaboration et de respect mutuel. Cette posture de guidance suppose une aisance relationnelle et une capacité d'ajustement aux besoins spécifiques de chaque enseignante. La variabilité observée pourrait s'expliquer par les différences d'expérience professionnelle ou encore les compétences interpersonnelles propres à chaque logopède. Leur position intermédiaire dans les données suggère ainsi une phase de consolidation de ces compétences, encore en développement mais déjà bien ancrées dans la pratique.

En comparaison avec l'étude menée en 2022 par Roland, les catégories « Intervention modélisée auprès de l'enseignant » et « Rétroaction auprès de l'enseignant » figuraient parmi celles dans lesquelles les logopèdes se sentaient le moins en confiance. On observe donc une nette évolution du SC : les scores moyens dans ces deux domaines sont désormais élevés. La « Rétroaction auprès de l'enseignant », en particulier, représentait le principal point de fragilité en 2022, alors qu'elle ne constitue plus aujourd'hui un obstacle majeur. Or, cette compétence possède une réelle valeur ajoutée : la littérature souligne unanimement les effets positifs de la rétroaction, qui favorise la pratique réflexive, le développement professionnel et la qualité des interactions (Haring Biel et al., 2020 ; Schachter et al., 2019). La démarche réflexive, en particulier, apparaît comme un levier essentiel pour induire des changements durables dans la pratique des enseignants (Gaudin & Chaliès, 2015 ; Marsh & Mitchell, 2014).

- ✓ Les catégories les plus fragiles concernent « *Le soutien au quotidien de l'enseignant* » et « *La coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT* ».

Ces domaines sont ceux dans lesquels les logopèdes se sentent les moins assurées, malgré des scores moyens demeurant globalement élevés dans chaque catégorie. La coordination interinstitutionnelle apparaît comme une compétence complexe à maîtriser, souvent freinée par le manque de temps de concertation, une reconnaissance institutionnelle limitée et une répartition des responsabilités parfois floue. Ces constats rejoignent ceux de Glover et al. (2015), qui soulignent l'impact des contraintes systémiques sur la collaboration. « *Le soutien au quotidien de l'enseignant* » constitue un domaine dans lequel les logopèdes expriment davantage de réserve, notamment lorsqu'il s'agit d'aider à planifier des séquences éducatives adaptées aux besoins langagiers des enfants. Cette fragilité pourrait s'expliquer par des conditions contextuelles parfois peu propices à la collaboration, telles que la disponibilité limitée des enseignants et le manque de temps dédié aux échanges professionnels.

Ainsi, les faiblesses observées dans le SC au sein de ces deux catégories pourraient s'expliquer par des limites structurelles et organisationnelles plutôt que par un manque de savoir-faire professionnel. On peut en effet formuler l'hypothèse que ces contraintes contextuelles freinent la mise en œuvre effective des compétences, réduisant ainsi la perception d'efficacité des logopèdes dans ces domaines. Si l'on compare ces données aux résultats de l'étude menée en 2022, aucune évolution notable n'apparaît dans le domaine de la coordination avec le CPMS et/ou le PT, ce qui laisse penser que les difficultés observées dans cette catégorie demeurent parmi les plus complexes à faire évoluer. Cette dimension dépasse en effet les caractéristiques individuelles des logopèdes et s'inscrit dans un cadre organisationnel plus large.

Globalement, ces résultats s'alignent avec la perspective de la théorie sociale cognitive de Bandura (1986, 2002), selon laquelle le SC se développe à travers l'interaction réciproque entre les facteurs personnels, les comportements et l'environnement. Dans le contexte de SOLEM, cette dynamique est particulièrement observable : les expériences vécues en classe (comportements), les croyances d'efficacité des logopèdes (facteurs personnels), ainsi que les conditions organisationnelles et relationnelles (environnement) s'influencent mutuellement, favorisant ou, au contraire, limitant le développement du SC.

Afin de compléter l'analyse par catégories, la section suivante s'attarde sur les items spécifiques de l'échelle de Likert. Elle vise à identifier les aspects précis du rôle dans lesquels les logopèdes se perçoivent comme les plus ou les moins compétentes, afin d'affiner la compréhension des forces et des fragilités du SC observé.

- **Interprétation des résultats par item**

Les items les mieux évalués concernent « *La participation active à la vie de la classe* », « *La bienveillance dans les interactions avec l'enseignant* », « *L'observation du langage des enfants* », « *La valorisation des efforts de l'enseignant* » et « *Utiliser des stratégies d'étayage ajustées aux enfants pour soutenir leur développement langagier* ».

Ces cinq dimensions traduisent une aisance importante dans les interactions humaines et les situations concrètes du terrain. « *Participer pleinement à la vie de la classe* » et « *Observer les enfants dans leurs activités quotidiennes* » reflètent une intégration réussie au contexte scolaire. De même, « *Faire preuve de bienveillance* » et « *Valoriser les efforts de l'enseignant* » illustrent une communication positive et un rapport collaboratif solide.

Enfin, « *Utiliser des stratégies d'étayage ajustées aux enfants pour soutenir leur développement langagier* » traduit une compétence de savoir-faire et d'adaptation, essentielle à la co-construction des compétences professionnelles. Ensemble, ces items suggèrent que le SC des logopèdes s'ancre dans la qualité des relations interpersonnelles, la communication ajustée et la compréhension du contexte de classe.

À l'inverse, les items les moins bien évalués concernent « *L'accompagnement de la planification des séquences éducatives* », « *La participation aux discussions d'équipe CPMS/PT* », « *L'invitation de l'enseignant à poser des questions lors des rétroactions* », « *La création d'outils partagés pour le suivi langagier* », ainsi que « *L'évaluation de l'efficacité des stratégies employées* ».

Ces aspects renvoient à des dimensions plus complexes de la collaboration, exigeant une posture stratégique et coordonnée. « *L'accompagnement dans la planification des séquences éducatives* » met en évidence la difficulté à adopter pleinement un rôle d'accompagnatrice dans la conception des séquences éducatives. « *La participation aux échanges d'équipe CPMS/PT* » et « *La création d'outils collectifs* » traduisent les obstacles rencontrés dans la coordination interinstitutionnelle déjà évoquée, souvent freinée par le manque de temps de concertation ou de reconnaissance du rôle logopédique. De même, « *L'invitation de l'enseignant à interagir davantage pendant la rétroaction* » et « *L'évaluation de*

l'efficacité des stratégies employées » apparaissent délicates, probablement en raison du manque de disponibilité pour analyser les effets des interventions et favoriser un échange réflexif plus approfondi avec l'enseignant.

En somme, l'analyse des items confirme les tendances précédemment observées : les compétences ancrées dans la pratique, la relation interpersonnelle et la guidance constituent un socle solide. On peut en conclure qu'un engagement dans le dispositif SOLEM exerce un effet positif notable sur le SC au sein de ces catégories. En revanche, la coordination interinstitutionnelle reste en développement et pourrait encore être renforcée. Ces constats seront approfondis dans l'analyse qualitative, afin de mieux comprendre les mécanismes qui soutiennent ou fragilisent le développement du SC au sein du dispositif SOLEM.

6.3 Analyse et interprétation des données qualitatives

6.3.1 Expériences de maîtrise : un levier central du développement du SC

Les résultats montrent que les expériences de maîtrise constituent la source la plus influente du SC des logopèdes interrogées. Ce thème, évoqué 59 fois par l'ensemble des participantes, souligne l'importance de la pratique et du temps dans le développement du SC. Ces constats rejoignent Galand et Vanlede (2004), qui indiquent que les professionnels les plus expérimentés présentent un sentiment d'efficacité plus élevé. Conformément à Bandura (1986, 1997), ces expériences reposent sur les réussites vécues et la perception d'une progression concrète dans les tâches professionnelles. Les logopèdes rapportent un renforcement progressif de leurs compétences à travers la répétition et l'expérience, traduisant une consolidation du SC au fil du temps. Ces observations s'accordent avec Paloniemi (2006), pour qui l'expérience professionnelle constitue un processus actif d'apprentissage et de stabilisation du sentiment d'efficacité.

Les résultats qualitatifs mettent également en évidence que l'observation de progrès, qu'il s'agisse des enseignants ou des enfants, constitue un thème prédominant chez les participantes. Les logopèdes évoquent la perception de changements positifs dans les pratiques d'étayage langagier, perçus comme un indicateur concret de l'efficacité des actions menées. Cette observation externe du changement, qu'elle soit personnelle ou partagée, consolide les croyances d'efficacité selon Bandura (1997). De même, le constat de progrès langagiers chez les enfants confirme l'impact du dispositif et le rôle du logopède dans le développement des apprentissages (Maillart et al., 2023).

Les résultats montrent également que le transfert des compétences acquises dans le dispositif vers d'autres contextes constitue un thème récurrent. Exprimé de trois manières différentes lors des entretiens, il met en évidence la généralisation et la consolidation des acquis issus de la pratique, venant ainsi sous-tendre le SC. Ce transfert illustre l'intégration durable des apprentissages, en cohérence avec les travaux de Baldwin et Ford (1988) et de Blume et al. (2010), pour qui le transfert se définit comme la généralisation des compétences à de nouveaux contextes et leur maintien dans le temps, constituant ainsi un mécanisme essentiel de consolidation professionnelle. Dans cette perspective, il est possible d'hypothétiser qu'une telle consolidation renforce le SC et de maîtrise des praticiens. Enfin, la redéfinition du rôle professionnel traduit une évolution identitaire : d'une posture centrée sur la rééducation, les logopèdes adoptent progressivement une approche préventive et collaborative. Ce changement, en cohérence avec la conception élargie du rôle proposée par Law et al. (2013) et le modèle de co-intervention décrit par El Kouba et Maillart (2023), repositionne le logopède comme partenaire éducatif dans la promotion du développement langagier.

6.3.2 Expériences vicariantes : apprentissage par observation et partage entre pairs

Au sein des expériences vicariantes, un thème commun à l'ensemble des participantes émerge : les échanges entre pairs rendus possibles par le dispositif SOLEM, notamment à travers les supervisions, interventions et communautés de pratique. Ces espaces de co-apprentissage offrent aux logopèdes l'occasion d'échanger, de partager leurs vécus et de réfléchir collectivement sur leurs pratiques. Ils favorisent l'observation et la comparaison des approches dans une logique de soutien professionnel mutuel. Cette dynamique rejoint la conception d'El Kouba et Maillart (2023), pour qui SOLEM s'appuie sur un double accompagnement : les logopèdes soutiennent les enseignants tout en bénéficiant elles-mêmes d'un cadre réflexif.

Un second thème se dégage au sein des expériences vicariantes : l'observation de modèles. Bien que mentionnée selon des modalités variées, cette pratique est perçue comme enrichissante et sécurisante pour la pratique professionnelle. Ce constat s'inscrit dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977, 1986), selon laquelle l'observation et la modélisation constituent des leviers essentiels d'acquisition de compétences. Dans un contexte où la formation initiale prépare encore peu aux approches collaboratives et

préventives (Wylie et al., 2015), ces observations offrent une occasion d'apprentissage complémentaire. Elles participent, comme le montrent Wilson et al., (2017), au développement précoce des compétences collaboratives et à une meilleure compréhension des rôles professionnels.

6.3.3 Persuasion verbale : reconnaissance et validation professionnelle

La persuasion verbale apparaît comme un facteur déterminant du SC, principalement à travers les feedbacks positifs des enseignants, mentionnés par presque l'ensemble des participantes. La satisfaction et la reconnaissance des enseignants renforcent la légitimité du rôle du logopède en classe et la perception d'un impact concret sur les apprentissages. Ces retours constituent de puissants signaux sociaux contribuant à l'intériorisation d'un sentiment d'efficacité, comme l'avait déjà souligné Lecomte (2004), pour qui la confiance exprimée par autrui soutient la persistance face aux difficultés. Peura et al. (2021) montrent également que la persuasion verbale agit en interaction avec les expériences de maîtrise et les modèles vicariants, renforçant la confiance et l'engagement professionnel. Enfin, ces formes de reconnaissance et de soutien peuvent être envisagées comme des ressources organisationnelles au sens du modèle Demerouti et al. (2001), favorisant la motivation et la persévérance professionnelle.

6.3.4 États physiologiques et affectifs : régulation émotionnelle et bien-être professionnel

Les résultats mettent en évidence l'influence des facteurs émotionnels et affectifs dans le développement du SC. Les logopèdes associées au dispositif SOLEM rapportent majoritairement des émotions positives ainsi qu'un bien-être au travail. Par ailleurs, la capacité de recul et d'autorégulation émotionnelle, évoquée par plusieurs participantes, illustre une gestion constructive du stress et des imprévus. Elle reflète une interprétation positive des états internes, conformément à Bandura (1999), pour qui la perception de compétence dépend également de la manière dont les individus interprètent leurs réactions physiologiques et émotionnelles. Xiao et Zheng (2025) soulignent le lien étroit entre bien-être professionnel et sentiment d'auto-efficacité.

6.3.5 Ingrédients actifs soutenant le développement du SC

- **Niveau micro : les caractéristiques individuelles**

Les résultats au niveau micro montrent que le développement du SC des logopèdes repose sur des facteurs personnels liés à la réflexivité, à la rigueur méthodologique, à la

posture collaborative et aux motivations intrinsèques. La démarche réflexive, citée par la quasi-totalité des participantes, traduit une capacité d'auto-analyse et d'ajustement continu des pratiques, essentielle à l'autorégulation professionnelle (Bandura, 1997). Dans la lignée d'Urban et al. (2012), cette réflexivité constitue un pilier de la compétence professionnelle, car elle amène les praticiennes à interroger leurs actions, à co-construire du sens avec leurs pairs et à ajuster leurs interventions à la complexité du terrain.

Enfin, les valeurs préventives adoptées par les logopèdes ainsi que la responsabilisation apparaissent comme des leviers motivationnels favorisant la persévérance et l'engagement. Selon Parker (1998), le fait d'accorder davantage de responsabilités et de confier de nouvelles tâches plus variées accroît la motivation, en renforçant le sentiment d'efficacité et la perception de contrôle sur son activité. Dans la même lignée, Wingerden et Stoep (2018) montrent que le travail perçu comme porteur de sens, lorsque les objectifs, les valeurs et les contributions de l'organisation sont clairement communiqués, stimule la motivation, l'engagement et la performance, tout en renforçant le bien-être au travail.

- **Niveau méso : les ressources du cadre professionnel**

Au niveau méso, les résultats soulignent le rôle majeur des ressources structurelles du dispositif dans le développement du SC. La quasi-totalité des logopèdes évoquent les supervisions, interventions et communautés de pratique comme des espaces de co-régulation favorisant le partage d'expériences, l'analyse collective et la consolidation des pratiques. Ces espaces réflexifs, comme le soulignent Quigley et Smith (2022), favorisent la construction d'une compréhension commune des pratiques et renforcent la cohérence du travail collaboratif.

La clarté du cadre et la structure du dispositif SOLEM, également mentionnées par de nombreuses participantes, constituent des repères stabilisants favorisant la rigueur et la cohérence des actions. Dans la même lignée, Hartas (2004) met en avant l'importance d'une organisation claire et explicite des rôles et des attentes pour soutenir la collaboration interprofessionnelle et l'efficacité du travail collectif.

Comme le souligne Mustafa (2019), un environnement de travail structuré, caractérisé par des rôles clairement définis et des attentes explicites, crée un contexte propice à la maîtrise des tâches et au renforcement du sentiment d'efficacité professionnelle. Enfin, la collaboration interprofessionnelle, fondée sur l'immersion en classe et la relation d'égalité avec l'enseignant, renforce la reconnaissance mutuelle des expertises et le sentiment d'appartenance au

collectif, en cohérence avec les travaux de Quigley & Smith (2022) et Wium & Louw (2013). Les résultats du mémoire de Dubois (2024) illustrent concrètement ces constats : les enseignantes y soulignent que la présence de la logopède au sein de la classe favorise une compréhension partagée des réalités du terrain, stimule la participation des enfants et constitue une condition essentielle à une collaboration authentique et durable entre les partenaires éducatifs.

- **Niveau macro : les leviers structurels et institutionnels**

Au niveau macro, les résultats mettent en évidence un besoin de formation préalable à l'entrée dans le dispositif. La quasi-totalité des logopèdes soulignent l'importance de disposer de savoirs théoriques et de connaissances spécifiques à la logopédie pour se sentir préparées à assumer le rôle préventif. Ce besoin traduit la nécessité d'un cadre formatif clair permettant d'acquérir les repères et la légitimité nécessaires à la mise en œuvre de pratiques efficaces. Cette observation rejoint les constats de Glover et al. (2015), selon lesquels les professionnels se sentent davantage confiants et compétents lorsqu'ils bénéficient d'une formation structurée en amont de la prise de fonction. Les formations continues jouent également un rôle structurant : elles permettent un ajustement constant entre théorie et terrain, favorisant l'adaptation aux exigences du dispositif et l'évolution des pratiques. Ce processus rejoint les travaux de El Kouba (2022), qui souligne la nécessité de préparer les logopèdes à des postures préventives et collaboratives. Olsommer et Voyame-Egger (2015) soulignent l'importance d'une formation postuniversitaire capable de renforcer le SC des professionnels, afin de leur permettre de relever efficacement les défis du contexte scolaire actuel.

6.3.6 Les freins au développement du SC

a. Expériences vicariantes limitées

L'absence d'opportunités d'observation de modèles sur le terrain constitue un frein récurrent au développement du SC. La majorité des participantes évoquent le manque de situations d'observation guidées, limitant ainsi l'accès à des exemples concrets de pratiques efficaces. Ce déficit réduit la possibilité d'un apprentissage vicariant, pourtant essentiel à la consolidation du SC. Comme le souligne Bandura (1986, 1997), la présence de modèles compétents renforce les croyances d'efficacité, tandis que leur absence tend à freiner le sentiment de maîtrise.

Le dispositif SOLEM, bien qu'il offre déjà un accompagnement collectif, ne propose pas encore de modélisation directe sur le terrain, mais cette dimension constituerait une

perspective prometteuse pour soutenir davantage le développement professionnel et le renforcement du SC.

b. Persuasion verbale défavorable

L'adhésion limitée de certains enseignants au dispositif SOLEM, les feedbacks négatifs et le manque de reconnaissance hiérarchique apparaissent comme des freins majeurs au développement du SC. Ces situations fragilisent la légitimité perçue du rôle et réduisent la portée soutenante de la persuasion verbale, rejoignant Bandura (1997), pour qui les messages exprimant un manque de confiance affaiblissent les croyances d'efficacité. Ce constat s'inscrit dans la lignée d'études montrant que les enseignants reconnaissent davantage le rôle des logopèdes dans les interventions de niveau 3, centrées sur les enfants présentant des troubles identifiés, plutôt que dans les actions préventives ou collaboratives de niveau 1 (Shaughnessy & Sanger, 2005 ; Wilson et al., 2015). Ces différences de perception peuvent compliquer la mise en œuvre de pratiques langagières partagées et limiter la reconnaissance du rôle préventif des logopèdes en milieu scolaire, comme l'ont également observé Ralph et al. (2002). Le défaut de reconnaissance de la part des collègues ou de la hiérarchie impacte également la motivation et le moral professionnel, confirmant l'importance du soutien relationnel et institutionnel dans la maintien du SC (Demerouti et al., 2001).

c. États physiologiques et affectifs contraignants

Les facteurs intra-personnels peuvent fragiliser le SC. La moitié des participantes évoquent la pression personnelle, le stress et la peur de l'échec, liés au désir de bien faire et à la charge émotionnelle du rôle. Ces états affectifs réduisent la disponibilité cognitive et la régulation émotionnelle, en accord avec Bandura (1986, 1999) et Usher et al. (2008), pour qui le stress perçu comme un signe de vulnérabilité diminue la confiance en soi. Le respect strict du cadre méthodologique du dispositif peut parfois susciter frustration et incertitude, tandis que certaines situations émotionnellement marquantes nourrissent en sentiment d'impuissance, en accord avec Bandura (1999), pour qui une faible perception de contrôle accroît la vulnérabilité au stress et aux réactions émotionnelles négatives.

6.3.7 Freins émergents : dimensions relationnelles et contextuelles

L'analyse des freins, indépendamment du cadre théorique de Bandura, met en évidence plusieurs obstacles concrets au développement du SC. La quasi-totalité des participantes évoquent des attitudes et états affectifs des enseignants, tels que la fatigue, la

démotivation ou certaines résistances, perçus comme des entraves à la collaboration et à la qualité du partenariat.

Ces constats rejoignent les observations de Quigley et Smith (2022), qui soulignent que la réussite du travail interprofessionnel repose largement sur la qualité du climat relationnel, le partage du pouvoir d'action et la compréhension mutuelle des rôles au sein de la classe. Près de la moitié des participantes rapportent avoir observé, chez certains enseignants, des idées reçues ou la crainte d'être jugés par les logopèdes, traduisant une méconnaissance du dispositif et soulignant la nécessité d'une définition claire des objectifs, des responsabilités et des limites d'action afin de favoriser une coopération harmonieuse (Hartas, 2004). De plus, les contraintes organisationnelles et la gestion de classe ont été rapportées comme des freins à l'immersion et à la co-construction des pratiques en classe.

7 Limites de l'étude

Plusieurs limites doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats de ce mémoire.

Une première limite concerne le processus de codage qualitatif, réalisé en binôme. Cette configuration peut constituer un biais potentiel dans la mesure où elle réduit la fidélité inter-juges, les décisions d'attribution de codes étant prises conjointement. Bien qu'une personne extérieure au processus ait reçu une sélection de verbatims à coder de manière indépendante, afin de garantir une certaine homogénéité et d'estimer la cohérence du système de codage, une part de subjectivité demeure inévitable. Cette dimension subjective, inhérente à toute analyse qualitative, doit être reconnue comme un élément constitutif à ce type d'analyse. Néanmoins, ce fonctionnement à deux représente également une force méthodologique : il a permis d'élaborer une vision commune du corpus, de confronter les interprétations et d'aboutir à une compréhension partagée et rigoureuse des thèmes émergents. Tous les verbatims ont ainsi été codés à partir d'un sens commun, consolidé par des échanges réflexifs approfondis.

Une seconde limite tient au déroulement des entretiens semi-dirigés, menés à deux moments distincts. En effet, un second temps d'entretiens a été organisé afin d'élargir l'échantillon initial et d'enrichir la diversité des points de vue recueillis. Ces entretiens additionnels se sont inscrits dans un contexte légèrement différent : la phase de codage des premiers entretiens était déjà entamée et une compréhension plus approfondie du dispositif ainsi que des premiers résultats émergents avait été acquise. Cette évolution de posture,

marquée par une plus grande familiarité analytique, a pu influencer la conduite des entretiens, notamment dans la formulation des questions, l'écoute ou la relance des propos. Ce décalage temporel constitue donc une source possible de variation dans la dynamique d'entretien, même si le guide d'entretien et sa structure sont restés identiques.

Une troisième limite concerne les données issues de l'échelle de Likert. Sur les 540 réponses attendues, cinq items n'ont pas été complétés, ce qui a entraîné de légères variations dans la taille effective de l'échantillon selon les analyses. Ces absences ponctuelles, bien que limitées, peuvent influencer marginalement la précision statistique des moyennes calculées. Sur un plan plus global, la taille réduite de l'échantillon ($n = 12$) limite la puissance statistique des analyses et la portée de la généralisation des résultats. Bien que les logopèdes aient été sélectionnées selon un échantillonnage raisonné afin de représenter la diversité des contextes d'exercice dans SOLEM, la faible ampleur de la population étudiée rend difficile toute extrapolation à l'ensemble des professionnels engagés dans ce dispositif.

La nature auto-rapportée de l'échelle constitue également un biais potentiel. Les participantes ont pu être influencées par un effet de désirabilité sociale, cherchant à présenter une image positive de leurs compétences professionnelles. Le SC étant par essence une perception subjective, il convient de nuancer les résultats en considérant la possibilité d'une surestimation des auto-évaluations.

Malgré ces limites, la méthodologie adoptée a permis de croiser des données complémentaires et d'obtenir une compréhension approfondie et nuancée du SC en contexte collaboratif. Ces limites doivent ainsi être envisagées non comme des faiblesses invalidantes, mais comme des pistes d'amélioration et de réflexion méthodologique en vue de futures recherches sur le développement professionnel des logopèdes en milieu scolaire.

8 Conclusions et perspectives d'avenir

Les résultats de cette recherche confirment les hypothèses formulées et répondent aux objectifs du mémoire. Le dispositif SOLEM apparaît comme un cadre favorable au développement du SC des logopèdes dans leur rôle d'accompagnement des enseignants. Le SC se construit principalement à travers la pratique : les réussites vécues, la répétition des interventions et l'observation de progrès tangibles chez les enseignants et les enfants renforcent la confiance et la perception d'efficacité. Cette évolution s'accompagne d'un changement de posture, passant d'un rôle centré sur la rééducation à une approche préventive et collaborative, plus ancrée dans la réalité de la classe.

Les échanges entre pairs, les supervisions et la reconnaissance du travail accompli soutiennent également ce processus. Ces expériences partagées favorisent la confiance, la légitimité du rôle et le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle. Ainsi, le dispositif contribue clairement à renforcer le SC, lequel s'accroît avec l'expérience et la familiarisation progressive au cadre d'intervention.

Cependant, ce développement n'est pas uniforme. Le stress, la peur de l'échec, les contraintes méthodologiques ou encore les résistances des enseignants peuvent fragiliser la confiance professionnelle. Ces éléments rappellent que le SC dépend autant des compétences individuelles que du climat relationnel et du soutien institutionnel dans lequel s'inscrit l'action.

Dans une perspective d'amélioration, il serait souhaitable de renforcer les occasions d'observation et de modélisation sur le terrain, afin de consolider les apprentissages vicariants. L'observation d'un pair plus expérimenté dans le dispositif et dans un contexte de classe pourrait venir soutenir la vicariance et également le confort des logopèdes plus novices dans l'instauration du dispositif et dans l'adoption de ce rôle novateur.

Il semblerait qu'une sensibilisation préalable des enseignants favoriserait une meilleure compréhension du rôle des logopèdes, tout en renforçant leur adhésion au dispositif et en atténuant la charge émotionnelle ressentie par ces dernières. La motivation de l'enseignant apparaît comme un levier essentiel : l'engagement dans SOLEM gagnerait à résulter d'une démarche volontaire, fondée sur une conviction personnelle quant à la pertinence du dispositif et aux bénéfices qu'il peut apporter aux élèves.

Par ailleurs, une communication plus explicite et une reconnaissance accrue du rôle préventif des logopèdes, partagées par les directions, les équipes de CPMS et les PT, contribueraient vraisemblablement à renforcer la collaboration, à soutenir le bien-être professionnel et, par extension, à consolider le SC à long terme.

Il est à souligner également que certaines logopèdes ont mentionné des pistes d'amélioration au sein même du dispositif, mais que ces remarques proviennent essentiellement de professionnelles expérimentées, relevant certains points de manière très personnelle. Ces éléments, non évoqués par les autres participantes, apparaissent comme des pistes réflexives individuelles plutôt que comme des besoins collectifs. Cela tend à montrer que le dispositif, dans sa forme actuelle, répond globalement aux attentes et aux besoins majoritaires des logopèdes impliquées.

Plus largement, cette étude s'inscrit dans une dynamique nouvelle qui ne cesse d'évoluer en parallèle du dispositif SOLEM. Elle met en lumière l'importance d'accorder une attention particulière au SC, véritable moteur du développement professionnel et du bien-être au travail. Poursuivre les recherches dans cette voie apparaît essentiel afin de mieux comprendre, enrichir et soutenir ce sentiment au fil du temps, dans le but d'accompagner au mieux les logopèdes et de renforcer la portée préventive et collaborative du dispositif.

Cette étude s'est centrée sur le versant logopédique, mais il est important de rappeler que le SC découle directement de la collaboration avec les enseignants et s'inscrit dans un cadre interprofessionnel plus large. Il conviendrait dès lors d'étudier et de consolider ces autres dimensions complémentaires, afin de mieux saisir l'articulation entre les perceptions de compétence, les dynamiques de collaboration et les effets conjoints sur la qualité du partenariat éducatif.

En somme, SOLEM apparaît comme un dispositif structurant et évolutif, soutenant à la fois la professionnalisation et la confiance des logopèdes. Le développement de leur SC constitue un levier central pour garantir la qualité du partenariat éducatif et la réussite des actions de prévention menées en milieu scolaire. Les résultats obtenus laissent entrevoir que ce dispositif répond aux besoins exprimés par les professionnels à la suite de l'ouverture de la fonction d'auxiliaire en logopédie au sein des CPMS de la FWB. Depuis son implantation dans les écoles maternelles, il paraît également s'accompagner d'une progression graduelle du SC, ouvrant ainsi des perspectives prometteuses pour le renforcement de la collaboration entre enseignants et logopèdes.

9 Bibliographie

Alegre, E., Penman, A., Unicomb, R., & Scarinci, N. (2025). Speech–Language Pathologists’ Perceptions of Their Competence in Managing Stuttering : A Systematic Review with Narrative Synthesis. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(3), e70040. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70040>

Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration : A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 2396941516680369. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>

Baigorri, M., Crowley, C. J., Sommer, C. L., Baquero, J., & Moya-Galé, G. (2021). Graduate Students’ Clinical Self-Efficacy : Impact of an Intensive Cleft Lip and Palate Clinical Practicum. *Communication Disorders Quarterly*, 42(4), 249-256. <https://doi.org/10.1177/1525740120942463>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model : State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), Article 3. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training : A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control* (p. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory : An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), Article 2. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>

Bandura, A., & Bandura, A. (2006). *GUIDE FOR CONSTRUCTING SELF-EFFICACY SCALES*. <https://www.semanticscholar.org/paper/GUIDE-FOR-CONSTRUCTING-SELF-EFFICACY-SCALES-Bandura-Bandura/e55c7382e8cd2d0ad48deb530df9ddd874189355>

Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>

Bauer, K. L., Iyer, S. N., Boon, R. T., & Fore, C. (2010). 20 Ways for Classroom Teachers to Collaborate With Speech–Language Pathologists. *Intervention in School and Clinic*, 45(5), Article 5. <https://doi.org/10.1177/1053451208328833>

Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K., & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together : Exploring the issues. *Child Language Teaching & Therapy - CHILD LANG TEACH THER*, 25, 215-234. <https://doi.org/10.1177/0265659009102984>

Beita-El, C., & Boyle, M. P. (2020a). School-Based Speech-Language Pathologists' Perceived Self-Efficacy in Conducting Multidimensional Treatment With Children Who Stutter. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), Article 4. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00044

Beita-El, C., & Boyle, M. P. (2020b). School-Based Speech-Language Pathologists' Perceived Self-Efficacy in Conducting Multidimensional Treatment With Children Who Stutter. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1172-1186. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00044

Bercow, J. (2008). *The Bercow Report : A review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs*. Department for Children, Schools and Families. <http://dera.ioe.ac.uk/8405/1/7771-dcsf-bercow.pdf>

Blood, G. W., Ridenour, J. S., Thomas, E. A., Qualls, C. D., & Hammer, C. S. (2002). Predicting Job Satisfaction Among Speech-Language Pathologists Working in Public Schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 282-290. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/023))

Blood, G. W., Thomas, E. A., Ridenour, J. S., & Qualls, C. D. (2002). Job Stress in Speech-Language Pathologists Working in Rural, Suburban, and Urban Schools : Social Support and Frequency of Interactions. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 29(Fall), 132-140. https://doi.org/10.1044/cicsd_29_F_132

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training : A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>

Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A., & Brunson, L. (2009). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37, 371-379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>

Bouffard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 355-364. <https://doi.org/10.1007/BF03172692>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bruschini, M., Carli, A., & Burla, F. (2018). Burnout and work-related stress in Italian rehabilitation professionals : A comparison of physiotherapists, speech therapists and occupational therapists. *Work (Reading, Mass.)*, 59(1), 121-129. <https://doi.org/10.3233/WOR-172657>

Burchinal, M. (2017). Measuring Early Care and Education Quality. *Child Development Perspectives*, 12. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>

Burger, K. (2010). How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different

Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, Article 5.

Chaves-Montero, A., Blanco-Miguel, P., & Ríos-Vizcaíno, B. (2025). Analysis of the Predictors and Consequential Factors of Emotional Exhaustion Among Social Workers : A Systematic Review. *Healthcare*, 13(5), 552. <https://doi.org/10.3390/healthcare13050552>

Chow, J. C., Morse, A., & Senter, R. (2022). Intentional collaboration with speech-language pathologists to support language outcomes of students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 31(3), 140-150. <https://doi.org/10.1177/10742956221108350>

Cirrin, F. M., & Gillam, R. B. (2008). Language intervention practices for school-age children with spoken language disorders : A systematic review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), S110-137. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/012))

Cloney, D., Cleveland, G., Hattie, J., & Tayler, C. (2016). Variations in the Availability and Quality of Early Childhood Education and Care by Socioeconomic Status of Neighborhoods. *Early Education and Development*, 27(3), 384-401. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1076674>

Dailey, S., & Bergelson, E. (2022). Language input to infants of different socioeconomic statuses : A quantitative meta-analysis. *Developmental Science*, 25(3), Article 3. <https://doi.org/10.1111/desc.13192>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Desmottes, L., Leroy, S., & Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Etude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe de deuxième maternelle). *A.N.A.E. : Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, Vol.32 t.1, n°164, 43-55.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), Article 3. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>

Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning Literacy with Language : Young Children Learning at Home and School*.

Dubois, L., & Université de Liège > Master logo., F. S. N. L. & T. A. (2024). *Perceptions et pratiques des enseignants ayant bénéficié du dispositif d'accompagnement SOLEM à propos du soutien langagier des jeunes enfants*. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/19764>

Duff, M. C., & Stuck, S. (2015). Paediatric concussion : Knowledge and practices of school speech-language pathologists. *Brain Injury*, 29(1), Article 1. <https://doi.org/10.3109/02699052.2014.965747>

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), Article 6. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation : Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>

Ebbels, S. H., Marić, N., Murphy, A., & Turner, G. (2014). Improving comprehension in adolescents with severe receptive language impairments : A randomized control trial of intervention for coordinating conjunctions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 30-48. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12047>

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), Article 1. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>

El Kouba, E. (2022). *Soutenir le langage oral à l'école maternelle au Liban : Perception des rôles professionnels et élaboration d'un dispositif d'accompagnement des enseignant.es par des orthophonistes*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/315344>

El Kouba, E., & Maillart, C. (2023, novembre 24). *Accompagnement d'enseignants en préscolaire et supervision d'orthophonistes : L'expérience du dispositif collaboratif SOLEM*. 29ème congrès international de la FNO. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/309090>

El Kouba, E., & Moitel, C. (2024). La prévention des Troubles du Langage en orthophonie : Comment et pourquoi collaborer avec les professionnels de la petite enfance? *Rééducation Orthophonique*, 298(été), Article été. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/321016>

Ewen, C., Jackson, C. A., & Galvin, J. (2025). A Longitudinal Investigation Into the Relationship Between Working as a Speech and Language Therapist and Wellbeing. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(3), e70046. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70046>

Ewen, C., Jenkins, H., Jackson, C., Jutley-Neilson, J., & Galvin, J. (2021). Well-being, job satisfaction, stress and burnout in speech-language pathologists : A review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(2), 180-190. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1758210>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Circulaire 7156 – Création de la fonction d'auxiliaires en logopédie au sein des CPMS. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). Circulaire 9357 – Organisation et missions des pôles territoriaux. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>

Ferney Harris, S., Prater, M. A., Dyches, T. T., & Allen Heath, M. (2009). Job Stress of School-Based Speech-Language Pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, 30(2), 103-111. <https://doi.org/10.1177/1525740108323856>

Field, A. (2013) *Découvrir les statistiques avec IBM SPSS Statistics et Sexe, drogues et rock « n » roll*, 4e édition, Sage, Los Angeles, Londres, New Delhi. - Références—Scientific Research Publishing. (s. d.). Consulté 9 novembre 2025, à l'adresse <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2046660>

Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments : Considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>

Forbes, J., & McCartney, E. (2010). Social capital theory : A cross-cutting analytic for teacher/therapist work in integrating children's services? *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 321-334. <https://doi.org/10.1177/0265659010369282>

Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*. (4^e éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention : What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>

Galand, B., & Vandele, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=020325/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=020325/(100)), Hors série. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development : A literature review. *Educational research review*, 16, 41-67.

Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists : Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), Article 3. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Haring Biel, C., Buzhardt, J., Brown, J. A., Romano, M. K., Lorio, C. M., Windsor, K. S., Kaczmarek, L. A., Gwin, R., Sandall, S. S., & Goldstein, H. (2020). Language interventions taught to caregivers in homes and classrooms : A review of intervention and implementation fidelity. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(Part 1), 140-156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.002>

Harris, S. F., Prater, M. A., Dyches, T. T., & Heath, M. A. (2009). *Job stress of school-based speech-language pathologists*. *Communication Disorders Quarterly*, 30(2), 103–111.

Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration : Being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching & Therapy - CHILD LANG TEACH THER*, 20, 33-54. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct262oa>

Hoff, E. (2013). Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low SES and Language Minority Homes : Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental psychology*, 49(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/a0027238>

Hopstetter, D. L. (2011). *Self-Efficacy Beliefs of Speech-Language Therapists Regarding their Skills in Collaboration to Work with Regular Education Classroom Teachers*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Efficacy-Beliefs-of-Speech-Language-Therapists-Hopstetter/7f737124796e1822e552dbee0a975b82950a3778>

Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543ar>

Howard, S. J., Lewis, K. L., Walter, E., Verenikina, I., & Kervin, L. K. (2024). Measuring the quality of adult-child interactions in the context of ECEC : A systematic review on the relationship with developmental and educational outcomes. *Educational Psychology Review*, 36(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09832-3>

Hutchins, T. L., Gerety, K. W., & Mulligan, M. (2011). Dysphagia management : A survey of school-based speech-language pathologists in Vermont. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(2), Article 2. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0057\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0057))

Jago, S., & Radford, J. (2016). SLT beliefs about collaborative practice : Implications for education and learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 33. <https://doi.org/10.1177/0265659016679867>

Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A Review of Key Likert Scale Development Advances : 1995-2019. *Frontiers in Psychology*, 12, 637547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>

Kaegi, S., Svitch, K., Chambers, L., Bakker, C., & Schneider, P. (2002). *Job Satisfaction of School Speech-Language Pathologists*. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 26(3), 126–137

Kalkhoff, N. L., & Collins, D. R. (2012). Speech-language pathologist job satisfaction in school versus medical settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(2), 164-175. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/11-0007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/11-0007))

Kane, C., Sandilos, L., Hammer, C. S., Komaroff, E., Bitetti, D., & López, L. (2023). Teacher language quality in preschool classrooms : Examining associations with DLLs' oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 352-361. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.006>

Kouba Hreich, E., & Moitel Messarra, C. (2024). *La prévention des troubles du langage en orthophonie : comment et pourquoi collaborer avec les professionnels de la petite enfance ?* Rééducation Orthophonique, 298, 294-324

Kouba Hreich, E., Messarra, C., Martinez-Perez, T., & Maillart, C. (2022). Effects of a Professional Development Program Designed by Speech-Language Pathologists Targeting the Use of Vocabulary Strategies in Preschool Teachers : A Pilot Study. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 46(4). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1913200X&AN=161914079&h=ltc9N%2F8vMHgpxG4%2F8YCwD1gogvWkb4S%2FEHBSXSWA%2BtHL4Rv3Jqo6aQxDtqvcOLzoraLn%2BJkkXCFsiwErTYQldg%3D%3D&crl=c>

Kouba Hreich, E., Moitel Messarra, C., Martinez Perez, T., Richa, S., & Maillart, C. (2020). Supporting language development in Lebanese preschools : SLT and pre-KT practice and perception of roles. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55, 1-17. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12576>

Kouba Hreich, E., Roland, E., & Maillart, C. (2025). *Prévention universelle et collaboration enseignants-orthophonistes : le défi du sentiment de compétence* [Manuscrit soumis pour publication dans *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*].

Kouba Hreich, E., & Maillart, C. (2025). *Supporting language development in preschools: The impact of SOLEM on perceptions and collaborative co-practice between speech-language therapists and teachers* [Manuscrit submitted for publication in *Child Language Teaching and Therapy*].

Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C., & Theakston, A. (2017). *Early Language Development : Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantage backgrounds A Report for the Education Endowment Foundation*.

Law, J., Lindsay, G., Peacey, N., Gascoigne, M., Soloff, N., Radford, J., & Band, S. (2001). Facilitating communication between education and health services : The provision for children with speech and language needs. *British Journal of Special Education*, 28(3), Article 3. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00212>

Law, J., Reilly, S., & Snow, P. C. (2013). Child speech, language and communication need re-examined in a public health context : A new direction for the speech and language therapy profession. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), Article 5. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12027>

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle: *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Legault, G. A. (2001). *L'interdisciplinarité et l'interprofessionnalité : Enjeux d'éthique professionnelle* 7 (1). 5(1), Article 1.

Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C., & Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : Une étude exploratoire. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 66, Article 66. <https://doi.org/10.26034/tranel.2017.2874>

Levickis, P., Cloney, D., Roy-Vallières, M., & Eadie, P. (2024). Associations of Specific Indicators of Adult–Child Interaction Quality and Child Language Outcomes : What Teaching Practices Influence Language? *Early Education and Development*, 35(4), 647-666. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2193857>

Levickis, P., Eadie, P., Mensah, F., McKean, C., Bavin, E. L., & Reilly, S. (2023). Associations between responsive parental behaviours in infancy and toddlerhood, and language outcomes at age 7 years in a population-based sample. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(4), 1098-1112. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12846>

Lieberman-Betz, R. G. (2015). A Systematic Review of Fidelity of Implementation in Parent-Mediated Early Communication Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 15-27. <https://doi.org/10.1177/0271121414557282>

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation : A 35Year Odyssey. *American Psychologist - AMER PSYCHOL*, 57, 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>

Maillart, C., Desmottes, L., Bergeron-Morin, L., & Leroy, S. (2023). SOLEM (Soutenir et Observer le Langage de l'Enfant en Maternelle). Présentation et développements. ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 1. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/289171>

Mand, F. J., Plexico, L. W., Erath, S. A., & Hamilton, M.-B. (2023). Speech-language pathologists' counselor self-efficacy. *Journal of Communication Disorders*, 101, 106296. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106296>

Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403-417. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.938106>

Maxwell, D. L. (avec Satake, E.). (2006). *Research and statistical methods in communication sciences and disorders* (1st ed). Thomson/Delmar Learning.

McBride, E. (2022). The Development of Clinical Self-Efficacy in Speech-Language Pathology Graduate Training : A Longitudinal Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(2), 770-789. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-21-00134

McKean, C., Law, J., Laing, K., Cockerill, M., Allon-Smith, J., McCartney, E., & Forbes, J. (2017). A qualitative case study in the social capital of co-professional collaborative co-practice for children with speech, language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 514-527. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12296>

McKean, C., & Reilly, S. (2023). Creating the conditions for robust early language development for all : Part two: Evidence informed public health framework for child language in the early years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(6), 2242-2264. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12927>

Mitchell, M. P., Ehren, B. J., & Towson, J. A. (2020). Collaboration in Schools : Let's Define It. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(3), Article 3. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-19-00125

Mitchell, M. P., Ehren, B. J., & Towson, J. A. (2022). Vocabulary Outcomes With Third Graders in a Teacher and Speech-Language Pathologist Collaboration. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(6), 2067-2087. https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00008

Morales-García, W. C., Vallejos, M., Sairitupa-Sanchez, L. Z., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., & Morales-García, M. (2024). Depression, professional self-efficacy, and job performance as predictors of life satisfaction : The mediating role of work engagement in nurses. *Frontiers in Public Health*, 12, 1268336. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1268336>

Mustafa, G., Glavee-Geo, R., Gronhaug, K., & Saber Almazrouei, H. (2019). Structural Impacts on Formation of Self-Efficacy and Its Performance Effects. *Sustainability*, 11(3), 860. <https://doi.org/10.3390/su11030860>

Nagels, M. (2016). L'auto-efficacité, une ressource personnelle pour s'autoformer. In L. Carré & O. Las Vergnas (Eds.), *Apprendre par soi-même aujourd'hui : Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale* (pp. 65–79). Éditions des Archives Contemporaines.

O, 'Donoghue Cynthia R., & Dean, -Claytor Ashli. (2008). Training and Self-Reported Confidence for Dysphagia Management Among Speech-Language Pathologists in the Schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(2), Article 2. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/019))

Olsommer & Voyame-Egger (2015). *Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants spécialisés en dernière année de formation*. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud. <https://doi.org/10.22005/bcu.16663>

Olujić Tomazin, M., Leko Krhen, A., & Hrastinski, I. (2025). Counselling in speech-language pathology: Self-efficacy, clinical competencies, and professional development needs in Croatia. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/17549507.2025.2482806>

Paloniemi, S. (2006). Experience, Competence and Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning*, 18, 439-450. <https://doi.org/10.1108/13665620610693006>

Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy : The roles of job enrichment and other organizational interventions. *The Journal of Applied Psychology*, 83(6), 835-852. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.6.835>

Pasupathy, R., & Bogschutz, R. J. (2013). *An investigation of graduate speech-language pathology students' SLP clinical self-efficacy*. Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 40, 151–159. <https://doi.org/10.1044/cicsd.40.F.151>

Pasupathy, R., Bogschutz, R., & Koul, R. (2017). A tutorial: Applications of clinical self-efficacy principles to mentoring of SLP assistants. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 2(1), 51–59. <https://doi.org/10.21849/cacd.2017.00080>

Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes. *PLOS ONE*, 11(12), e0167660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>

Perrault, B., Brassart, D.-G., & Dubus, A. (2010). *LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE COMME INDICATEUR DE L'EFFICACITE D'UNE FORMATION. UNE APPLICATION A L'EVALUATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS*.

Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101947. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>

Pfeiffer, D. L., Pavelko, S. L., Hahs-Vaughn, D. L., & Dudding, C. C. (2019). A National Survey of Speech-Language Pathologists' Engagement in Interprofessional Collaborative Practice in Schools : Identifying Predictive Factors and Barriers to Implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), Article 4. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™ : Manual K-3*. (p. xi, 112). Paul H. Brookes Publishing Co.

Plessis, S. du. (2012). Exploring the Role of the Speech-language Therapist in City Centre Preschools. *South African Journal of Childhood Education*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.4102/sajce.v2i2.14>

Plumb, A. M., & Plexico, L. W. (2013). Autism spectrum disorders : Experience, training, and confidence levels of school-based speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(1), Article 1. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0105\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0105))

Quigley, D., & Smith, M. (2022). Achieving effective interprofessional practice between speech and language therapists and teachers : An epistemological perspective. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(2), 126-150. <https://doi.org/10.1177/02656590211064544>

Ralph, S., S, U., Marshall, J., & Palmer, S. (2002). I wasn't trained to work with them' : Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 3. <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/i-wasnt-trained-to-work-with-them-mainstream-teachers-attitudes-t/>

Reilly, S., & McKean, C. (2023). Creating the conditions for robust early language development for all—Part 1 : Evidence-informed child language surveillance in the early years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(6), 2222-2241. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12929>

Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., & Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the teach-model-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 57(5), 1851-1869. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0113

Roland, E., & Université de Liège > Master logo., À. F. (2022). *Fonction d'auxiliaire en logopédie en centre PMS de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Exploration des pratiques et du sentiment de compétence*. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/15603>

Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Yendiki, A., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Language Exposure Relates to Structural Neural Connectivity in Childhood. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 38(36), 7870-7877. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0484-18.2018>

Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : Regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39, 145. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>

Sanetti, L. M. H., & Kratochwill, T. R. (2009). Toward developing a science of treatment integrity : Introduction to the special series. *School Psychology Review*, 38(4), 445.

Serceki, A. (2021). Voir l'arbre à la place de la forêt : une analyse de l'auto-efficacité et du stress chez les enseignants débutants et expérimentés. *Thèses de doctorat en éducation*. <https://doi.org/10.36837/chapman.000298>

Service public fédéral Santé publique, Sécurité de la Chaîne alimentaire et Environnement. (2024). Les logopèdes. Dans Données phares dans les soins de santé – Les professionnels de soins de santé : activité. Consulté le 28 octobre 2025, sur <https://www.belgiqueenbonnesante.be/fr/donnees-phares-dans-les-soins-de-sante/lesprofessionnels-de-soins-de-sante/activite/les-logopedes>

Schachter, R. E., Gerde, H. K., & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 395-408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (p. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>

Shaughnessy, A., & Sanger, D. (2005). Kindergarten teachers' perceptions of language and literacy development, speech-language pathologists, and language interventions. *Communication Disorders Quarterly*, 26(2), Article 2. <https://doi.org/10.1177/15257401050260020601>

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>

Singh, J., Karanika-Murray, M., Baguley, T., & Hudson, J. (2020a). A Systematic Review of Job Demands and Resources Associated with Compassion Fatigue in Mental Health Professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6987. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196987>

Singh, J., Karanika-Murray, M., Baguley, T., & Hudson, J. (2020b). A Systematic Review of Job Demands and Resources Associated with Compassion Fatigue in Mental Health Professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6987. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196987>

Slane, M., & Lieberman-Betz, R. G. (2021). Using behavioral skills training to teach implementation of behavioral interventions to teachers and other professionals: A systematic review. *Behavioral Interventions*, 36(4), 984-1002. <https://doi.org/10.1002/bin.1828>

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>

Stehle Wallace, E., Senter, R., Peterson, N., Dunn, K. T., & Chow, J. (2022). How to Establish a Language-Rich Environment Through a Collaborative SLP–Teacher Partnership. *TEACHING Exceptional Children*, 54(3), 166-176. <https://doi.org/10.1177/0040059921990690>

Stratton, S. J. (2024). Purposeful Sampling : Advantages and Pitfalls. *Prehospital and Disaster Medicine*, 39(2), 121-122. <https://doi.org/10.1017/S1049023X24000281>

Sullivan, G. M., & Artino, A. R. (2013). Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541-542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION*, 47(4), 508-526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School : Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), Article 4. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>

Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. T. (2015). The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), Article 3. <https://doi.org/10.1177/0265659015585374>

Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. T. (2017). Inter-professional education of prospective speech-language therapists and primary school teachers through shared professional practice placements. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 426-439. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12281>

Wingerden, J. V., & Stoep, J. V. der. (2018). The motivational potential of meaningful work : Relationships with strengths use, work engagement, and performance. *PLOS ONE*, 13(6), e0197599. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197599>

Wium, A. M., & Louw, B. (2013). Revisiting the roles and responsibilities of speech-language therapists in South African schools. *The South African Journal of Communication Disorders = Die Suid-Afrikaanse Tydskrif Vir Kommunikasieafwykings*, 60, 31-37.

Wylie, K., McAllister, L., Davidson, B., Marshall, J., & Law, J. (2015). Adopting Public Health Approaches to Communication Disability : Challenges for the Education of Speech-Language Pathologists. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 66(4-5), Article 4-5. <https://doi.org/10.1159/000365752>

Xiao, Y., & Zheng, L. (2025). The Relationship Between Self-Efficacy and Job Satisfaction : A Meta-Analysis from the Perspective of Teacher Mental Health. *Healthcare*, 13(14), 1715. <https://doi.org/10.3390/healthcare13141715>

Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds : Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), Article 1. <https://doi.org/10.2307/1163477>

10 Annexes

Annexe 1 : Questionnaire : Caractéristiques sociodémographiques des participantes

Nous vous invitons à répondre à cette première série de questions qui visent à mieux comprendre votre profil ainsi que votre contexte professionnel. Ces informations sont essentielles pour situer les données recueillies dans le cadre du dispositif SOLEM.

→ Merci de répondre de manière précise et honnête à chaque question.

→ Toutes vos réponses resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

→ Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse : il s'agit uniquement de mieux cerner votre parcours et votre environnement professionnel. Merci beaucoup pour votre précieuse collaboration.

1. Genre :

Masculin

Féminin

Autre

Préfère ne pas répondre

2. Quel est votre âge ?

3. Quel est votre plus haut niveau d'étude ?

Bachelier

Master

Doctorat

4. Depuis combien d'années travaillez-vous comme logopède ?

5. Depuis combien d'années travaillez-vous comme logopède dans un centre PMS ou dans un pôle territorial ?

6. Êtes-vous engagée dans un centre PMS ou dans un pôle territorial à temps plein ou à temps partiel ? Précisez.

7. Avez-vous eu une expérience professionnelle au préalable en collaboration avec des professionnels pour le soutien au langage ?

8. Avec combien d'enseignants collaborez-vous au sein du projet SOLEM ?

9. Depuis combien de temps travaillez-vous avec SOLEM ?

10. Avez-vous été formé(e) à SOLEM avant le début du dispositif ? Si oui, comment ?

Annexe 2

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques des logopèdes participantes à l'étude

N°P	Genre	Âge	Niveau d'études (Logopédie)	Expérience logopède (Mois/années)	Travail en CPMS/PT (Mois/années)	Engagement CPMS/PT	Expérience préalable en collaboration (soutien au langage)	Nbre enseignant(s) accompagné(s) avec SOLEM	Expérience SOLEM (Mois/années)	Formation à SOLEM avant de commencer le dispositif	Si oui, comment ?
L1	F	26	Bachelier	5 ans	11 mois	Mi-temps	Non	4	11 mois	Non	/
L2	F	50	Bachelier	6 ans	6 ans	Mi-temps	Non	5	4 ans	Non	/
L3	F	26	Master	3 ans	3 ans	2 mi-temps	Non	6	3 ans	Non	/
L4	F	30	Master	6 ans	2 ans	Temps plein	Non	4	1 an	Oui	Formation 3j
L5	F	30	Bachelier	6 ans	5 ans	4/5	Non	7	4 ans	Non	/
L6	F	32	Master	9 ans	3 ans	Temps plein	Oui	3	1 an	Oui	Formation 3j
L7	F	33	Master	11 ans	1 an ½	Mi-temps	Oui	1	6 mois	Oui	Formation 3j

L8	F	43	Bachelier	4 ans	4 ans	Temps plein	Non	1	1 an	Oui	Formation 3j
L9	F	42	Bachelier	20 ans	7 ans	2 mi-temps	Non	7	4 ans	Non	/
L10	F	40	Master	15 ans	5 ans	Mi-temps	Non	3	4 ans	Non	/
L11	F	26	Bachelier	4 ans	4 ans	Temps plein	Non	10	4 ans	Non	/
L12	F	38	Bachelier	16 ans	6 ans	Mi-temps	Non	7	4 ans	Non	/

Annexe 3

Tableau 2 : Évaluation du SC via l'échelle de Likert à 10 points

Dans cette section, nous vous invitons à évaluer votre niveau de confiance concernant différentes actions ou attitudes adoptées dans le cadre de votre collaboration avec les enseignants, notamment dans le dispositif SOLEM.

→ Pour chaque affirmation, entourez ou cochez le chiffre qui correspond le mieux à votre ressenti actuel, sur une échelle de 1 à 10.

Cette échelle se trouve en début de chaque section afin de faciliter la complétion de ces différents tableaux.

Pour rappel, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse : il s'agit d'un ressenti personnel. Merci de répondre avec sincérité, afin d'approfondir l'analyse dans le cadre de nos différents échanges.

Légende :

1 (Pas du tout en confiance) – 2 (Très peu en confiance) – 3 (Peu en confiance) – 4 (Légèrement en confiance) 5 – (Moyennement en confiance) – 6 (Plutôt en confiance) – 7 (Assez en confiance) – 8 (Très en confiance) – 9 (Presque totalement en confiance) – 10 (Totalement en confiance)

Échanges avec l'enseignant

Présenter mon rôle de logopède dans le cadre de l'accompagnement de l'enseignant.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Utiliser un langage simple et accessible pour expliquer des concepts langagiers complexes à l'enseignant.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Clarifier mes interventions pour éviter toute confusion dans les échanges avec l'enseignant. <i><u>Exemple</u> : Après avoir proposé une stratégie, je reformule en demandant à l'enseignant : "Est-ce que cela vous semble clair ? Comment voyez-vous son application dans votre classe ?"</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Faire preuve de bienveillance dans mes interactions avec l'enseignant pour renforcer notre collaboration.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Sonder la perception des enseignants en lien avec le langage.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Initier des échanges constructifs pour comprendre les besoins de l'enseignant en matière de soutien langagier. <i>Exemple : "Dans quelles situations observez-vous que certains enfants ont plus de mal à prendre la parole ? Est-ce plutôt lors des consignes, des discussions en groupe ou des activités structurées ?"</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Rebondir sur des commentaires émis par les enseignants dans les échanges.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Répondre de manière adaptée aux questions de l'enseignant sur les pratiques de soutien au langage.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Immersion et participation au sein de la classe

Participer pleinement à la vie de la classe pour mieux comprendre son fonctionnement quotidien. <i>Exemple : participer aux rituels du matin, aux transitions entre les activités, aux moments de regroupement et aux ateliers pour observer comment les enfants interagissent et comment l'enseignant structure ses échanges.</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Observer de manière globale le langage des enfants pendant les différentes activités pédagogiques. <i>Exemple : Pendant un atelier de dessin, se mettre au niveau des enfants, observer si les enfants verbalisent ce qu'ils font, s'ils posent des questions à l'enseignant ou à leurs camarades et s'ils utilisent des phrases complètes ou des mots isolés.</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Évaluer les opportunités naturelles d'apprentissage du langage au sein des interactions entre enfants et enseignant.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Adapter ma position et mon implication en fonction des objectifs et activités proposés en classe, en m'ajustant aux besoins exprimés par l'enseignant.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

<i>Exemple : Si l'enseignant exprime des difficultés à faire parler certains enfants, je peux proposer de les encourager en m'impliquant discrètement dans les échanges en petits groupes ou en modélisant des interactions pendant une activité collective.</i>	
Savoirs et savoir-faire	
Observer les comportements langagiers des enfants pour déceler des besoins spécifiques.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Identifier les besoins de soutien des enfants et les partager avec l'enseignant de manière constructive.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Guider l'enseignant pour observer le profil langagier des enfants et comprendre leurs besoins.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Expliquer les difficultés langagières, le développement du langage et les étapes d'acquisition à l'enseignant.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Guider l'enseignant dans l'analyse des situations de communication observées en classe.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Utiliser des stratégies d'étayage ajustées aux enfants pour soutenir leur développement langagier.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Apporter des conseils pratiques à l'enseignant pour améliorer l'environnement langagier de la classe. <i>Exemple : Proposer d'ajouter des supports visuels aux consignes pour aider les enfants ayant des difficultés de compréhension orale.</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Adapter mes recommandations pour qu'elles soient facilement applicables dans le contexte de la classe.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Donner à l'enseignant des exemples concrets pour mieux comprendre l'impact de ses stratégies de communication.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

<i>Exemple : Montrer comment reformuler une phrase en ajoutant un mot clé pour enrichir le vocabulaire de l'enfant ("Tu as fait une belle tour !" → "Oui, ta tour est haute et solide !")</i>	
Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées par l'enseignant pour soutenir le langage des enfants.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Repérer les progrès des enfants en matière de langage et en faire part à l'enseignant pour l'encourager.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Soutien au quotidien de l'enseignant

Accompagner l'enseignant dans la planification de séquences éducatives adaptées aux besoins langagiers des enfants.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Accompagner l'enseignant pour identifier les opportunités de soutien au langage des enfants dans sa classe.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Aider l'enseignant à ajuster ses pratiques, comme reformuler les consignes ou poser des questions ouvertes, pour maximiser l'efficacité des interactions langagières et encourager la participation des enfants.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Démonstration de pratiques

Modéliser les stratégies d'étayage dans les situations de vie de classe ou dans les contextes de classe.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Décomposer les stratégies de manière simple pour que l'enseignant puisse les intégrer facilement dans ses routines de classe (ateliers, collations, etc.).	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Inviter l'enseignant à poser des questions lors de la rétroaction pour mieux s'approprier les techniques.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Expliquer en quoi chaque étape de la stratégie modélisée peut répondre aux besoins spécifiques des enfants.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Proposer des stratégies adaptées aux différents niveaux de développement langagier des enfants.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Soutenir l'enseignant dans l'utilisation de pauses et de reformulations pour faciliter la compréhension des enfants.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Donner des exemples de situations où les stratégies langagières peuvent être particulièrement utiles. <i>Exemple : "Lors du temps de regroupement, vous pouvez poser des questions ouvertes pour favoriser l'expression spontanée, lors des ateliers ou de la collation, vous pouvez verbaliser ce que l'enfant fait pour enrichir son langage."</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Encourager l'enseignant à partager ses impressions sur les stratégies mises en œuvre en classe. <i>Exemple : "Comment avez-vous perçu l'impact de la reformulation avec les enfants cette semaine ? Avez-vous remarqué des changements ?"</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Proposer des ajustements adaptés aux retours de l'enseignant pour améliorer le soutien langagier. <i>Exemple : Si un enseignant trouve qu'une stratégie prend trop de temps en classe, proposer une alternative plus rapide.</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Discuter des bonnes pratiques observées et les renforcer par des exemples concrets. <i>Exemple : "J'ai remarqué que lorsque vous attendez quelques secondes après une question, les enfants formulent des phrases plus complètes. C'est une très bonne habitude à renforcer !"</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Fournir des suggestions constructives pour aider l'enseignant à faire évoluer ses approches.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Valoriser les efforts de l'enseignant dans l'application des stratégies langagières proposées.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Échanger sur les points de blocage pour identifier ensemble des solutions pratiques.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT

Collaborer avec les membres de l'équipe pour élaborer des plans d'action cohérents en matière de soutien langagier.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Participer activement aux réunions de concertation pour coordonner les interventions.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Apporter des perspectives nouvelles sur les pratiques langagières des enfants lors des discussions d'équipe. <i>Exemple : "J'ai remarqué que plusieurs enfants ont du mal à structurer leurs phrases. Peut-être pourrions-nous organiser des ateliers spécifiques sur la narration ?"</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Mettre en commun des observations pertinentes pour adapter le soutien en fonction des besoins changeants des enfants.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Favoriser la cohésion entre les membres de l'équipe afin de renforcer l'efficacité des interventions.	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Contribuer au développement d'outils partagés pour le suivi langagier des enfants au sein de l'équipe. <i>Exemple : Proposer la mise en place d'une grille d'observation commune ou d'un carnet de suivi permettant à tous les professionnels de noter l'évolution du langage des enfants.</i>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Un grand merci pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire.

Votre contribution est précieuse pour mieux comprendre votre vécu et vos besoins dans le cadre du dispositif SOLEM.

Alixé Joris & Marie Bormans

Annexe 4 :

Guide d'entretien : SC des logopèdes à travers le dispositif SOLEM

Introduction :

Bonjour Madame X,

Comment allez-vous ? J'espère que votre journée s'est bien passée (ou se passe bien) ?

Avant tout, je tiens à vous remercier chaleureusement d'avoir accepté de participer à cet entretien. Je suis ravie de pouvoir échanger avec vous aujourd'hui.

Nous aurons besoin d'environ une heure pour discuter ensemble. Est-ce que ce timing vous convient toujours ? (*Oui / Non*)

Je me présente brièvement : je m'appelle [Marie Bormans / Alixe Joris], je suis actuellement étudiante en Master 2 en Logopédie à l'Université de Liège et cet entretien s'inscrit dans le cadre de mon travail de fin d'études. L'objectif de notre échange est de mieux comprendre le ressenti des logopèdes quant à leurs compétences pour accompagner les enseignants dans le soutien au langage, plus spécifiquement dans le cadre du dispositif SOLEM.

Il est important de préciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Je ne suis pas ici pour évaluer vos connaissances ou vos pratiques, mais pour écouter votre point de vue, vos expériences et vos ressentis. Ce que vous partagerez est précieux et je souhaite que notre échange se déroule de manière souple, bienveillante et naturelle.

Je vous poserai quelques questions au fil de l'entretien. Si l'une d'elles vous semble floue ou peu claire, n'hésitez pas à me le dire, je la reformulerai volontiers. Encore une fois, il n'y a aucune attente de "bonne réponse" : l'idée est simplement de discuter ensemble en toute authenticité, à partir de ce que vous vivez concrètement sur le terrain.

L'entretien sera enregistré afin que je puisse avoir accès à votre témoignage qui sera retranscrit par la suite. Mais vos propos restent bien évidemment confidentiels et l'anonymat est respecté.

Êtes-vous toujours d'accord de participer à cet entretien ? (*Oui/non*)

Avant de commencer, j'aimerais que vous sachiez que si vous n'êtes pas à l'aise de répondre à une ou plusieurs questions, vous êtes bien évidemment libre de ne pas y répondre.

Avez-vous des questions ou des commentaires avant de démarrer notre entretien ? (*Oui/non*)

Tableau 3 : Guide d'entretien semi-directif

Cadre <i>(Perception du rôle du logopède en lien avec l'utilisation du dispositif SOLEM)</i>	- Comment décrivez-vous actuellement votre fonction, votre rôle de logopède dans votre collaboration avec les enseignants pour le soutien au langage des jeunes enfants ? - Pouvez-vous me parler d'une journée type dans ce rôle ou simplement de votre dernière journée ? - Comment percevez-vous cette fonction au regard de votre pratique habituelle de logopède ? - Pourriez-vous me dire ce qui vous a motivé à vous engager dans cette mission ? - Pourriez-vous me parler de vos premiers contacts, rencontres et échanges avec les enseignantes pour la mise de votre rôle ? - Quelles sont, selon vous, les principales compétences nécessaires pour exercer ce métier dans votre contexte actuel ?
Expériences de maîtrise <i>(Succès et échecs passés influençant la confiance en ses compétences)</i>	- Quels changements avez-vous observé depuis votre implication dans ce type d'intervention ? - Pouvez-vous me parler d'une situation dans laquelle vous vous êtes sentie particulièrement compétente dans le cadre du dispositif ? - Pouvez-vous revenir sur une situation particulièrement difficile ? Et pourquoi la jugez-vous ainsi ?
Expériences vicariantes <i>(Observation des autres et</i>	- Pourriez-vous identifier ce qui vous permet de vous sentir compétente dans ce rôle ? - Qu'est-ce qui, selon vous, influence ou a influencé négativement ou positivement votre SC ? - Avez-vous déjà observé un autre professionnel exercer ce rôle auprès des enseignants ? Cela vous a-t-il inspirée ou aidée ?

<i>impact sur le SC)</i> <i>(Questions de relances si le sujet n'a pas été abordé plus tôt dans l'entretien)</i>	- Participez-vous à des échanges ou réunions de pratiques avec d'autres logopèdes dans le cadre de SOLEM ? En quoi cela vous aide-t-il ? - Y a-t-il une collègue, une situation ou une pratique qui vous a particulièrement inspirée dans votre manière d'accompagner les enseignants ?
Persuasion verbale <i>(Rôle des encouragements et retours dans la perception de ses compétences)</i>	- Pouvez-vous me parler de la manière dont vous vous sentez reconnue dans votre rôle de logopède, que ce soit par votre service, les enseignants ou votre hiérarchie ? - Pouvez-vous me parler d'éventuelles situations où un manque de reconnaissance ou certains retours ont eu un impact sur la confiance que vous avez en vos compétences de logopède dans cette mission ? - Comment la perception que les autres ont de votre rôle influence-t-elle, selon vous, la manière dont vous vous sentez compétente dans votre travail ?
États physiologiques et affectifs <i>(Impact du stress, des émotions et de l'environnement sur le SC)</i>	- Globalement, comment vous sentez-vous dans ce rôle ? (Émotions, sensations, équilibre) - Quel impact ce rôle a-t-il sur votre équilibre personnel ou votre organisation de travail ? - Avez-vous déjà été confrontée à des malentendus ou à des incompréhensions sur votre fonction ? Si oui, comment cela a-t-il joué sur votre confiance professionnelle ? - Quelles stratégies ou qu'est-ce que vous avez mis en place ou qu'est-ce qui vous a aidée à mettre en œuvre ce rôle d'accompagnement ?
Conclusion	- Avec du recul, comment percevez-vous votre sentiment de compétence aujourd'hui par rapport à vos débuts ? Quels types de soutien (institutionnel, collègues, formation...) contribuent à nourrir votre sentiment de compétence ? - Y a-t-il des ressources ou dispositifs qui vous manquent aujourd'hui pour vous sentir pleinement efficace dans votre fonction ?

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Y a-t-il un message ou une expérience que vous souhaiteriez partager, qui vous semble important pour mieux comprendre le vécu des logopèdes en matière de reconnaissance et de compétence ?- Y a-t-il un élément que vous souhaiteriez ajouter ou un aspect que vous auriez aimé aborder davantage ? |
|--|---|

Conclusion de l'entretien :

Je pense que nous arrivons à la fin de notre entretien. Je tiens à vous remercier sincèrement d'avoir pris le temps de partager votre expérience et d'avoir échangé avec moi sur votre pratique professionnelle.

Avant de conclure, j'aimerais savoir : comment vous sentez-vous après cet échange ? Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter ou préciser ? Avez-vous des questions à poser ?

Nous allons maintenant clôturer cet entretien. Je vous remercie encore une fois pour votre participation et votre contribution à mon étude.

Marie Bormans et Alixe Joris

Annexe 5 :

Tableau 5 : Résultats des 45 items exprimés en moyenne et écart type (ET) (note maximale 10)

Échanges avec l'enseignant	Moyenne et ET	Étendue (Min = 1, max = 10)
Présenter mon rôle de logopède dans le cadre de l'accompagnement de l'enseignant.	8.08 (1.31)	6-10 (4)
Utiliser un langage simple et accessible pour expliquer des concepts langagiers complexes à l'enseignant. (N=11)	8.45 (1.29)	6-10 (4)
Clarifier mes interventions pour éviter toute confusion dans les échanges avec l'enseignant.	7.58 (1.00)	6-10 (4)
Faire preuve de bienveillance dans mes interactions avec l'enseignant pour renforcer notre collaboration.	9.00 (1.04)	7-10 (3)
Sonder la perception des enseignants en lien avec le langage.	7.25 (1.29)	5-10 (5)
Initier des échanges constructifs pour comprendre les besoins de l'enseignant en matière de soutien langagier.	7.58 (1.09)	6-10 (4)
Rebondir sur des commentaires émis par les enseignants dans les échanges. (N=11)	8.00 (1.10)	7-10 (3)
Répondre de manière adaptée aux questions de l'enseignant sur les pratiques de soutien au langage.	7.75 (1.06)	6-10 (4)
Moyenne générale et écart-type de la catégorie : 7.96 (0.56)		Étendue globale : 5-10 (5)

Immersion et participation au sein de la classe	Moyenne et ET	Étendue (Min = 1, max = 10)
Participer pleinement à la vie de la classe pour mieux comprendre son fonctionnement quotidien.	9.25 (0.87)	7-10 (3)
Observer de manière globale le langage des enfants pendant les différentes activités pédagogiques.	8.92 (0.90)	7-10 (3)
Évaluer les opportunités naturelles d'apprentissage du langage au sein des interactions entre enfants et enseignant. (N=11)	8.18 (1.17)	6-10 (4)
Adapter ma position et mon implication en fonction des objectifs et activités proposés en classe, en m'ajustant aux besoins exprimés par l'enseignant. (N=11)	8.09 (1.14)	6-10 (4)
Moyenne générale et écart-type de la catégorie : 8.61 (0.57)		Étendue globale : 6-10 (4)

Savoirs et savoir-faire	Moyenne et ET	Étendue (Min = 1, max = 10)
Observer les comportements langagiers des enfants pour déceler des besoins spécifiques.	8.00 (1.04)	6-9 (3)
Identifier les besoins de soutien des enfants et les partager avec l'enseignant de manière constructive.	8.08 (0.90)	7-9 (2)
Guider l'enseignant pour observer le profil langagier des enfants et comprendre leurs besoins.	8.33 (0.98)	7-10 (3)
Expliquer les difficultés langagières, le développement du langage et les étapes d'acquisition à l'enseignant.	8.25 (1.06)	7-10 (3)
Guider l'enseignant dans l'analyse des situations de communication observées en classe.	7.83 (0.83)	6-9 (3)
Utiliser des stratégies d'étayage ajustées aux enfants pour soutenir leur développement langagier.	8.58 (1.08)	7-10 (3)
Apporter des conseils pratiques à l'enseignant pour améliorer l'environnement langagier de la classe.	8.08 (1.24)	6-10 (4)
Adapter mes recommandations pour qu'elles soient facilement applicables dans le contexte de la classe.	8.00 (0.85)	7-10 (3)
Donner à l'enseignant des exemples concrets pour mieux comprendre l'impact de ses stratégies de communication. (N=11)	8.55 (1.13)	7-10 (3)
Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées par l'enseignant pour soutenir le langage des enfants.	7.00 (1.41)	5-10 (5)
Repérer les progrès des enfants en matière de langage et en faire part à l'enseignant pour l'encourager.	8.17 (1.34)	6-10 (4)
Moyenne générale et écart-type de la catégorie : 8.08 (0.43)		Étendue globale : 5-10 (5)

Soutien au quotidien de l'enseignant	Moyenne et ET	Étendue (Min = 1, max = 10)
Accompagner l'enseignant dans la planification de séquences éducatives adaptées aux besoins langagiers des enfants.	6.58 (1.38)	5-9 (4)
Accompagner l'enseignant pour identifier les opportunités de soutien au langage des enfants dans sa classe.	7.67 (0.98)	6-10 (4)
Aider l'enseignant à ajuster ses pratiques, comme reformuler les consignes ou poser des questions ouvertes, pour maximiser l'efficacité des interactions langagières et encourager la participation des enfants.	7.83 (1.03)	7-10 (3)

Moyenne générale et écart-type de la catégorie : 7.36 (0.68)	Étendue globale : 5-10 (5)
--	----------------------------

Démonstration de pratiques	Moyenne et ET	Étendue (Min = 1, max = 10)
Modéliser les stratégies d'étayage dans les situations de vie de classe ou dans les contextes de classe.	8.00 (1.35)	6-10 (4)
Décomposer les stratégies de manière simple pour que l'enseignant puisse les intégrer facilement dans ses routines de classe (ateliers, collations, etc.)	8.08 (1.38)	6-10 (4)
Inviter l'enseignant à poser des questions lors de la rétroaction pour mieux s'approprier les techniques.	6.92 (1.62)	5-10 (5)
Expliquer en quoi chaque étape de la stratégie modélisée peut répondre aux besoins spécifiques des enfants.	7.75 (1.32)	6-10 (4)
Proposer des stratégies adaptées aux différents niveaux de développement langagier des enfants.	8.00 (1.21)	6-10 (4)
Soutenir l'enseignant dans l'utilisation de pauses et de reformulations pour faciliter la compréhension des enfants.	7.50 (1.46)	5-10 (5)
Donner des exemples de situations où les stratégies langagières peuvent être particulièrement utiles.	8.08 (1.00)	7-10 (3)
Moyenne générale et écart-type de la catégorie : 7.76 (0.43)		Étendue globale : 5-10 (5)

Feedback constructif	Moyenne et ET	Étendue (Min = 1, max = 10)
Encourager l'enseignant à partager ses impressions sur les stratégies mises en œuvre en classe.	7.75 (1.54)	5-10 (5)
Proposer des ajustements adaptés aux retours de l'enseignant pour améliorer le soutien langagier.	7.50 (1.33)	5-9 (4)
Discuter des bonnes pratiques observées et les renforcer par des exemples concrets.	7.83 (1.19)	6-10 (4)
Fournir des suggestions constructives pour aider l'enseignant à faire évoluer ses approches.	7.25 (1.05)	5-9 (4)
Valoriser les efforts de l'enseignant dans l'application des stratégies langagières proposées.	8.92 (1.09)	7-10 (3)
Échanger sur les points de blocage pour identifier ensemble des solutions pratiques.	7.17 (1.64)	3-9 (6)

Moyenne générale et écart-type de la catégorie : 7.74 (0.64)	Étendue globale : 3-10 (7)
--	----------------------------

Coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT	Moyenne et ET	Étendue (Min = 1, max = 10)
Collaborer avec les membres de l'équipe pour élaborer des plans d'action cohérents en matière de soutien langagier.	7.58 (1.90)	5-10 (5)
Participer activement aux réunions de concertation pour coordonner les interventions.	7.83 (1.75)	5-10 (5)
Apporter des perspectives nouvelles sur les pratiques langagières des enfants lors des discussions d'équipe.	6.92 (1.83)	5-10 (5)
Mettre en commun des observations pertinentes pour adapter le soutien en fonction des besoins changeants des enfants.	7.33 (1.56)	5-9 (4)
Favoriser la cohésion entre les membres de l'équipe afin de renforcer l'efficacité des interventions.	7.67 (1.78)	5-10 (5)
Contribuer au développement d'outils partagés pour le suivi langagier des enfants au sein de l'équipe.	7.00 (2.00)	4-10 (6)
Moyenne générale et écart-type de la catégorie : 7.39 (1.77)		Étendue globale : 4-10 (6)

Tableau 6 : Items pour lesquels les logopèdes se sentent les plus compétentes exprimés en moyenne et écart type (note maximale 10) (par ordre décroissant).

Rang	Item	Domaine	Moyenne et (ET)	Étendue (Min = 1, max = 10)
1	Participer pleinement à la vie de la classe pour mieux comprendre son fonctionnement quotidien.	Immersion et participation au sein de la classe	9.25 (0.87)	7-10 (3)
2	Faire preuve de bienveillance dans mes interactions avec l'enseignant pour renforcer notre collaboration.	Échanges avec l'enseignant	9.00 (1.04)	7-10 (3)
3	Observer de manière globale le langage des enfants pendant les différentes activités pédagogiques.	Immersion et participation au sein de la classe	8.92 (0.90)	7-10 (3)
4	Valoriser les efforts de l'enseignant dans l'application des stratégies langagières proposées.	Feed-back constructif	8.92 (1.09)	7-10 (3)
5	Utiliser des stratégies d'étayage ajustées aux enfants pour soutenir leur développement langagier.	Savoirs et savoir-faire	8.58 (1.08)	7-10 (3)

Tableau 7 : Items pour lesquels les logopèdes se sentent les moins compétentes exprimés en moyenne et écart type (note maximale 10) (par ordre croissant).

Rang	Item	Domaine	Moyenne et (ET)	Étendue (Min = 1, max = 10)
1	Accompagner l'enseignant dans la planification de séquences éducatives adaptées aux besoins langagiers des enfants.	Soutien au quotidien de l'enseignant	6.58 (1.38)	5-9 (4)
2	Apporter des perspectives nouvelles sur les pratiques langagières des enfants lors des discussions d'équipe.	Coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT	6.92 (1.83)	5-10 (5)
3	Inviter l'enseignant à poser des questions lors de la rétroaction pour mieux s'approprier les techniques.	Démonstration de pratiques	6.92 (1,62)	5-10 (5)
4	Contribuer au développement d'outils partagés pour le suivi langagier des enfants au sein de l'équipe.	Coordination avec l'équipe du CPMS ou du PT	7.00 (2.00)	4-10 (6)
5	Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées par l'enseignant pour soutenir le langage des enfants.	Savoirs et savoir-faire	7.00 (1.41)	5-10 (5)

Annexe 6

Tableau 8 : Corrélations entre les variables démographiques et le score du SC, exprimées par le coefficient de Spearman (ρ) et la p-value.

Variables	Échanges avec l'enseignant	Immersion au sein de la classe	Savoirs et savoir faire	Soutien de l'enseignant	Démonstrations pratiques	Feedback constructif	Coordination avec l'équipe du CPMS/PT
Âge	$\rho = 0.386$	$\rho = 0.433$	$\rho = 0.267$	$\rho = 0.353$	$\rho = 0.59$	$\rho = 0.405$	$\rho = -0.025$
	$p = 0.215$	$p = 0.16$	$p = 0.402$	$p = 0.26$	$p = 0.043$	$p = 0.191$	$p = 0.939$
Niveau d'études	$\rho = 0.098$	$\rho = 0.025$	$\rho = 0.074$	$\rho = -0.222$	$\rho = -0.098$	$\rho = -0.246$	$\rho = -0.269$
	$p = 0.761$	$p = 0.939$	$p = 0.82$	$p = 0.488$	$p = 0.762$	$p = 0.441$	$p = 0.397$
Expérience logopède (années)	$\rho = 0.156$	$\rho = 0.014$	$\rho = 0.378$	$\rho = 0.096$	$\rho = 0.279$	$\rho = 0.219$	$\rho = 0.074$
	$p = 0.629$	$p = 0.965$	$p = 0.226$	$p = 0.767$	$p = 0.38$	$p = 0.493$	$p = 0.819$
Travail en CPMS/PT (années)	$\rho = 0.104$	$\rho = 0.129$	$\rho = 0.319$	$\rho = 0.491$	$\rho = 0.305$	$\rho = 0.254$	$\rho = 0.31$
	$p = 0.747$	$p = 0.69$	$p = 0.312$	$p = 0.105$	$p = 0.335$	$p = 0.425$	$p = 0.327$
Engagement CPMS/PT	$\rho = -0.424$	$\rho = 0.036$	$\rho = -0.117$	$\rho = 0.223$	$\rho = -0.179$	$\rho = -0.209$	$\rho = -0.035$
	$p = 0.17$	$p = 0.913$	$p = 0.717$	$p = 0.485$	$p = 0.577$	$p = 0.515$	$p = 0.914$

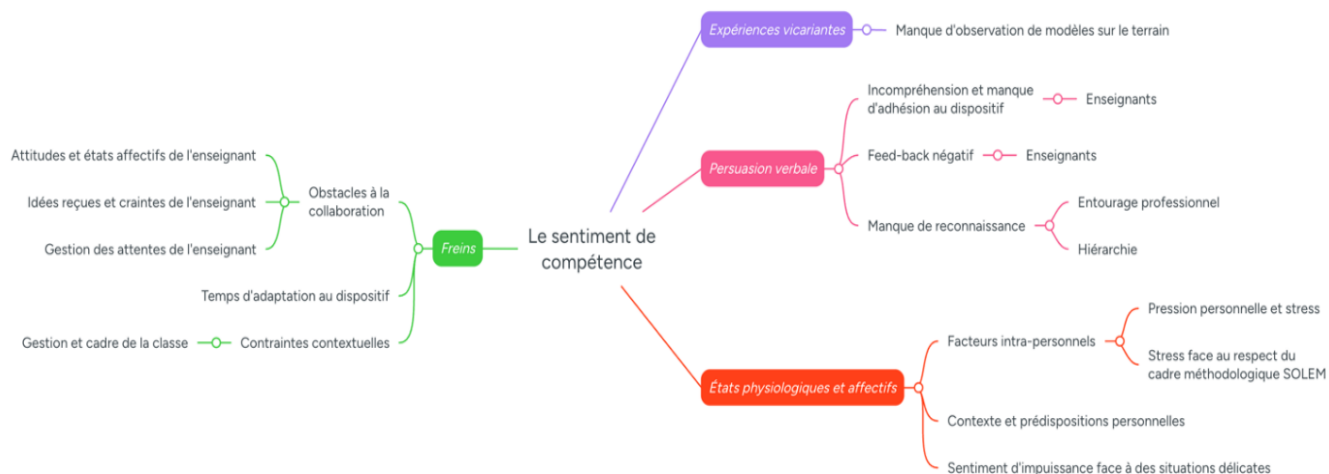
Expérience préalable en collaboration (soutien au langage)	$\rho = -0.065$ $p = 0.841$	$\rho = -0.066$ $p = 0.839$	$\rho = 0.065$ $p = 0.841$	$\rho = -0.13$ $p = 0.686$	$\rho = 0.032$ $p = 0.92$	$\rho = -0.098$ $p = 0.763$	$\rho = -0.259$ $p = 0.416$
Nombre d'enseignant accompagné	$\rho = -0.174$ $p = 0.588$	$\rho = -0.251$ $p = 0.431$	$\rho = 0.225$ $p = 0.482$	$\rho = 0.321$ $p = 0.309$	$\rho = -0.087$ $p = 0.788$	$\rho = 0.126$ $p = 0.696$	$\rho = 0.595$ $p = 0.041$
Expérience SOLEM (années)	$\rho = -0.068$ $p = 0.834$	$\rho = -0.084$ $p = 0.795$	$\rho = 0.198$ $p = 0.538$	$\rho = 0.29$ $p = 0.361$	$\rho = 0.032$ $p = 0.921$	$\rho = 0.034$ $p = 0.917$	$\rho = 0.346$ $p = 0.27$
Formation préalable à SOLEM	$\rho = 0.051$ $p = 0.874$	$\rho = 0.467$ $p = 0.125$	$\rho = -0.103$ $p = 0.751$	$\rho = -0.103$ $p = 0.75$	$\rho = 0.18$ $p = 0.577$	$\rho = 0.051$ $p = 0.874$	$\rho = -0.256$ $p = 0.422$

Annexe 7 :

Figure 4 : Arbre thématique des leviers favorisant le SC



Figure 5 : Arbre thématique des freins entravant le SC



11 Résumé

Face aux inégalités langagières observées dès la maternelle, le dispositif SOLEM vise à renforcer la qualité des interactions langagières par la collaboration entre enseignants et logopèdes. Ce rôle préventif et interdisciplinaire, encore récent, confronte les logopèdes à de nouveaux défis professionnels (El Kouba, 2022). Dans ce contexte, le SC, défini par Bandura (1997) comme la croyance en sa capacité à accomplir une tâche, apparaît déterminant pour assurer l'efficacité et la pérennité de cette collaboration.

Pour explorer ce SC, une approche qualitative soutenue par des mesures quantitatives a été mise en place, combinant des entretiens semi-dirigés et une échelle de Likert auto-rapportée. Cette méthodologie permet d'analyser à la fois la perception du SC et les facteurs contextuels qui influencent son développement au sein du dispositif SOLEM.

Les résultats mettent en évidence un SC globalement élevé chez les logopèdes impliquées dans le dispositif SOLEM. L'analyse qualitative confirme ce renforcement du SC, soutenu par l'expérience, la collaboration avec les enseignants et les espaces réflexifs. Les principales forces concernent l'immersion en classe et les échanges professionnels, tandis que les domaines de coordination interinstitutionnelle et de planification apparaissent plus fragiles. Ensemble, ces résultats soulignent l'impact positif du dispositif sur le développement professionnel des logopèdes.

En conclusion, cette recherche met en évidence le rôle structurant du dispositif SOLEM dans le renforcement du SC des logopèdes. L'expérience, la collaboration et la reconnaissance apparaissent comme des leviers centraux de cette construction professionnelle. Malgré certaines nuances liées aux contextes émotionnels et relationnels, le dispositif répond globalement aux besoins majoritaires des participantes. Ces résultats encouragent à poursuivre la réflexion et l'accompagnement autour du SC, afin de soutenir durablement la confiance, le bien-être et l'efficacité des logopèdes dans leur rôle collaboratif en milieu scolaire.