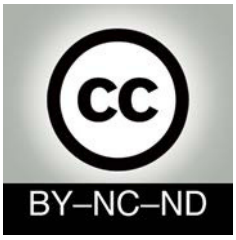
http://portaildoc.univ-lyon1.fr

Creative commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 France (CC BY-NC-ND 4.0)



https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Université Claude Bernard Lyon 1
Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation
Département Orthophonie

N° de mémoire 2412

Mémoire d'Orthophonie

présenté pour l'obtention du

Certificat de capacité d'orthophoniste

Par

ASCARINO Clémence

Le recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire : enjeux et perspectives

Enquête auprès des enseignants du primaire et des orthophonistes

Mémoire dirigé par

BOUCHALAIS Alexis
SARRODET Bruno

Jury
KERLAN Mireille
BOULANGE Anne

Année académique

2023-2024

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE READAPTATION
DEPARTEMENT ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. Jacques LUAUTÉ

Équipe de direction du département d'orthophonie

Directeur de formation
Solveig CHAPUIS

Coordinateur de cycle 1
Claire GENTIL

Coordinateur de cycle 2
Ségolène CHOPARD

Responsables de l'enseignement clinique
Johanne BOUQUAND
Anaïs BOURRELY
Ségolène CHOPARD
Alice MICHEL-JOMBART

Responsables des travaux de recherche
Mélanie CANAULT
Floriane DELPHIN-COMBE
Claire GENTIL
Nicolas PETIT

Responsables de la formation continue
Johanne BOUQUAND
Charline LAFONT

Responsable du pôle scolarité
Rachel BOUTARD

Secrétariat de scolarité
Audran ARRAMBOURG
Danièle FEDERICI

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1

Président
Pr. FLEURY Frédéric

Vice-président CFVU
Mme BROCHIER Céline

Vice-président CA
Pr. REVEL Didier

Vice-président CR
M. HONNERAT Jérôme
Délégué de la Commission Recherche Secteur Santé

Directeur Général des Services
M. ROLLAND Pierre

1 Secteur Santé

U.F.R. de Médecine Lyon Est Doyen
Pr. RODE Gilles

U.F.R. de Médecine et de maïeutique Lyon-Sud Charles Mérieux Doyenne
Pr. PAPAREL Philippe

U.F.R. d'Odontologie
Pr. MAURIN Jean-Christophe

Institut des Sciences Pharmaceutiques et Biologiques
Pr. DUSSART Claude

Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation (I.S.T.R.)
Pr LUAUTÉ Jacques

2 Secteur Sciences et Technologie

U.F.R. Faculté des Sciences
Directeur **M. ANDRIOLETTI Bruno**

U.F.R. Biosciences
Directrice **Mme GIESELER Kathrin**

U.F.R. de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **M. BODET Guillaume**

Institut National Supérieure du Professorat et de l'Éducation (INSPé)
Directeur **M. CHAREYRON Pierre**

Institut des Sciences Financières et d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur **M. GUIDERDONI Bruno**

POLYTECH LYON
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut Universitaire de Technologie de Lyon 1 (I.U.T. LYON 1)
Directeur **M. MASSENZIO Michel**

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Abstract

Désormais, l'orthophonie fait partie de la longue liste des professions de santé saturées. En effet, les orthophonistes peinent à absorber des demandes toujours plus nombreuses. Bien que la majorité de ces demandes soit légitime, certaines seraient considérées comme inappropriées ou injustifiées, en particulier lorsqu'il s'agit de difficultés scolaires. L'objectif de cette étude est donc d'établir un premier constat sur le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire vers l'orthophonie en répondant à quatre questions majeures : le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire est-il une réalité tangible et significative pour les orthophonistes et les enseignants du primaire ? Si oui, quels facteurs peuvent expliquer ce phénomène ? Quelles conséquences cela entraîne-t-il sur la profession des orthophonistes, sur les patients et le système de santé ? Enfin, quelles solutions peuvent être envisagées pour l'endiguer ? Pour y répondre, des questionnaires en ligne ont été remplis par 314 orthophonistes et 141 enseignants. Ces données quantitatives ont été complétées par des données qualitatives issues d'entretiens semi-dirigés avec trois enseignants et quatre orthophonistes. Elles permettent de présenter une première analyse du recours excessif aux orthophonistes en cas de difficultés scolaires. En effet, 94% des orthophonistes font le constat de ce recours excessif. Cette tendance serait d'ailleurs influencée par divers facteurs, et impliquerait une multitude d'acteurs politiques, sociaux, éducatifs et sanitaires. En définitive, cette étude ambitionne de faire porter l'attention sur la façon dont le sur-adressage se manifeste dans le quotidien des orthophonistes, et d'en rendre visibles les conséquences sur la profession. Elle offre également des perspectives de réflexions et d'actions pour répondre à un enjeu majeur, à savoir l'accès aux soins orthophoniques. En effet, comprendre le sur-adressage, comment il se manifeste et quelles causes l'engendrent, permet d'envisager comment l'endiguer, ou du moins le réduire.

Mots-clés : orthophonie – difficulté scolaire – adressage – recours excessif – enseignant – troubles spécifiques des apprentissages

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Abstract

Speech therapy is now one of a long list of saturated healthcare professions. Indeed, speech therapists are struggling to absorb the ever-increasing number of requests. Although the majority of these requests are legitimate, some would be considered inappropriate or unjustified, particularly when it comes to difficulties at school. The aim of this study is therefore to establish an initial observation on the over-referral of children with learning difficulties to speech therapy, by answering four major questions : Is the over-referral of children with learning difficulties a tangible and significant reality for speech therapists and primary school teachers ? If so, what factors might explain this phenomenon ? What consequences does it have for the profession of speech therapist, for patients and for the healthcare system ? Finally, what solutions can be envisaged to curb it ? To answer these questions, online questionnaires were completed by 314 speech therapists and 141 teachers. These quantitative data were supplemented by qualitative data from semi-structured interviews with three teachers and four speech therapists, enabling us to present an initial analysis of the excessive use of speech therapists in the event of difficulties at school. In fact, 93% of speech therapists reported excessive use. This trend is likely to be influenced by a variety of factors, involving a multitude of political, social, educational and health players. Ultimately, this study aims to focus attention on how over-addressing manifests itself in the daily lives of speech therapists, and to make its consequences for the profession visible. It also offers perspectives for reflection and action in response to a major challenge, namely access to speech and language therapy care. Indeed, understanding over-addressing, how it manifests itself and what causes it, makes it possible to envisage ways of curbing it, or at least reducing it.

Key words : speech therapy - school difficulties - addressing - excessive use - teacher - specific learning disorders

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs de mémoire, Monsieur Bouchalais et Monsieur Sarrodet, pour leur précieuse contribution, ainsi que pour leur soutien infaillible à chaque étape de ce travail. Leur accompagnement, leur disponibilité, leur patience et leurs conseils avisés ont été d'une aide précieuse et ont grandement contribué à la réussite de ce projet. Je leur suis infiniment reconnaissante de m'avoir soutenue et guidée jusqu'à sa réalisation finale.

Je tiens également à remercier chaleureusement toute l'équipe pédagogique et administrative de l'ISTR, ainsi que les nombreux enseignants rencontrés au fil de ces années. Grâce à leur dévouement, j'ai pu recevoir une formation de qualité.

Je suis reconnaissante envers tous mes maîtres de stage pour avoir contribué à façonner l'orthophoniste que je suis aujourd'hui en partageant leurs connaissances, leurs expériences, leur expertise et leurs astuces. Un immense merci à Livia, Marie-Laure, Clémentine, Elisabeth, Marie-Laure, Alix, Cécile, Laura, Céline.

Mention spéciale à Céline Alexandre, mentor exceptionnelle, dont la bienveillance et les conseils m'ont permis de prendre confiance en ma pratique et à envisager l'avenir avec sérénité.

Merci aussi à tous les orthophonistes et enseignants ayant répondu aux questionnaires et participés aux entretiens. Par leurs témoignages ils ont permis à ma réflexion d'avancer, de s'enrichir, de se nuancer. Merci à chacun d'eux.

Merci à Gaëtan Callejon, mon « Jamy » du quotidien, architecte de la pensée, inspecteur de problématique et fervent défenseur des Sciences économiques et sociales.

Enfin, reconnaissance éternelle à toute ma tribu pour son soutien inconditionnel.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Sommaire

I Partie théorique 1

1 Introduction générale 1

2 Brève histoire de la difficulté scolaire 2

2.1 La massification scolaire 2

2.2 Émergence de la difficulté scolaire 2

3 Définition de la difficulté scolaire 3

3.1 La difficulté scolaire ordinaire 3

3.2 La nécessaire distinction des notions de « difficulté ordinaire », « trouble » et « handicap » 3

3.3 Les troubles spécifiques des apprentissages 4

4 L'école face à la difficulté scolaire 4

4.1 Les missions de l'enseignant du premier degré 4

4.2 Les dispositifs de réponse à la difficulté scolaire 5

4.3 Fréquentation des dispositifs d'aide 6

5 Médicalisation de l'échec scolaire et externalisation de l'aide 6

6 L'orthophonie et la difficulté scolaire 7

6.1 Rôle de l'orthophoniste 7

6.2 Le recours massif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire 8

6.3 Le recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire 9

7 Conclusion et problématique 10

II Méthode 12

1 Objectifs de l'étude 12

2 Phase 1 : Entretien de groupe pré-questionnaires 12

2.1 Population 12

2.2 Matériel 12

2.3 Procédure 13

3 Phase 2 : questionnaires en ligne 13

3.1 Populations 13

3.2 Matériel 14

3.3 Procédure 14

4 Phase 3 : entretiens semi-dirigés post-questionnaires 15

4.1 Population 15

4.2 Matériel 16

4.3 Procédure 16

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

III Résultats et Discussion 17
1 Rappel des objectifs de l'étude 17
2 Populations ciblées et profils des répondants 17
3 Résultats et analyse des observations 18
3.1 Le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire est-il une réalité tangible et significative pour les orthophonistes et les enseignants du primaire ? 18
3.2 Quels sont les facteurs explicatifs de ce phénomène ? 20
3.3 Quelles conséquences cela entraîne-t-il sur la profession des orthophonistes, sur les patients et le système de santé ? 25
3.4 Enfin, quelles solutions peuvent être envisagées pour l'endiguer ? 26
4 Retours sur cette étude 27
4.1 Limites et perspectives 27
4.2 Evaluation de l'impact pour le métier d'orthophoniste 28
IV Conclusion 30
V Références 31
VI Annexes .....

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

I Partie théorique

1 Introduction générale

« Le recours à l'orthophoniste est-il trop fréquent pour les élèves de primaire ? » titrait BFMTV le 13 novembre 2017. En effet, cette question est légitime quand il faut en moyenne 12 à 24 mois d'attente pour accéder à un premier rendez-vous orthophonique (Caisse autonome de retraite et de prévoyance des infirmiers, masseurs-kinésithérapeutes, pédicures-podologues, orthophonistes et orthoptistes (Carpimko), 2020). Les cabinets libéraux sont submergés par les demandes, les patients peinent à accéder aux soins, les professionnels s'épuisent… Le constat est sans appel : l'orthophonie sature (Fédération nationale des orthophonistes (FNO), 2021). De fait, un nombre alarmant d'enfants rencontrent des difficultés à l'école. Selon le ministère de la Santé et des Sports et la Société française de pédiatrie (2009), environ 20% des élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage, et cette proportion semble en constante augmentation. Par conséquent, l'école se retrouve confrontée à des défis croissants dans la gestion de la difficulté scolaire, dont l'ampleur est devenue un symptôme de son dysfonctionnement (Louis & Ramond, 2009). Dans ce contexte, le recours à des professionnels de santé extérieurs à l'école semble être une solution de plus en plus répandue pour pallier les lacunes de l'Éducation Nationale. Aussi, l'aide aux élèves en difficulté tend à s'externaliser (Piquée & Viriot Goeldel, 2016), avec notamment une augmentation significative du recours à l'orthophonie en cas de difficultés scolaires (FNO, 2018 ; Morel, 2014). Dès lors, il est légitime d'interroger ce recours, car si la plupart des demandes sont légitimes, il semble qu'un certain nombre soient inappropriées et pourraient même être considérées comme excessives. C'est pourquoi, bien que controversé, le sujet mérite une attention particulière, que nous souhaitons lui accorder au travers de cette étude. Dans un premier temps, la partie théorique établira le cadre de ce travail en explorant la notion de difficulté scolaire ainsi que sa gestion par l'école, en abordant le concept de médicalisation de l'échec scolaire, puis en définissant et distinguant les concepts de recours massif et de recours excessif à l'orthophonie. En second lieu, la méthodologie présentée, qui repose sur des questionnaires auto-administrés et des entretiens semi-dirigés auprès des orthophonistes et des enseignants du primaire, permettra de détailler les modalités de la collecte de données. Enfin, les résultats et les conclusions de l'enquête seront exposés et analysés dans l'objectif d'apporter des éléments de réponses et des pistes de réflexions sur la question du recours excessif à l'orthophonie en cas de difficulté scolaire.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

2 Brève histoire de la difficulté scolaire

2.1 La massification scolaire

En France, la question de l'instruction pour tous prit forme au cours des années 1880, à la suite des lois dites « Jules Ferry », du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882, qui rendirent l'école obligatoire et gratuite. Jusque dans les années 1950, le système scolaire français se divisait entre l'école primaire d'une part et l'enseignement secondaire d'autre part (Defresne & Krop, 2016). Les enfants étaient majoritairement scolarisés au primaire, et s'engageaient ensuite dans la vie active pour la plupart d'entre eux (Garcia, 2013). Seuls les meilleurs élèves, originaires des classes sociales les plus aisées, poursuivaient leur scolarité (Defresne & Krop, 2016). Dès les années 1950, la croissance économique, les évolutions démographiques ainsi que « les politiques éducatives expansionnistes » (ENS Lyon, 2020), vont entraîner de nombreuses réformes de l'école, telle que la généralisation de l'enseignement secondaire, et provoquer une augmentation majeure du niveau de scolarisation, notamment des filles et des enfants issus de milieux populaires, longtemps exclus du système scolaire (Alternatives économiques, 2023).

2.2 Émergence de la difficulté scolaire

Cet accès massif à l'enseignement va alors confronter l'école a une problématique de taille : la gestion des élèves en difficulté. Autrefois, un enfant en difficulté pour acquérir les enseignements reçus à l'école était considéré comme intellectuellement inapte pour cela. « La difficulté scolaire en tant que concept n'existe alors pas » (Louis & Ramond, 2009, p.8). Cependant, à partir de la généralisation de l'enseignement secondaire, la proportion d'enfants en difficulté à l'école fut telle qu'on ne pouvait continuer à mettre en cause leurs seules capacités intellectuelles ou leur comportement. En effet, des études longitudinales réalisées dans les années 1960 par l'Institut national d'études démographiques (INED) ont mis en évidence un « retard scolaire » massif « à l'issue de l'école élémentaire » (Garcia, 2013, p.28-29). L'approche psychologique et psychométrique, qui justifiait la difficulté scolaire par des facteurs propres à l'enfant (Louis & Ramond, 2009), s'est vue peu à peu remplacée par des thèses sociologiques, comme celles de Bourdieu et Passeron (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017), qui mettent en corrélation les notions de « difficulté scolaire » et « origine sociale » (Buttard, 2018), et selon lesquelles les élèves en difficulté ne seraient autres que les enfants issus de milieux populaires, en inadéquation avec la culture et les exigences de l'école (Lahire, 1993). Cependant, sans rejeter les apports de la sociologie bourdieusienne, de nouvelles approches s'attachent à mettre en lumière d'autres facteurs explicatifs, tels que l'introduction du handicap dans le milieu scolaire, les migrations (élèves allophones) ou encore des causes inhérentes à l'institution elle-même. Quoi qu'il en soit, l'institution scolaire fut

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

contrainte de s'emparer progressivement de la question de la difficulté (Garcia, 2013 ; Lhotellier, 2013).

3 Définition de la difficulté scolaire

3.1 La difficulté scolaire « ordinaire »

« La difficulté scolaire doit d'abord être reconnue en ce qu'elle est composante de l'acte d'apprendre (…) » (Louis & Ramond, 2009, p.17). En effet, acquérir un ensemble de connaissances que l'on ne possède pas initialement, implique un certain effort et « la nécessité de se dépasser » (Louis & Ramond, 2009, p.17). En ce sens, on peut considérer la difficulté comme inhérente à tout apprentissage et donc dans une certaine mesure, plutôt naturelle (Académie de Créteil, 2019 ; Berzin & Brisset, 2008 ; Perraudeau, 2005). Toutefois, pour comprendre la notion de difficulté, il est essentiel de se pencher sur le concept de norme. « Une norme désigne un état habituellement répandu, considéré le plus souvent comme une règle à suivre. Tout ce qui entre dans une norme est considéré comme « normal », alors que ce qui s'en écarte est « anormal » (Cordelois, 2013, p.1). Ainsi, un élève en difficulté est un enfant qui n'entre pas dans la norme. Il n'accède pas pleinement aux enseignements reçus, et progresse laborieusement dans ses apprentissages (Académie de Dijon, s.d), alors même qu'il ne présente « *a priori* aucun handicap physique, sensoriel ou mental trop lourd » qui empêcherait une scolarité classique (Frémont et al., 2006, p.12). L'Éducation Nationale parle de « difficultés ordinaires ». Elles sont généralement momentanées et circonstancielles et peuvent être surmontées grâce à des aides et adaptations pédagogiques (CHU Sainte Justine, 2018). Il y aurait en Europe 10 à 15% d'élèves présentant des difficultés ordinaires, en lien avec des facteurs économiques, sociaux, psychologiques et pédagogiques (Monica & Vianello, 1995). Lorsque ces difficultés se sont accumulées et ont entraîné un retard important de l'élève par rapport à la norme, on parle alors « d'échec scolaire ». À ce stade, « l'écart entre « ce qu'il sait faire » et « ce qu'il devrait savoir faire » est perçu comme trop important pour qu'il puisse réussir là où il se trouve » (Académie de Créteil, 2019, p.5).

3.2 La nécessaire distinction des notions de « difficulté ordinaire », « trouble » et « handicap »

Contrairement à la notion de « difficulté ordinaire », le terme de « trouble » quant à lui fait référence à un dysfonctionnement cognitif (Farriaux & Rapoport, 1995 ; Mazeau et al., 2021). Il est question d'une atteinte cognitive neurodéveloppementale, qui entrave les capacités de l'enfant à accéder aux apprentissages et engendre des difficultés qui sont spécifiques, c'est-à-dire non liées au contexte (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020). Elles sont persistantes et durables, malgré les adaptations et interventions pédagogiques, et nécessitent des mesures compensatoires (CHU Sainte Justine, 2018). 4 à 6% des élèves européens présenteraient des

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

difficultés secondaires à des troubles spécifiques des apprentissages (Monica & Vianello, 1995). On rencontre également au sein de l'école 2 à 3% d'enfants en difficulté en raison d'un handicap ou d'une déficience avérée (sensorielle, mentale, motrice, autisme…) (Monica & Vianello, 1995). Ainsi, que la difficulté scolaire soit ordinaire ou consécutive à un trouble ou un handicap, « les conséquences en classe résultant de ces trois situations sont similaires : des difficultés d'apprentissage imposant une adaptation. » (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, p.13). Cependant, les mesures à prendre et les soutiens à offrir diffèrent. « C'est là tout l'enjeu : éviter la confusion difficultés/troubles. » (Mazeau, 2017, p. 211-212).

3.3 Les troubles spécifiques des apprentissages

« Parmi les maux qui affectent l'école, les « troubles des apprentissages » occupent aujourd'hui le devant de la scène » (Savournin, 2016). Les troubles spécifiques des apprentissages (TSAp) sont dus à « des déficits cognitifs spécifiques et neuro-développementaux » (HAS, 2017, p.5), c'est-à-dire une atteinte d'une ou plusieurs fonctions cognitives, sans déficit intellectuel global, pouvant entrainer des difficultés dans les apprentissages scolaires, comme la lecture, l'orthographe ou les mathématiques (HAS, 2017 ; Pouhet, 2016). Ces troubles ont une prévalence de 5 à 7%, soit un enfant par classe (INSERM, 2017 ; Société française de pédiatrie, 2009) et sont listés dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) (American psychiatric association, 2015), sous les appellations suivantes : trouble spécifique des apprentissages (TSAp) avec déficit de la lecture, TSAp avec déficit de l'expression écrite, TSAp avec déficit du calcul.

4 L'école face à la difficulté scolaire

4.1 Les missions de l'enseignant du premier degré

Face à la difficulté scolaire, qu'elle soit ordinaire ou en lien avec un trouble, l'enseignant du premier degré a un rôle majeur à jouer, qui tient en trois missions : repérer, adapter, orienter (HAS, 2017). En premier lieu, les textes officiels, tels que le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1er juillet 2013) ou encore le Code de l'éducation (Légifrance, 2000), mentionnent que la prévention et le repérage des difficultés scolaires font partie intégrante des missions des enseignants. En effet, ces derniers peuvent être considérés comme la « première ligne » du repérage de la difficulté scolaire (Secrétariat d'État chargé des personnes handicapées, 2018) : ils connaissent les mécanismes d'apprentissage (Arrêté du 1er juillet 2013) et possèdent également une « connaissance fine » de leurs élèves, puisqu'ils les côtoient presque quotidiennement (Ringard & Veber, 2001). À travers l'observation de leurs comportements en classe (passivité, agitation, manque d'autonomie) ou leurs résultats scolaires (inférieurs à la norme), les enseignants sont en mesure de pouvoir déceler un décalage dans les apprentissages

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

(Cuvellier et al., 2004 ; Massuyeau, 2021). Il est ensuite nécessaire de déterminer de quel type de difficulté il s'agit. La distinction entre une situation de « dys » et une difficulté scolaire ne repose pas sur ce que l'enseignant observe : dans les deux cas, l'enfant rencontre des obstacles dans ses apprentissages (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020). « Les conditions d'alerte, de repérage, sont rigoureusement les mêmes. Seules l'intensité et la durabilité de ces manifestations et l'absence ou l'insuffisance de réponse aux actions habituellement entreprises constituent un signal fort de possible situation de dys-. » (Pouhet et Cerisier-Pouhet, 2020, p.90). C'est pourquoi, une fois la difficulté repérée, les enseignants ont pour mission d'adapter leur enseignement et leur action éducative (Arrêté du 1er juillet 2013), en mettant en œuvre des aménagements et du soutien pédagogique au profit des élèves en difficulté (Article L.321-4 du code de l'éducation), car « il n'est nul besoin de diagnostic pour décider de recourir aux moyens de compensation » (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, p.90). Toutefois, si la difficulté persiste « à l'issue de 3 à 6 mois de pédagogie différenciée » (HAS, 2017, p.16), les enseignants devront conseiller et orienter l'enfant et sa famille vers des professionnels de santé extérieurs à l'école (médecins, orthophonistes, ergothérapeutes, etc.), pour infirmer ou confirmer la présence d'un trouble qui engendrerait les difficultés de l'enfant dans les apprentissages (HAS, 2017). Les enseignants seraient d'ailleurs très souvent à l'origine de l'orientation des élèves vers l'orthophonie (Blanchin & François, 2015 ; Observatoire national de la démographie des professions de santé (ONDPS), 2012).

4.2 Les dispositifs de réponse à la difficulté scolaire

Pour soutenir les élèves en difficulté, l'école a pour stratégie d'augmenter les temps d'apprentissage par la mise en place d'un certain nombre de dispositifs d'aide spécifiques (Piquée & Viriot-Goeldel, 2016). Face à un élève en difficulté, la différenciation pédagogique s'offre à l'enseignant comme le premier outil de réponse, étant donné que celui-ci pourra accompagner ses élèves au sein de sa classe en proposant « (…) des variantes au niveau des tâches, des supports, des situations, des consignes, des outils, des regroupements d'élèves, des durées » (Louis & Ramond, 2009, p90). Néanmoins, adapter l'enseignement à chaque élève peut parfois rester difficilement compatible avec la gestion d'un groupe (Louis & Ramond, 2009). Par conséquent, l'école propose également des aides en dehors de la classe par le biais d'activités pédagogiques complémentaires (APC), de tutorat, d'aide aux devoirs ou encore de stages de remise à niveaux. Ces outils pédagogiques, dès lors qu'ils sont mobilisés de manière efficiente, permettraient de résoudre les difficultés dites « ordinaires ». Si toutefois les difficultés persistaient, la mise en œuvre d'un PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative) ainsi qu'une demande d'aide au RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) pourraient compléter les aides déjà mises en place afin d'éviter que les difficultés ne s'accroissent. « Cette aide spécialisée intervient dès lors que toutes les

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

perspectives pédagogiques internes à la classe et à portée des enseignants (…) ont été proposées aux élèves » (Louis & Ramond, 2009, p.152). À ce stade l'école pourra s'appuyer sur les bilans et les suivis extérieurs tels que l'orthophonie notamment, afin de vérifier la présence ou l'absence d'un trouble. Si un diagnostic de trouble est posé, l'institution scolaire pourra par la suite mettre en œuvre un Plan d'accompagnement personnalisé (PAP) afin de répondre aux difficultés engendrées par ce trouble ou un Projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour les enfants en situation de handicap reconnu. Enfin, si toutes ces mesures s'avéraient insuffisantes, la constitution d'un dossier MDPH (Maison départementale de la personne handicapée) serait nécessaire, pour demander une aide humaine (un accompagnant des élèves en situation de handicap) ou une orientation, en Unité locale d'intégration scolaire (ULIS), en Institut médico-éducatif (IME), en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP), ou encore en Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) (Tomei, 2018).

4.3 Fréquentation des dispositifs d'aide

Concernant leur fréquentation, beaucoup d'élèves seraient accueillis au sein de ces dispositifs d'aide (environ un tiers) (Piquée & Viriot-Goeldel, 2016). Il semble donc évident que ces dispositifs constituent « un outil essentiel de la gestion d'un certain nombre de difficultés scolaires » (Moignard & Rubi, 2013, p.58). Toutefois, les résultats de plusieurs travaux, dont l'étude de Piquée et Viriot-Goeldel (2016) sur la fréquentation de ces dispositifs, mettent en évidence une « reconfiguration contemporaine de l'organisation scolaire, dont les mots d'ordre sont individualisation, externalisation et médicalisation » (p.47). D'autres études viennent appuyer ces constats en soulignant une tendance à un recours important aux professionnels de la santé, dont les orthophonistes (Morel, 2014 ; Viriot-Goeldel, 2007), l'idée étant de plus en plus répandue « que la classe en soi n'est pas le lieu le mieux adapté pour l'aide individuelle » (Cauterman & Daunay, 2010, p.12-13). Désormais, la lutte contre l'échec scolaire s'est déplacée en dehors des murs de l'école.

5 Médicalisation de l'échec scolaire et externalisation de l'aide

Pour comprendre cette externalisation de l'aide aux enfants en difficulté, il convient de la mettre en relation avec la « médicalisation de l'échec scolaire » (Garcia, 2013 ; Morel, 2014 ; Piquée & Viriot-Goeldel, 2016) ou plus largement avec la « sanitarisation des problèmes sociaux » (Philippe, 2007, p.182). La médicalisation de l'échec scolaire « désigne le processus qui conduit un élève en difficulté (…) à être appréhendé en tant qu'individu nécessitant des « soins » et à consulter des professionnels qui (…) appartiennent aux professions médicales » (Morel, 2014, p.19). Pour les différents acteurs des neurosciences cognitives, cela s'explique par l'avancement des connaissances en neurosciences, notamment grâce au développement

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

de l'imagerie cérébrale (Morel, 2014 ; Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020). Mais pour les sciences sociales, il s'agirait d'une « pathologisation abusive » (Pinell & Zafiropoulos, 1983, p.14) des difficultés scolaires. En effet, bien que ces avancées scientifiques aient effectivement permis d'identifier des dysfonctionnements cérébraux ou des gènes en lien avec les difficultés d'apprentissage (Morel, 2014), elles ne peuvent toutefois expliquer à elles seules, la place prépondérante accordée aujourd'hui aux diagnostics médicaux (Morel, 2014 ; Savournin, 2016). Plutôt que les seuls progrès de la science, cette tendance serait davantage influencée par des intrigues sociales, comme les politiques publiques et éducatives (Morel, 2014), l'influence des groupes professionnels (Woollven, 2015) ou encore les stratégies et mobilisations parentales (Garcia, 2013 ; Morel, 2014) qui participeraient activement, si ce n'est plus, à la « diffusion des approches médicales dans le domaine des apprentissages scolaires » (Morel, 2014, p23). L'augmentation spectaculaire du nombre d'enfants dans l'enseignement primaire avec des diagnostics (+57% entre 2004 et 2014) (Bernard, 2016), ainsi que le recours massif aux professionnels du soin pour remédier à l'échec scolaire (Morel, 2018), sont autant d'éléments qui interrogent, voire alertent sur le risque d'une accentuation excessive de cette médicalisation (Morel, 2018). « Les questions scolaires sont devenues si cruciales dans notre société qu'elles débordent du cadre scolaire » (Morel, 2018), engendrant une « para-médicalisation » (Woollven, 2014) des difficultés et un recours massif, voire excessif, aux orthophonistes.

6 L'orthophonie et la difficulté scolaire

6.1 Rôle de l'orthophoniste

Les difficultés d'apprentissage en lecture, en écriture, ou en mathématiques, relèvent indéniablement de la responsabilité de l'école, dont la mission consiste à développer les compétences de base des élèves (Woollven, 2015). Parallèlement, ces difficultés concernent également les orthophonistes en tant que spécialistes du langage dans sa globalité (Woollven, 2015). Si l'enseignant a pour mission de repérer les difficultés, « l'expertise diagnostique appartient à l'orthophonie » (Woollven, 2014). En effet, celle-ci consiste « à prévenir, à évaluer et à prendre en charge (…) les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression (…) » (Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002). Par ses missions, l'orthophoniste peut donc être considéré comme l'un des acteurs impliqués dans le traitement de la difficulté scolaire. Lorsqu'un enfant rencontrant des difficultés persistantes dans ses apprentissages est orienté vers un orthophoniste, celui-ci aura pour mission de réaliser un bilan, pour évaluer les domaines dans lesquels les difficultés se manifestent, et déterminer si la présence d'un éventuel trouble des apprentissages ou du langage pourrait les expliquer (Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002). Si nécessaire, l'orthophoniste pourra dans un second temps élaborer et

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

appliquer un projet thérapeutique adapté à la situation et aux besoins du patient (Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002). Toutefois, bien que les orthophonistes et les enseignants partagent certains objectifs communs (tels que la réduction des difficultés), leurs approches diffèrent : face à la difficulté scolaire, la réponse d'un enseignant sera pédagogique alors que l'approche orthophonique sera thérapeutique (Sanchez, 2012 ; De Weck, 1999 ; Woollven, 2015). Cependant, il existe encore à ce jour des confusions sur les missions de chacun, en particulier sur celles des orthophonistes qui sont encore régulièrement qualifiés et perçus comme des « praticiens de l'échec scolaire » (Woollven, 2015), alors qu'ils sont en réalité des praticiens du langage et de la pathologie.

6.2 Le recours massif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire

6.2.1 Les soins donnés

Plusieurs études traitant de la difficulté scolaire ont mis en évidence une fréquence significative d'adressage des enfants vers l'orthophonie, particulièrement pour les difficultés en langage écrit (Henri-Panabière, 2010 ; Morel, 2018 ; Renard, 2011 ; Viriot-Goeldel, 2007, 2013). Récemment, une étude de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES, 2024) sur le recours à l'orthophonie par les jeunes, révélait « qu'un enfant ou adolescent sur dix a eu recours à un orthophoniste libéral en 2019 », soit 1,25 million d'enfants ou d'adolescents. La moitié d'entre eux sont des enfants entre 6 et 10 ans, scolarisés en primaire (DREES, 2024, p.1). Les raisons les plus courantes de consultation seraient principalement liées aux troubles du langage oral (42,9% des consultations des 6-10 ans contre 12,6% pour les 11-17 ans) et aux troubles du langage écrit (37,2 % des consultations des 6-10 ans contre 56,6% pour les 11-17 ans). Les demandes pour les troubles logico-mathématiques seraient quant à elles en hausse (4,2% des consultations pour les 6-10 ans contre 9,4% pour les 11-17 ans) (DREES, 2024). « En excluant les mineurs ayant eu uniquement un bilan orthophonique sans prise en charge, le taux de recours à l'orthophoniste libéral s'élève à 75 pour 1 000 enfants ou adolescents de moins de 18 ans en France. C'est en Meurthe-et-Moselle, dans le Rhône et dans le Nord que les jeunes recourent le plus souvent à l'orthophoniste avec des taux supérieurs à 120 pour 1 000 jeunes » (DREES, 2024). Toutefois, il serait insuffisant de limiter notre analyse du recours à l'orthophonie à l'examen seul des données sur les soins prodigués, sans tenir compte également des chiffres concernant la demande de soins.

6.2.2 Les soins demandés

De fait, la demande de soin est une variable importante à considérer, car de nombreuses demandes de bilans orthophoniques ne sont à ce jour pas satisfaites. En effet, en plus de ces enfants déjà pris en soin, nombreux sont ceux qui, non comptabilisés dans les statistiques,

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

sont à ce jour en attente d'un bilan. Pour exemple, en Auvergne Rhône-Alpes, les données de la liste d'attente territoriale commune (Inzee.care), révèlent que durant l'année 2023, les orthophonistes inscrits auraient reçu 12 610 demandes pour des difficultés de langage oral, 11 064 demandes pour des difficultés en langage écrit et 2058 demandes pour des difficultés en mathématiques (URPS AURA, 2023). Ces données, déjà éloquentes, ne sont toutefois par exhaustives, car tous les orthophonistes de la région ne sont pas inscrits à ce dispositif. Ces chiffres ne sont donc pas négligeables, en particulier lorsqu'on les transpose à l'échelle nationale.

6.2.3 Le déséquilibre entre l'offre et la demande

L'analyse des soins dispensés et demandés doit également s'effectuer au regard de la saturation des cabinets libéraux d'orthophonie (FNO, 2018). La FNO et les URPS (Union régionale des professionnels de santé) alertent régulièrement sur le réel déséquilibre entre l'offre et la demande sur tout le territoire (CARPIMKO, 2020). « L'observation d'une augmentation de la demande d'orthophonie ces dernières années est générale » et les délais d'attente se seraient allongés (DREES, 2011, p.69 ; ORS Rhône-Alpes, 2016). Il n'y aurait pas plus de 20% de probabilité d'obtenir rapidement un rendez-vous pour les nouveaux patients, même dans les régions où l'offre en orthophonistes est la plus abondante (Benchimol & al., 2022). Selon la FNO (2018) plusieurs facteurs seraient à l'origine de cette situation de tension : une démographie professionnelle insuffisante, une demande de soins en forte hausse, une meilleure connaissance de l'orthophonie, la disparition progressive des emplois salariés en orthophonie (virage ambulatoire), une certaine inefficacité du filtre médical (les médecins refusant rarement de prescrire un bilan orthophonique en cas de demande), mais aussi « le recours quasi systématique au bilan orthophonique en cas de difficultés scolaires » (FNO, 2018, p.2).

6.3 Le recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire

6.3.1 Définitions des termes

Le verbe « adresser » signifie « envoyer une personne auprès d'une autre » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2024). Dans notre contexte, « l'adressage » serait donc l'action d'envoyer un enfant auprès d'un orthophoniste. Par extension, le « mauvais adressage » peut être interprété comme l'action d'orienter un enfant vers un orthophoniste, de façon inappropriée (par exemple pour des troubles du comportement) ou sans indication claire ou justifiée. Concernant le « sur-adressage », il n'existe aucune définition institutionnelle de ce terme. Toutefois, au regard des éléments théoriques relevés dans les travaux précédemment cités, nous entendrons par « sur-adressage », un recours « quasi-systématique » (FNO,2018) ou excessif (DREES, 2011 ; HAS, 2017 ; Morel, 2014 ; ORS

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Rhône-Alpes, 2016) à l'orthophonie. Il s'agirait donc d'une consommation abusive des soins orthophoniques.

6.3.2 Le sur-adressage en orthophonie

Le recours massif peut être en partie attribué au développement de la profession (augmentation du nombre d'orthophonistes, meilleure connaissance de l'orthophonie par la population…) ainsi qu'aux avancées en matière d'éducation inclusive, de dépistage précoce et de reconnaissance des troubles du langage et des apprentissages (DREES, 2024). En effet, cela s'est accompagné, de manière assez attendue, d'une augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (OCDE, 2008) au sein de l'école (+34% depuis 2017) (CNSA, 2023) ainsi que du nombre d'enfants diagnostiqués (+57% entre 2004 et 2014) (Bernard, 2016).

Néanmoins, l'ampleur actuelle de cette tendance suscite des interrogations et des préoccupations (Morel, 2018) et serait même jugée excessive par de nombreux acteurs de la santé (médecins scolaires, orthophonistes, etc.), qui s'inquiètent des sollicitations de plus en plus fréquentes pour des difficultés qui ne relèvent « d'aucun trouble médico-psychologique » (Morel, 2018, p.51). En 2017, la Haute autorité de santé (HAS) signalait des orientations injustifiées, des soins inadaptés ou indûment prolongés, ainsi que des demandes excessives. De plus, près de 20% des prescriptions de bilans orthophoniques (toutes pathologies confondues) ne seraient « pas nécessaires et résulteraient d'un mauvais adressage » (FNO, 2021, p1). L'utilisation du dispositif de régulation des demandes « Allo Ortho », aurait également montré que 25% des demandes en orthophonie ne seraient pas pertinentes et nécessiteraient une réorientation (URPS Grand Est, 2019). En ce qui concerne plus spécifiquement les demandes de soins liées aux difficultés scolaires, une étude de l'Observatoire régional de la santé (ORS AURA, 2016) a rapporté que certains orthophonistes faisaient le constat « d'une tendance à la sur-orientation vers l'orthophonie par les enseignants » et que les listes d'attentes étaient « parfois-voire souvent- « gonflées » avec des demandes injustifiées » (ORS AURA, 2016, p.103). En 2018, la Fédération nationale des orthophonistes a relevé à son tour des demandes de bilans « quasi-systématiques » en cas de difficulté scolaire (FNO, 2018, p.2). Aussi, au regard de toutes ces données issues de la littérature, cet important recours à l'orthophonie souvent considéré comme « massif », pourrait également être qualifié « d'excessif ».

7 Conclusion et problématique

Ainsi, la littérature scientifique a mis en lumière deux constats majeurs sur la demande de soins orthophoniques pour les difficultés scolaires : une augmentation globale de la demande, devenue de plus en plus massive (DREES, 2011 ; Garcia, 2013 ; Morel, 2014 ; Piquée & Viriot-

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Goeldel, 2016) d'une part, et l'existence d'un recours excessif à l'orthophonie d'autre part (Morel 2014, FNO 2018, HAS 2017, ORS Rhône-Alpes, 2016). Mais qu'en est-il sur le terrain ? Au regard des préoccupations qu'elle suscite et des nombreux enjeux qu'elle entraine pour la profession, la question du sur-adressage doit être posée et débattue. Et c'est toute l'ambition de ce travail, par lequel nous tenterons de répondre aux problématiques suivantes : le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire est-il une réalité tangible et significative pour les orthophonistes et les enseignants du primaire ? Si oui, quels facteurs peuvent expliquer ce phénomène ? Quelles conséquences cela entraîne-t-il sur la profession des orthophonistes, sur les patients et le système de santé ? Enfin, quelles solutions peuvent être envisagées pour l'endiguer ?

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

II Méthode

1 Objectifs de l'étude

Cette étude a pour but d'appréhender et tenter d'expliquer le recours excessif à l'orthophonie pour les enfants en difficulté scolaire. Pour ce faire, nous avons souhaité réaliser une enquête auprès des principaux intéressés, les orthophonistes libéraux, mais aussi auprès des enseignants du premier degré, souvent à l'origine d'une orientation des élèves vers l'orthophonie. Les objectifs de cette étude sont les suivants : Déterminer si le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire revêt une portée significative ; Identifier les causes pouvant favoriser ce phénomène ; Relever les impacts de ce recours excessif ; Cerner les besoins et les solutions envisagées pour l'endiguer. Pour cela, notre investigation s'est déroulée en trois phases : dans un premier temps, un entretien de groupe a eu lieu avec des enseignants afin de mieux cerner le sujet et la problématique ; dans un second temps, des questionnaires ont été diffusés auprès des deux populations concernées afin de recueillir des données quantitatives ; Enfin, notre analyse a été complétée par des données qualitatives recueillies lors d'entretiens semi-directifs.

2 Phase 1 : Entretien de groupe pré-questionnaires

Ce travail a donc débuté par un entretien de groupe avec des enseignants, dont le quotidien et les conditions de travail nous sont moins familiers que celui des orthophonistes, afin de mieux appréhender les contours de notre sujet.

2.1 Population

Trois enseignantes du premier degré exerçant en France métropolitaine ont participé à cet entretien de groupe. Chaque participant a été anonymisé de « Prof 1 » à « Prof 3 ». Cette population de trois femmes s'est constituée par contact direct, via échanges téléphoniques. Les conditions de participation étaient les suivantes : être enseignant du premier degré en France métropolitaine ou dans les Départements et régions d'outre-mer (DROM) ; enseigner en milieu ordinaire, en classe de CP, CE1, CE2, CM1, ou CM2 ; enseigner en établissement scolaire public ou privé sous-contrat, et avoir déjà orienté des élèves en difficulté scolaire vers l'orthophonie. Les enseignantes présentes lors de cet entretien exerçaient en école privée, en classe de CP, CE1, et CM2 et avaient entre 3 et 6 ans d'expérience professionnelle.

2.2 Matériel

Le guide d'entretien était composé de 6 grandes parties : la première concernait la difficulté scolaire en général, suivie de la gestion de cette difficulté scolaire, et de l'orientation des élèves vers l'orthophonie. Les suivantes concernaient le sur-adressage ainsi que les facteurs de ce sur-adressage. Enfin, la dernière partie concernait les attentes et besoins. Les questions ont

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

été volontairement rédigées de façon générale afin de favoriser la discussion et de permettre à chaque participant d'exprimer ses opinions et ses expériences en lien avec le sujet. Des relances verbales ont été proposées pour relancer la discussion sur un élément précis ou non-abordé précédemment.

2.3 Procédure

En début d'entretien, la notice d'information de l'étude a été présentée aux participants et ceux-ci ont eu la possibilité de consentir ou non à cet échange. Tous les enseignants présents ont consenti et ont donc participé. Aucune autre démarche administrative n'a été nécessaire, les données étant totalement traitées de façon confidentielle et anonymisée. Les noms de villes, d'établissements ou tout autre élément permettant d'identifier le lieu d'exercice des participants n'apparaissent pas dans les retranscriptions. Le recrutement des participants s'est déroulé de début novembre à début décembre 2023, afin de permettre à chacun d'indiquer ses disponibilités pour réaliser l'entretien de groupe courant décembre. En concertation avec les participants, l'entretien de groupe a été réalisé en présentiel le 15 décembre 2023 et a duré 36 minutes. La retranscription de l'échange est disponible en Annexe E.

3 Phase 2 : Questionnaires en ligne

A la suite de cette première étape, il a été décidé de réaliser et diffuser deux questionnaires distincts, l'un à destination des orthophonistes, l'autre à destination des enseignants. Lors de notre échange de groupe avec les enseignants, nous avons pu constater, d'une part que ceux-ci n'utilisaient pas la même terminologie que les orthophonistes, et d'autre part qu'ils n'étaient pas concernés ou sensibilisés par les mêmes aspects de la problématique que ces derniers. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'adresser des questionnaires spécifiques à chaque population étudiée et ainsi permettre une analyse plus fine des résultats.

3.1 Populations

La première population étudiée répondait aux critères d'inclusion suivants : être orthophoniste, exercer en France métropolitaine ou en Départements ou régions d'outre-mer (DROM), exercer en activité libérale, et prendre en soin des patients enfants présentant des difficultés scolaires. Il a été décidé de s'adresser à l'ensemble de la population d'orthophonistes exerçant en libéral, quelle que soit la zone géographique d'exercice, ceci permettant de recueillir un échantillon représentatif de cette population. L'échantillon ainsi obtenu était composé de 316 répondants. Les réponses de deux répondants ont été retirés des données, l'un ayant un questionnaire incomplet (oubli d'une question), l'autre ne respectant pas les critères d'inclusion de l'étude (être orthophoniste diplômé et exerçant en libéral). L'échantillon final obtenu est donc composé de 314 répondants orthophonistes. La seconde population étudiée répondait aux critères suivants : être enseignant du premier degré, exercer en France métropolitaine ou

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

en Départements ou régions d'outre-mer (DROM), exercer en établissement scolaire public ou privé sous-contrat, enseigner en milieu ordinaire, en classe de CP, CE1, CE2, CM1 ou CM2, et avoir déjà orienté des élèves en difficulté scolaire vers l'orthophonie. Il a été également décidé de s'adresser à l'ensemble de la population d'enseignants répondants à ces critères quelle que soit la zone géographique d'exercice, ceci permettant de recueillir un échantillon représentatif. L'échantillon ainsi obtenu était composé de 141 répondants enseignants.

3.2 Matériel

La méthode de collecte choisie a été un questionnaire anonyme auto-administré via Internet, car cette solution nous est apparue comme la plus rapide, la plus pratique, et permettant d'atteindre un plus grand nombre de répondants. Les questionnaires ont été créés grâce au logiciel GoogleForm, hébergé par Google, du fait de sa gratuité et sa simplicité d'utilisation. Les questionnaires sont disponibles en Annexes A et B. Leurs architectures ont été pensées parallèlement, afin de faciliter l'analyse des résultats. Tout d'abord, la page d'accueil des questionnaires présentait l'objet de l'enquête via une notice d'information et rappelait les critères d'inclusion. La première partie, contenant les questions introductives de chaque questionnaire, a été pensée pour tester la représentativité de chaque échantillon de répondants. La seconde avait pour objectif de mettre en lumière les mécanismes d'identification des élèves en difficulté, notamment en questionnant les connaissances des répondants sur la distinction entre les notions de « difficulté ordinaire » et de « trouble ». La troisième partie cherchait à évaluer la mobilisation des dispositifs d'aide d'une part, et à appréhender les critères et processus de recours aux orthophonistes par les enseignants d'autre part. Le quatrième module investiguait la perception du sur-adressage par les deux populations, et leur appréhension des éventuels facteurs explicatifs et des possibles impacts. Enfin, le dernier module visait à recueillir les besoins de chaque population étudiée ainsi que les solutions envisagées. En conclusion, l'affichage d'une adresse mail permettait aux répondants de nous contacter s'ils avaient le souhait de participer à un entretien et ceux-ci avaient également la possibilité de laisser un commentaire, une suggestion ou une évaluation générale. Chaque questionnaire était composé de 24 questions, celles-ci étant toutes obligatoires, à l'exception de la dernière (suggestion ou commentaire). Le questionnaire a été diffusé du 1er au 30 mars 2024.

3.3 Procédure

En amont de la diffusion à grande échelle, des tests pour les deux questionnaires ont été réalisés fin février 2024. Le questionnaire à destination des orthophonistes a été testé par trois professionnels exerçant en libéral tandis que le questionnaire à destination des enseignants a été testé par deux institutrices de primaire. Ces tests avaient pour objectif de confirmer que

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

les énoncés des questions étaient compréhensibles, de vérifier la durée nécessaire pour les remplir, et d'identifier toute anomalie technique qui aurait pu perturber le processus de passation. Les questionnaires ont ensuite été diffusés à grande échelle via un lien internet permettant d'y accéder. Concernant le questionnaire des orthophonistes, le lien a été transmis par mail via un réseau personnel mais également via le réseau social Facebook, sur plus de vingt groupes différents, avec l'objectif d'atteindre des orthophonistes de diverses régions (« Orthos d'Ardèche », « Ch'tis…Z'orthos », « Les orthos de Picardie », « Orthos du 93 », « Les orthos de la Drôme », « Orthophonistes pays de la Loire », « Les orthos du 28 », « Les orthos du 06 », « Orthos de Normandie », « Orthos du 86 », « Les orthos du 57 », « Les orthos du Var », « Orthos de Lyon (ou presque) », « Les orthos du 54 », « Les orthos de Corse », « Orthos du 42 », etc.). Pour le questionnaire à destination des enseignants, la diffusion par mail a été largement exploitée : plus de 600 mails ont été envoyés à des écoles élémentaires privées et publiques, dans les 26 académies de France métropolitaine et Corse afin d'atteindre des enseignants de différentes régions. L'accès aux différents groupes Facebook des enseignants étant moins aisé, la diffusion via ce réseau s'est faite sur quatre groupes seulement (« Les enseignants du primaire », « Les enseignants qui échangent », « Entraide entre enseignants cycle primaire », « Little Prof »). L'utilisation du logiciel GoogleForm nous a permis d'exporter les résultats obtenus dans un format de feuille de calcul, et ainsi d'analyser et croiser les données directement sur Excel. Les différents tests statistiques ont été réalisés grâce au logiciel JASP. Enfin, le seuil de représentativité des échantillons a été déterminé via le site internet SurveyMonkey.

4 Phase 3 : Entretiens semi-dirigés post-questionnaires

Pour enrichir et préciser nos données quantitatives issues des questionnaires, nous avons souhaité réaliser des entretiens semi-directifs afin d'apporter des éléments de réponses qualitatives à notre enquête.

4.1 Population

Quatre orthophonistes exerçant en France métropolitaine ont participé aux entretiens semi-dirigés. Chaque participant a été anonymisé de « Ortho 1 » à « Ortho 4 ». Cette population s'est constituée par échanges de mails, grâce à l'adresse électronique affichée à la fin du questionnaire. Elle se compose d'un homme et trois femmes. Les participants exercent tous en libéral, et ont été sélectionnés en fonction des établissements scolaires à proximité (zone d'éducation ordinaire ou prioritaire (REP/REP+) et de leur pratique clinique (prise en soin d'enfants en difficulté scolaire). Deux orthophonistes exercent à proximité d'écoles en zone d'éducation ordinaire, deux autres à proximité d'écoles en zone d'éducation prioritaire (REP/REP+). Concernant le zonage orthophonistes, trois orthophonistes sont installés en

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

zone intermédiaire et un en zone sur-dotée. Deux orthophonistes sont diplômés depuis un an, un autre depuis 6 ans et le dernier depuis 12 ans. Des entretiens semi-dirigés ont également été proposés aux enseignants ayant répondus au questionnaire. Toutefois, contrairement aux orthophonistes, aucun enseignant ne nous a contacté par la suite. Malgré des échanges directs avec des connaissances pour remédier à cette situation, le manque de volontaires et les contraintes d'agenda (notamment les vacances scolaires) ne nous ont pas permis de réaliser ces entretiens.

4.2 Matériel

Le guide d'entretien était composé de 6 grandes parties : la première concernait la difficulté scolaire en général, suivie de la gestion de cette difficulté scolaire, et de l'orientation des élèves vers l'orthophonie. Les suivantes concernaient le sur-adressage ainsi que les facteurs de ce sur-adressage et les impacts de celui-ci sur la pratique orthophonique. Enfin, la dernière partie concernait les attentes et solutions. Les questions ont été volontairement rédigées de façon générale afin de favoriser la discussion et de permettre à chaque participant d'exprimer opinions et expériences en lien avec le sujet. Des relances verbales ont été proposées pour relancer la discussion sur un élément précis ou non-abordé précédemment. Le guide d'entretien post-questionnaire est disponible en Annexe D.

4.3 Procédure

Au début de chaque entretien, la notice d'information de l'étude a été présentée aux participants et ceux-ci ont eu la possibilité de consentir ou non à cet échange. Tous les orthophonistes ont consenti et ont donc participé. Aucune autre démarche administrative n'a été nécessaire, les données étant totalement traitées de façon confidentielle et anonymisée. Les noms de villes, d'établissements ou tout autre élément permettant d'identifier le lieu d'exercice des participants n'apparaissent pas dans les retranscriptions. Le recrutement des participants s'est déroulé en mars 2024, et les entretiens ont eu lieu individuellement du 22 mars au 15 avril. Pour une question de faisabilité et afin de permettre une diversité géographique, 3 entretiens sur 4 ont été menés en visioconférence. Le quatrième entretien a été réalisé en présentiel. La durée moyenne de ces entretiens n'excède pas 1h. La retranscription d'un échange est disponible en Annexe F.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

III Résultats et Discussion

1 Rappel des objectifs de l'étude

Basée sur les constats établis dans la littérature scientifique quant à un recours jugé excessif à l'orthophonie en cas de difficulté scolaire, cette étude s'attache à explorer les manifestations de ce phénomène sur le terrain et à identifier les facteurs pouvant l'expliquer. À l'aide de questionnaires et d'entretiens, elle interroge les orthophonistes et les enseignants du primaire, dans le but de répondre aux questionnements suivants : le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire est-il une réalité tangible et significative pour les orthophonistes et les enseignants du primaire ? Si oui, quels facteurs peuvent expliquer ce phénomène ? Quelles conséquences cela entraîne-t-il sur la profession des orthophonistes, sur les patients ainsi que le système de santé ? Enfin, quelles solutions peuvent être envisagées pour l'endiguer ?

2 Populations ciblées et profils des répondants

Le premier questionnaire était à destination de l'intégralité des orthophonistes du territoire français exerçant en libéral, soit 20 682 orthophonistes (Benchimol et al., 2024). Le second questionnaire s'adressait à tous les enseignants du primaire exerçant sur le territoire français, en établissement public ou privé, en milieu ordinaire, en classe de CP, CE1, CE2, CM1 ou CM2, soit moins de 370 500 enseignants du 1er degré (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2023). Ces questionnaires ont permis de récolter des échantillons représentatifs de 314 répondants orthophonistes et 141 répondants enseignants, avec un niveau de confiance de 95% et une marge d'erreur de 10%. Les caractéristiques des échantillons sont détaillées dans les tableaux 1 et 2.

Tableaux 1 et 2

Caractéristiques des échantillons.

ORTHOPHONISTES		
	Scores bruts	%
SEXE		
Femmes	310	98,7%
Hommes	4	1,27%
EXPERIENCE		
40 à 45 ans d'expérience	3	0,95%
30 à 40 ans d'expérience	21	6,7%
20 à 30 ans d'expériences	49	15,6%
20 à 10 ans d'expérience	94	29,9%
Moins de 10 ans d'expérience	147	46,8%
ZONAGE		
Zone très sur-dotée	12	3,8%
Zone sur-dotée	46	14,6%
Zone intermédiaire	111	35,3%
Zone sous-dense	61	19,4%
Zone très sous-dotée	46	14,6%
Ne sait pas	38	12,1%

ENSEIGNANTS		
	Scores bruts	%
SEXE		
Femmes	122	86,5%
Hommes	19	13,5%
EXPERIENCE		
30 à 40 ans d'expérience	11	7,8%
20 à 30 ans d'expériences	44	31,2%
20 à 10 ans d'expérience	45	31,9%
Moins de 10 ans d'expérience	41	29%
Enseignants du privé	21	14,9%
Enseignants du public	120	85,1%
ZONE D'EXERCICE		
En zone d'éducation ordinaire	89	63,1%
En zone d'éducation prioritaire REP/REP+	52	36,9%
CLASSE		
Classe de CP	44	31,2%
Classe de CE1	45	31,9%
Classe de CE2	37	26,2%
Classe de CM1	34	24,1%
Classe de CM2	32	22,7%

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

3 Résultats et analyse des observations

3.1 Le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire est-il une réalité tangible et significative pour les orthophonistes et les enseignants du primaire ?

3.1.1 Mise en évidence du recours massif en cas de difficulté scolaire

D'après les résultats de cette enquête, les orthophonistes auraient reçu en moyenne 72 demandes de bilan en lien avec des difficultés scolaires durant les douze derniers mois. Cependant, on observe une variabilité importante des réponses ($W=0,625$; $p < 0.001$) allant de 2 à 794 demandes. Une explication possible réside dans le regroupement des orthophonistes au sein d'un même cabinet, où ils partagent souvent une liste d'attente commune. De plus, il existe une corrélation significative entre le nombre de demandes de bilans et la zone d'exercice des orthophonistes ($H=4,203$; $p < 0,05$). Dans les zones très sur-dotées en orthophonie, le nombre de demandes serait moindre qu'ailleurs, ce qui était prévisible. Bien qu'il n'existe pas de moyenne de référence permettant d'évaluer la significativité de ce résultat, les témoignages des orthophonistes offrent un aperçu de la place considérable que prennent ces demandes. En effet, ils rapportent dans les commentaires qu'elles « représentent environ 75% des prises de contact sur l'année », qu'il s'agirait de « la principale demande », et qu'il y en aurait « énormément », voire « trop pour pouvoir les compter », etc.

3.1.2 Mise en évidence quantitative du recours excessif en cas de difficulté scolaire

Pour obtenir des estimations chiffrées d'un éventuel sur-adressage, deux éléments ont été étudiés : la proportion de bilans n'ayant pas donné suite à une prise en soin et la proportion d'élèves orientés par les enseignants.

La proportion de bilans réalisés pour des difficultés scolaires et n'ayant pas été suivis d'une prise en soin s'élèverait à 22% selon les orthophonistes interrogés. Cependant on observe, là encore, une variabilité importante des réponses ($W=0,893$; $p < 0.001$). En effet, cette proportion fluctue de 0 à 100%. Parmi les explications fournies par les orthophonistes, certains précisent ne pas avoir effectué de nouveaux bilans au cours des 12 derniers mois, d'autres auraient réduit le nombre de bilans ne nécessitant pas de suivi en effectuant un « tri drastique au téléphone en amont », et enfin d'autres encore précisent que la proportion de bilans sans suivi s'élève à 100%, mais qu'ils n'ont cependant réalisé que deux ou trois bilans au cours de l'année. De plus, il n'existe pas de corrélation entre le pourcentage de bilans sans suivi et le nombre d'années d'expérience (année de diplôme) (ρ (rho) = -0,008 ; $p > 0.05$) ou la zone d'exercice des orthophonistes ($H=0,620$; $p > 0,05$). À nouveau, il n'est pas possible d'estimer la significativité de ce résultat, car il n'existe aucune moyenne de référence à laquelle les comparer.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

La proportion d'élèves en difficulté orientés vers l'orthophonie au cours de l'année, s'élèverait quant à elle à 25% selon les enseignants interrogés. Cependant on observe une variabilité importante des réponses (W=0,764 ; p<0,001). Ni le lieu d'exercice des enseignant (public vs privé), ni la zone d'enseignement (ordinaire vs prioritaire) ne semblent avoir d'impact sur la proportion d'élèves orientés vers l'orthophonie. En effet, il n'existe pas de corrélation significative entre ces variables (ρ (rho)=-0,022 ; ρ (rho)=0,119 ; p>0,05). On aurait cependant pu s'attendre à ce que la proportion d'élèves orientés vers l'orthophonie soit significativement plus élevée dans les zones d'éducation prioritaire (REP/REP+), compte tenu de leur forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés, plus susceptibles de présenter des troubles. Néanmoins, seuls 52 enseignants de l'échantillon exercent en zones REP, ce qui pourrait expliquer l'absence de corrélation significative.

De plus, par le biais d'une autre question, on observe que 119 enseignants de l'échantillon (84,4%) auraient eu recours à l'orthophonie pour tenter de résoudre les difficultés de leurs élèves cette année. Encore une fois, il semble que le lieu d'exercice public ou privé (X^2 = 3,151 ; p >0,05) ou la zone d'éducation ordinaire ou prioritaire (X^2 = 0,003 ; p>0,05) n'aient pas d'incidence sur le recours à l'orthophonie. Cependant, il semble évident que cette pratique est répandue parmi les enseignants du primaire.

Ainsi, les données quantitatives seules ne permettent de répondre positivement à la première question.

3.1.3 Mise en évidence qualitative du recours excessif en cas de difficulté scolaire

Les données qualitatives recueillies quant à elles permettent d'affirmer que le sur-adressage est une réalité tangible et significative, du moins pour les orthophonistes. En effet, La grande majorité des orthophonistes de l'échantillon (296 sur 314 répondants, soit 94,3%) a déclaré être « tout à fait » ou « plutôt d'accord » avec le constat d'un recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire, et seulement 18 d'entre eux (5,73%) ont exprimé un avis contraire.

Quant aux enseignants du primaires, ils expriment un avis moins tranché sur la question : 83 enseignants (58,8%) ont répondu être « tout à fait » ou « plutôt d'accord » avec ce constat, tandis que 57 enseignants (40,4%) ont partagé une opinion opposée. Il existe une corrélation significative entre le lieu d'exercice des enseignants (privé/public) et le désaccord exprimé concernant ce constat (X^2= 4.834 ; p < 0,05). Les enseignants du privé (15 répondants sur 21, soit 71,4%) seraient plus en accord avec l'idée d'un recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire que les enseignants du public (68 répondants sur 120, soit 56,7%). En revanche il n'existe pas de corrélation significative entre la zone d'exercice des enseignants (prioritaire/ordinaire) et leur réponse concernant le constat du sur-adressage vers l'orthophonie en cas de difficultés scolaires (X^2 = 1,687 ; p > 0,05).

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

En conclusion, l'enquête réalisée auprès des orthophonistes confirme que le sur-adressage est une réalité tangible et significative. Leur parole est fiable et ce pour deux raisons principales: premièrement, le pourcentage d'orthophonistes en accord avec ce constat est très élevé (94,3% des répondants), et deuxièmement, la majorité des répondants ont plus de 15 ans d'expérience professionnelle, ce qui leur confère un certain recul sur l'évolution des demandes de bilans liées aux difficultés scolaires.

3.2 Quels sont les facteurs explicatifs de ce phénomène ?

Naturellement, les causes d'un tel phénomène sont multiples et complexes. Cette étude n'a donc pas la prétention de toutes les examiner. Néanmoins, elle se focalisera sur certains de ces facteurs.

3.2.1 Facteurs en lien avec l'école

Parmi les facteurs qui pourraient expliquer le sur-adressage, orthophonistes et enseignants ont souligné en premier lieu le manque de moyens de l'institution scolaire. En effet, 261 orthophonistes (83,1%) et 88 enseignants (62,4%) estiment que le manque de personnel spécialisé au sein de l'école (AESH, enseignants spécialisés du RASED, psychologues et médecins scolaires, etc.) pourrait contribuer au sur-adressage vers l'orthophonie. 171 orthophonistes (54,8%) et 30 enseignants (21,3%) mentionnent également le manque de ressources pédagogiques adaptées, tout comme le manque d'outils de dépistage, noté par 141 orthophonistes (44,9%) et 87 enseignants (61,7%). « On n'a pas les moyens » estime Prof 1. « Il y a très peu d'AESH… alors oui, c'est bien beau sur le papier, école inclusive, etc. Mais nous on n'a pas les moyens en soi pour répondre à tous ces dys là » rajoute Prof 3. En effet, dans ces conditions, enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers semble représenter un défi majeur dans l'exercice professionnel des enseignants (Katz et al., 2021).

Par ailleurs, orthophonistes et enseignants mentionnent également que les dispositifs d'aides ne sont pas en mesure de répondre correctement aux besoins. 92 enseignants (65,2%) et 228 orthophonistes (72,6%) de notre échantillon estiment que l'accès limité aux dispositifs d'aide serait un facteur de sur-adressage. 31 enseignants (22%) et 70 orthophonistes (22,3%) soulignent également que leur possible inefficacité pourrait y contribuer. En effet, une étude de 2016 (Piquée & Viriot-Goeldel, 2016), s'intéressant à la fréquentation de ces dispositifs, a montré que de nombreux élèves en difficulté (30% des enfants les plus faibles) ne recevaient aucune aide dans le cadre scolaire (ni APC, ni RASED) et que la participation à ces dispositifs n'était pas toujours en cohérence avec leur niveau. De plus, ils seraient tout à fait insuffisants en termes d'intensité. Il convient également de mentionner la suppression d'environ un tiers des postes du RASED depuis 2005 (Cours des comptes, 2015), qui coïncide avec l'introduction de la loi sur l'école inclusive (2005). Cet écart entre les engagements pris et les actions menées confirme la tendance à l'externalisation de l'aide aux élèves en difficulté

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

(Piquée & Viriot-Goeldel, 2016). Ortho 4 y voit « une défausse de l'éducation nationale sur le champ de la santé, une pathologisation de difficultés qui sont fonctionnelles, qui sont normales. »

Au regard de ces éléments, il est cohérent que 131 orthophonistes (41,7%) et 79 enseignants (56%) aient également mentionné l'inclusion comme un facteur explicatif du sur-adressage. Bien évidemment, ils ne remettent pas en question l'avancée sociale majeure que représente l'inclusion de tous les élèves au sein de l'école, mais jugent les conditions actuelles inadaptées à cette démarche. Prof 1 précise que « ce n'est pas que les enfants n'ont pas leur place, c'est qu'ils n'ont pas leur place avec nous, parce que nous, on n'est pas en mesure de leur apporter toute l'aide qu'il faudrait … en fait c'est trop utopiste à chaque fois ce qu'on nous demande…c'est ça le problème ». Prof 3 ajoute également :« voilà c'est ça…c'est « faites avec tous les profils différents que vous avez » …mais aujourd'hui c'est hyper difficile d'avoir des classes de 30 et de se rendre compte que t'as quatre dys, des TDA, des TDAH… »

Ainsi, le recours important aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire semble en corrélation avec « l'affaiblissement de l'offre de remédiation pédagogique » (Piquée & Viriot-Goeldel, 2016, p.57) et la diminution des moyens. « Faute de pouvoir proposer un renforcement pédagogique efficace, les enseignants conseillent souvent aux parents de recourir à une orthophoniste » (Mazeau, 2017, p217).

3.2.2 Facteurs en lien avec les enseignants

À la question de savoir si les enseignants contribuent à ce phénomène de sur-adressage : 287 orthophonistes (91,4%) ont répondu être « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » et 27 (8,6%) ont exprimé un avis contraire. Ortho 2 rapporte : « j'ai l'impression que les enseignants sont relativement…paumés. Ils n'ont pas du tout l'air d'être suffisamment au fait sur les aménagements qu'ils peuvent mettre en place, sur les points d'alerte, etc. ».

Du côté des enseignants, 66 d'entre eux (46,8%) ont déclaré être « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » tandis que 75 (53,2%) ont exprimé leur désaccord. Au regard des conditions dans lesquelles ils exercent, on pourrait raisonnablement supposer que leur implication dans le recours excessif à l'orthophonie est souvent involontaire. Ortho 4 témoigne d'ailleurs que la majorité des enseignants qu'il a pu rencontrer « sont des gens de bonne intention, sont des gens compétents, qui aiment leur métier et qui aiment leurs élèves et s'ils leur arrivent de mal faire les choses c'est comme souvent, par paresse, par bêtise ou par méconnaissance, et par ignorance ». Quoi qu'il en soit, les enseignants jouent un rôle central dans l'orientation des enfants vers l'orthophonie (Blanchin & François, 2015 ; HAS, 2017 ; ONDPS, 2012), il est donc essentiel d'explorer les éventuelles causes du recours excessif associées à ces derniers.

Dans un premier temps, le manque de formation des enseignants semble être un facteur d'explication. En effet 71 enseignants (50,3%) et 267 orthophonistes (85,3%) considèrent que

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

le manque de connaissances des enseignants sur les troubles et handicaps rencontrés à l'école contribue au sur-adressage des élèves en difficultés scolaires. De même, 172 orthophonistes (54,8%) et 38 enseignants (26,9%) estiment que leur méconnaissance de la pédagogie différenciée pourrait jouer un rôle, tandis que 152 orthophonistes (48,4%) et 44 enseignants (soit 31,2%) partagent cette opinion pour leur absence de maitrise des techniques d'enseignement adapté. De fait, de nombreux mémoires d'orthophonie (Acquilina, 2009 ; Alem, 2022 ; Brulon, 2018 ; Mémin, 2019) ont montré que les enseignants du primaire manquaient considérablement de formation. Prof 1 le confirme en disant : « Est-ce qu'on peut être honnête ? On a zéro formation ! … on a eu deux trois cours mais c'était vraiment légers ». De plus, on observe qu'un tiers des enseignants considère que c'est le rôle de l'orthophonie de prendre en soin la difficulté ordinaire (49 enseignants, soit 34,7%), ce qui suggère d'une part, un manque de compréhension de la distinction entre difficulté ordinaire et difficulté liée à trouble, bien que la plupart des enseignants aient affirmé être à l'aise avec cette distinction (134 sur 141, soit 95%), et d'autre part un manque de compréhension du rôle de l'orthophoniste.

L'analyse des processus et mécanismes d'orientation des élèves par les enseignants quant à elle a également révélé des pratiques d'adressage inappropriées qui pourraient contribuer au recours excessif à l'orthophonie en cas de difficulté scolaire. Par exemple, on peut noter l'adressage pour des difficultés qui ne relèvent pas du champ d'intervention des orthophonistes. En effet, 39 orthophonistes (12,4%) ont mentionné avoir reçu des demandes pour des difficultés spatio-temporelles, qui relèvent davantage du champ de compétences des psychomotriciens ; 65 orthophonistes (soit 20,7%) ont indiqué avoir été sollicités pour des problèmes de comportement, qui concernent généralement les psychologues ou les pédopsychiatres ; 168 (53,5%) ont rapporté des demandes pour des difficultés de mémorisation et 262 (83,4%) des demandes pour des difficultés d'attention, qui relèvent plutôt des compétences des neuropsychologues. De leur côté, 29 enseignants (20,57%) auraient orienté des élèves pour des difficultés d'attention, 41 (29%) pour des difficultés de mémorisation et 21 (14,9%) pour des difficultés spatio-temporelles. Or, 248 orthophonistes (79,6%) considèrent qu'il s'agit de sur-adressage. Le manque de connaissance du champ de compétences des orthophonistes ainsi que de celui des autres professionnels de la santé est une explication probable de ces erreurs d'adressage.

Par ailleurs, cette enquête a également révélé que la temporalité de l'adressage pouvait être inadéquate. En effet, pour la majorité des orthophonistes (294 répondants sur 314, soit 93,6%), il s'agirait de sur-adressage lorsque l'enfant en difficulté a été adressé à un orthophoniste alors qu'aucune intervention ou adaptation pédagogique n'a été mise en place à l'école ou à la maison. 70 d'entre eux (22,3%) rapportent avoir reçus en bilan des élèves n'ayant bénéficié d'aucune aide avant de leur être adressés. De plus, 257 orthophonistes (81,8%) estiment qu'il

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

s'agit aussi de sur-adressage lorsque l'enfant est envoyé vers eux alors que les difficultés durent depuis moins d'un mois, tandis que 194 orthophonistes (61,7%) partagent cette opinion lorsque les difficultés persistent depuis moins de trois mois. En effet, selon les directives de la Haute autorité de santé (HAS, 2017), des Recommandations de bonne pratique du Collège français d'orthophonie (2022) ou encore des critères diagnostics du DSM5 (American psychiatric association, 2016), la durabilité et la persistance des difficultés doivent être éprouvées grâce à la mise en place d'aides à la maison ou à l'école, et sur une période prolongée (au minimum 3 à 6 mois selon la HAS et au minimum 6 mois selon le DSM5). C'est pourquoi Ortho 4 rapporte : « Moi je réclame obligatoirement 6 mois. Il doit y avoir 6 mois d'accompagnement pédagogique différencié avant que j'accepte de faire un bilan. S'il n'y a pas au moins 6 mois, je ne prends pas ». Si 41 enseignants (29%) ont effectivement orienté leurs élèves en difficulté après 3 à 6 mois d'aides pédagogiques (soutien en classe, APC, RASED…), plus de la moitié d'entre eux (83 enseignants, soit 58,8%) indiquent avoir adressé leurs élèves en difficulté après seulement 1 à 3 mois d'aide pédagogique (soutien en classe ou APC). Par ailleurs, 16 enseignants (11,3%) affirment les avoir orientés dès le repérage de la difficulté, avant même la mise en place d'adaptations pédagogiques.

Cependant, ces propos nécessitent d'être nuancés, comme le signale Ortho 2 : « C'est vrai que cette histoire des 6 mois ça m'a fait réfléchir…est-ce qu'on peut vraiment laisser un patient qui est en difficulté, et où il y a des signes d'alerte qui nous parlent ? On ne peut pas lui dire « attendez 6 mois, comme ça au niveau du DSM5 on est bon ! » En effet, si la difficulté est « d'emblée sévère » (HAS, 2017,p.29), ou bien si des facteurs de risque et des signes d'alerte tels que les antécédents familiaux de troubles du langage ou des apprentissages sont identifiés (Collège français d'orthophonie, 2022), l'hypothèse d'un risque de développer un trouble pourrait être formulé, justifiant ainsi une « intervention orthophonique ou pédagogique préventive » (p.29), sans pour autant respecter les 3 à 6 mois d'aides pédagogiques recommandés, ce qu'Ortho 4 confirme en disant : « S'il y a des signes d'alerte, oui pour moi il n'y a pas de raison d'attendre spécifiquement…après dans tous les autres cas, genre les confusions visuelles b/d, ça peut attendre ! ». Par conséquent, plus que le temps écoulé ou la nature des aides apportées à l'enfant, c'est davantage la prise en compte des facteurs de risque, des antécédents personnels ou familiaux, des signes d'alerte ainsi que de conditions environnementales et sociales, qui permettrait de déterminer si la demande est justifiée ou non, comme le confirme Ortho 3. C'est probablement pourquoi la grande majorité des orthophonistes, soit 270 sur 314 (86%), n'ont pas considéré que l'adressage avant 6 mois d'aides était un recours excessif.

Enfin, une autre pratique courante chez les enseignants et potentiellement problématique est l'orientation par principe de précaution. En effet, 118 d'entre eux (83,7%) aurait adressé par crainte d'un trouble sous-jacent et 36 (25,5%) par crainte de complications. Prof 2 explique

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

qu'elle envoie chez l'orthophoniste « pour être sûre ». Prof 3, quant à elle, précise : « Il y a tellement de profils, donc on ne se sent pas forcément légitime (…) ». De fait, l'adressage par principe de précaution est justifié à bien des égards. Lorsqu'un enseignant ressent un doute quant au développement et à la scolarité d'un enfant, il est recommandé qu'il oriente vers les professionnels spécialisés, tels que les orthophonistes, qui ont les compétences nécessaires pour évaluer la présence de troubles sous-jacents. Car, comme le rappelle Prof 3 à juste titre : « ce diagnostic-là ne relève pas de notre formation, enfin dans le sens…où ce n'est pas notre boulot à nous. » Ortho 3 de son côté, juge la prudence des enseignants « comme quelque chose de positif » et rajoute : « Quand on trouve qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez nous, on préfère aller chez le médecin et être rassuré plutôt que d'attendre et se dire que finalement on est peut-être passé à côté de quelque chose. » De même, un autre orthophoniste explique en commentaire qu'un « doute légitime mérite un contrôle. C'est vrai pour une radiographie, comme pour un bilan d'orthophonie ». Néanmoins, c'est justement au sujet de la légitimité des doutes que le problème se trouve. En effet, les commentaires des orthophonistes indiquent que certains enseignants orientent pour des motifs « en décalage avec ce qui peut être attendu au vu de l'âge chronologique de l'enfant et/ou du niveau scolaire », ou pour « des difficultés légères et très isolées », ou encore en présence de carences éducatives évidentes. Par conséquent, bien que le principe de précaution soit généralement une raison valable d'orienter, le doute doit cependant être étayé par des éléments objectifs, conformément aux recommandations du DSM-5. Il revient aux enseignants de garantir une orientation basée sur des critères objectifs, tels que la sévérité et la persistance des difficultés, ainsi que les signes d'alerte de trouble, plutôt que de se contenter de motifs tels que ceux évoqués par Prof 3, à savoir : « ça ne coûte rien d'aller faire un bilan, au mieux il n'y a rien, et au pire on l'aidera ».

3.2.3 Facteurs en lien avec l'orthophonie

Certaines causes du sur-adressage peuvent être attribuées à l'orthophonie. Par exemple, 188 orthophonistes (59,9%) considèrent qu'une meilleure connaissance de l'orthophonie par le grand public et les professionnels de la santé pourrait jouer un rôle explicatif. Bien que cela puisse partiellement expliquer l'augmentation de la demande, le manque de connaissance spécifique sur le champ d'intervention des orthophonistes semble être un facteur plus déterminant dans le sur-adressage, comme cela a été souligné précédemment. Par ailleurs, le manque d'orthophonistes est également identifié comme un facteur explicatif par 144 orthophonistes (45,9%). De plus, 150 orthophonistes (47,8%) estiment que les prises en soin trop longues jouent un rôle important, tandis que 177 orthophonistes (56,4%) partagent cet avis pour les soins prolongés dispensés à des enfants sans diagnostic de trouble. Cette multiplication de facteurs entraînerait des délais d'attentes prolongés, incitant les enseignants,

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

les parents et d'autres professionnels à orienter rapidement les enfants vers l'orthophonie, même pour des difficultés jugées légères et isolées. L'inefficacité du filtre médical serait également en cause pour 134 orthophonistes (42,7%) ce qui fait dire à Ortho 2 : « Pour moi les médecins c'est les grands absents de ce filtre…on se demande à quel point ils ont un intérêt dans le parcours du patient. »

3.2.4 Facteurs en lien avec les familles

Bien que cette étude n'interroge pas explicitement le lien entre le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire et l'influence parentale, il convient de le mentionner également, car de nombreux orthophonistes ont souligné en commentaire l'importance de l'influence parentale en tant que facteur déterminant. De plus, les données issues de diverses enquêtes sociologiques ont également révélé que le recours aux orthophonistes serait influencé et alimenté par le milieu social de l'enfant et les mobilisations familiales. En effet, le recours aux orthophonistes serait légèrement plus important dans les milieux favorisés (Garcia, 2013 ; Piquée & Viriot-Goeldel, 2016). De fait, ces parents d'élèves de milieux plus aisés, auraient les ressources culturelles et économiques nécessaires pour « optimiser la scolarité » de leurs enfants (Morel 2016, p.31). C'est pourquoi, à défaut de pouvoir trouver une réponse satisfaisante de la part de l'école, et conscients que « les élèves restant dans le circuit normal poursuivent souvent des études secondaires professionnelles » (Garcia, 2013, p167-168), ils se tournent vers l'orthophonie et les diagnostics médicaux, en quête de perspectives d'avenir plus prometteuses pour leur enfant que celles proposées par l'école. En revanche, les classes populaires, quant à elles, négocient peu le « statut d'élève en difficulté » (Garcia, 2013, p.133) et sont plus faciles à « convaincre que le salut de l'enfant passe par une scolarité adaptée » (Garcia, 2013, p.168).

3.3 Quelles conséquences cela entraîne-t-il sur la profession des orthophonistes, sur les patients et le système de santé ?

En ce qui concerne les principales répercussions du sur-adressage sur la pratique des orthophonistes, la quasi-totalité, soit 305 orthophonistes (97,1%), estiment qu'il entraînerait une augmentation du nombre de patients sur leurs listes d'attente. En effet, avec les demandes de soins déjà massives, le recours excessif ne fait qu'ajouter au problème, augmentant davantage le nombre de demandes à gérer. De plus, 242 orthophonistes (77%) ainsi que 129 enseignants (91,4%) pensent que cela pourrait entraîner une surcharge de patients. En outre, 207 orthophonistes (65,9%) estiment que le sur-adressage pourrait détourner les orthophonistes de leur mission principale (soigner le trouble), et même « banaliser » le recours à l'orthophonie (selon 238 orthophonistes, soit 75,8%). Par ailleurs, 205 orthophonistes (65,3%) mentionnent la charge mentale et administrative importante que cela engendre, ce qu'Ortho 2 confirme en disant : « il y a une pression constante au niveau de la charge

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

mentale ». Enfin, l'impact sur le bien-être mental est mentionné par 201 orthophonistes (64%). Le temps de travail supplémentaire que génèrent ces demandes, associé à la fatigue, à la pression et à la culpabilité, peut considérablement affecter la vie quotidienne des orthophonistes, ce qui fait dire à Ortho 2 : « c'est compliqué d'avoir à dire non constamment (…) je peux comprendre aussi qu'il y en ait certains qui aient une certaine culpabilité de dire non (…) donc oui ça a un gros impact à mon sens sur la santé mentale. »

Concernant les principaux impacts du sur-adressage sur les patients et le système de santé, la plupart des orthophonistes (305 sur 314, soit 97,1%) estiment que cela augmenterait les difficultés d'accès aux soins orthophoniques. En engorgeant les listes d'attente, les demandes excessives ralentissent, voire empêchent d'autres patients plus nécessiteux d'accéder aux soins, ce qui majore leurs troubles selon 255 orthophonistes (soit 81,2%). Le sur-adressage pourrait également entraîner des dépenses significatives pour le système de santé, selon 200 orthophonistes (63,7%), en raison d'évaluations excessives. En effet, il a été montré « que nombre d'enfants suivis régulièrement et durant des années en orthophonie l'étaient sans justification valable, grevant indûment le budget de la sécurité sociale et aggravant les délais d'attente d'une rééducation pour ceux qui devraient en bénéficier en toute priorité » (Mazeau, 2017, p.216-217).

3.4 Enfin, quelles solutions peuvent être envisagées pour l'endiguer ?

Pour mieux orienter leurs élèves en difficulté vers l'orthophonie, les solutions envisagées par les enseignants sont les suivantes : 106 (75,2%) d'entre eux souhaitent des fiches pratiques sur les signes d'alerte de troubles, 89 (63,1%) aimeraient des actions de prévention réalisées par les orthophonistes, 74 (52,9%) enseignants voudraient un moyen de poser directement leurs questions à un orthophoniste (site internet, permanence téléphonique…), 66 (46,8%) rapportent que des formations sur l'orthophonie et 55 (39%) que des formations sur les troubles et handicaps rencontrés à l'école, leur seraient utiles pour mieux orienter leurs élèves. De leur côté, 266 orthophonistes (84,7%) jugent qu'une amélioration des conditions d'enseignement pourraient permettre de réduire le sur-adressage, notamment en augmentant le nombre de personnels spécialisés (AESH, RASED, psychologues scolaires…) selon 268 d'entre eux (85,3%), et en proposant du matériel de dépistage adapté aux enseignants selon 138 d'entre eux (43,9%). Ortho 1 souligne d'ailleurs que le développement du modèle de Réponse à l'intervention (RAI) (Bissonnette & al., 2020) au sein de l'école pourrait favoriser l'intervention précoce et limiter le sur-adressage. En effet, plus d'un tiers des enseignants de notre échantillon (55 enseignants, soit 39%) ont admis s'appuyer sur leur intuition et leur expérience pour orienter un élève vers l'orthophonie. Or, le modèle RAI propose une approche préventive à trois niveaux, encourageant la prise de décisions pédagogiques basées sur des preuves plutôt que sur des impressions. La formation des enseignants à ce modèle pourrait

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

améliorer les étapes précédant l'adressage vers l'orthophonie, en proposant un enseignement de qualité basé sur des preuves, suivi d'un enseignement ciblé et adapté pour les 5 à 10% d'élèves nécessitant un soutien supplémentaire (Bissonnette & al., 2020). Ce processus pourrait aider à éviter le recours excessif à l'orthophonie pour Ortho 1 qui précise : « Pour moi c'est plus un problème au niveau de l'enseignement...oui le niveau 2 (les dispositifs d'aide) est surchargé, mais déjà le niveau 1 (l'enseignement universel) ne permet pas d'acquérir l'ensemble des apprentissages. »

Dans un cadre similaire au modèle RAI, du renforcement pédagogique obligatoire pour les enfants en difficulté scolaire avant l'adressage à un orthophoniste semble une solution envisageable pour 230 (73,2%) orthophonistes. L'amélioration des dispositifs d'aide l'est également pour 231 (73,6%) d'entre eux. En effet, diverses recherches scientifiquement validées ont mis en lumière les avantages d'un renforcement pédagogique, avec des résultats très encourageants (par exemple : le programme PARLER) (Vellution & Scanlon, 2002 ; Zorman & al., 2015). Bien mené il présente deux avantages majeurs : « il permet de remettre durablement le pied à l'étrier les élèves en difficulté d'apprentissage » et « il joue un rôle de filtre permettant, au sein de l'ensemble des élèves aux résultats faibles ou très faibles, de repérer les jeunes raisonnablement suspects d'un dys- : seuls les 5% qui ne bénéficient pas de ces interventions pédagogiques renforcées doivent subir des investigations complémentaires (bilan neuropsychologique, orthophonique ou autre selon les cas.) » (Mazeau, 2017, p.215)

Par ailleurs, le développement et la promotion du site « allo-ortho » à destination du grand public, ainsi que la création de plateformes régionales de régulation (PPSO), qui permettent de préciser et d'orienter les demandes de soins (FNO, 2018), sont des actions concrètes qui permettent de lutter activement contre le sur-adressage. C'est probablement pourquoi 126 orthophonistes (40%) estiment qu'une campagne de promotion pour faire connaître plus largement le site « allo-ortho » serait utile.

Enfin, 206 orthophonistes (65,6%), estiment que des actions de prévention à destination des enseignants seraient nécessaires, d'autant plus qu'ils en sont demandeurs (63%). En effet, une meilleure connaissance des troubles neurodéveloppementaux et du champ d'action des orthophonistes pourrait permettre une régulation indirecte des demandes.

4 Retours sur cette étude

4.1 Limites et perspectives

À la clôture de cette étude, il est important de souligner ses limites.

En premier lieu, l'absence d'une définition détaillée et officielle du sur-adressage constitue la principale limite de ce travail. Comme cela a été démontré dans cette étude, le sur-adressage est une notion subjective, difficile à définir par des critères stricts. Par conséquent, la difficulté

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

majeure de cette enquête a été d'établir la frontière entre le recours massif et le recours excessif, ce que nous avons tenté de faire à partir des données issues de la littérature scientifique (DREES, 2011 ; FNO, 2018 ; Garcia, 2013 ; HAS, 2017 ; Morel, 2014 ; ORS Rhône-Alpes, 2016). Toutefois, une définition plus précise de ce qu'est le sur-adressage aurait peut-être permis de concevoir les questionnaires différemment, avec des questions appelant des réponses moins larges et moins générales que celles obtenues.

Par ailleurs, cette étude, axée principalement sur l'opinion des orthophonistes en accord avec le constat d'un sur-adressage, laisse peu de place aux avis de ceux qui ne partagent pas cette observation. En effet, l'enquête n'a pas été conçue pour leur permettre de s'exprimer pleinement sur les raisons de leur désaccord. Ainsi, il serait opportun d'entreprendre à l'avenir une étude plus approfondie impliquant ces derniers, afin d'élargir la gamme des points de vue et contribuer ainsi à une meilleure définition du sur-adressage. En outre, étant donné que cette étude offre une multitude de résultats, il est tout à fait envisageable qu'ils puissent servir de point de départ pour des mémoires d'orthophonie se penchant plus spécifiquement sur divers aspects abordés, tels que les processus d'adressage des enseignants, les différents facteurs explicatifs ou encore la possibilité de la présence d'orthophonistes au sein des établissements scolaires dans le futur. Enfin, il serait judicieux d'interroger d'autres parties prenantes telles que les familles ou les médecins prescripteurs.

4.2 Evaluation de l'impact pour le métier d'orthophoniste

Tout d'abord, cette étude confirme que le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire constitue une réalité significative et palpable pour les orthophonistes travaillant en libéral. Ensuite, elle souligne que les causes sous-jacentes à ce phénomène sont nombreuses et complexes, impliquant une diversité d'acteurs sociaux, politiques, éducatifs et sanitaires. Il est donc clair que les orthophonistes ne peuvent, ni ne doivent, apporter des réponses à toutes les problématiques observées, car bon nombre d'entre elles se situent en dehors de leur champ d'action.

Néanmoins, cette étude révèle également qu'il est possible pour la profession d'agir, à son échelle, pour réduire ces recours excessifs. Par exemple, promouvoir activement le site "allo-ortho" qui a fait ses preuves, auprès des familles, des enseignants et d'autres professionnels de santé, pourrait contribuer à réguler la demande excessive. De même, mener des actions de prévention auprès des enseignants et renforcer la collaboration entre les deux professions pourrait aider à réduire les pratiques d'adressage inappropriées. De plus, améliorer le filtrage des patients en utilisant des outils tels que des listes d'attente en ligne, qui permettent de poser des questions détaillées sur la demande et ainsi de faciliter le « tri », permettrait de mieux cibler les besoins et même de réduire les temps d'attente. Il est également important de réfléchir à notre propre pratique et à notre rôle face à la difficulté scolaire, tout en nous formant

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

aux prises en soins courtes et intensives pour réduire les risques de basculer dans le champ du soutien scolaire et améliorer l'efficacité de nos prises en soins. Enfin, il pourrait être opportun de poser et d'explorer la question de l'orthophonie scolaire.

En définitive, cette étude dresse un premier état des lieux du recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire. Elle ambitionne de faire porter l'attention sur la façon dont le sur-adressage se manifeste dans le quotidien des orthophonistes, et d'en rendre visibles les conséquences sur la profession. Elle offre également des perspectives de réflexions et d'actions pour répondre à un enjeu majeur, à savoir l'accès aux soins orthophoniques. En effet, comprendre le sur-adressage, comment il se manifeste et quelles causes l'engendre, permet d'envisager comment l'endiguer, ou du moins le réduire.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

IV Conclusion

« Je peine tant à gérer ce sur-adressage, les liens avec les enseignants, la place de l'orthophoniste en tant que soignant, qu'au fil des années je me suis tournée lentement mais sûrement vers les soins d'adultes » conclue une orthophoniste en commentaire. L'inquiétude d'une future diplômée, d'un jour en arriver là, a motivé cette étude à travers le questionnement suivant : comment réguler les demandes de soins afin d'endiguer ce recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire ? L'objectif était donc d'établir un premier constat sur le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire vers l'orthophonie et de proposer des solutions pour atténuer son impact. Cette enquête a adopté une approche mixte, combinant des données quantitatives et qualitatives provenant des réponses de 314 orthophonistes et 141 enseignants à un questionnaire, ainsi que des entretiens semi-directifs avec trois enseignants et quatre orthophonistes. Dans un premier temps, nous avons pu constater que le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire était une réalité tangible et significative pour 94,3% des orthophonistes interrogés. Dans un second temps, les facteurs explicatifs ont été mis en évidence. Le manque de moyens de l'institution scolaire ainsi que l'affaiblissement de ses dispositifs d'aide ont été largement soulignés. De même, le manque de formation des enseignants et certaines de leurs pratiques d'adressage inappropriées ont été pointées. Quant aux conséquences du sur-adressage, les orthophonistes estiment que cela contribue à l'augmentation de leurs listes d'attente et à une surcharge de patients, alimentant ainsi la saturation des cabinets libéraux d'orthophonie et entravant l'accès aux soins pour les patients les plus en besoin. Enfin, l'étude met en évidence des pistes de réflexion et des solutions envisagées pour contrer ce phénomène, telles que l'intégration du modèle de Réponse à l'Intervention (RAI) à l'école, des actions de prévention, l'utilisation de dispositifs de régulation des demandes, etc. En conclusion, cette étude offre un premier aperçu du recours excessif aux orthophonistes en cas de difficultés scolaires et des pistes à explorer pour l'avenir.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

V Références

Académie de Créteil (2019). *Comment prévenir la difficulté scolaire ?* Pôle ressource de la circonscription de Pierrefitte Villetaneuse Académie de Créteil. https://ien-pierrefitte.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/pole_ressource_de_la_circonscription_de_pierrefitte.docx_bis-1.pdf

Académie de Dijon (s.d). *L'élève en difficulté d'apprentissage*. Circonscription de Châtillon-sur-Seine Académie de Dijon. https://ien21-chatillon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/doc_eleve_dif_app-v2.pdf

Acquilina, M. (2009). *Orthophonistes, professeurs des écoles, deux professions à distinguer, un partenariat à développer : Enquête auprès d'orthophonistes et d'enseignants du primaire et élaboration de deux plaquettes d'informations sur le partenariat* [Mémoire orthophonie]. Université de Nice.

Alem, M. (2022). *L'attente de soins orthophoniques en libéral : Vécu et représentations des personnes en demande* [Mémoire orthophonie, Université de Limoges]. ScanR. https://scanr.enseignementsup-recherche.gouv.fr/person/idref263586596

American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5: manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.* (M.- A. Crocq & J.-D. Guelfi, Éd., P. Boyer, C.-B. Pull, & M.-C. Pull-Erpelding, Trad.). Elsevier Masson.

Annexe de l'Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm

Benchimol, E., Dehêtre, A., Dutilleul, M., & Rives, D. (2022). La réponse à la demande de soins en orthophonie est un enjeu majeur de la santé publique mais reste un défi pour notre profession. *L'Orthophoniste*, 419, 22-32.

Bernard, P.-Y. (2016). Comptes rendus. *Sociologie du Travail*, *58*(3), 342-344. https://doi.org/10.1016/j.soctra.2016.06.004

Berzin, C., & Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages : Les

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, *25*(1), 91-101. https://doi.org/10.3917/cdle.025.0091

BFMTV (2017) *Le recours à l'orthophoniste est-il trop fréquent pour les élèves de primaire ?* BFMTV. https://www.bfmtv.com/societe/education/le-recours-a-l-orthophoniste-est-il-trop-frequent-pour-les-eleves-de-primaire_AN-201711130056.html

Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C., & Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RAI) comportementale : Le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, *7*, 131-152. https://doi.org/10.7202/1070386ar

Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2017). Penser les inégalités scolaires : Quelques travaux contemporains en sociologie. *Idées économiques et sociales*, *187*(1), 6-16. https://doi.org/10.3917/idee.187.0006

Blanchin, C., & François, L. (2015). *La perception des orthophonistes libéraux quant à leurs relations avec les enseignants du primaire La construction de représentations*. [Mémoire orthophonie]. Université Claude Bernard Lyon 1.

Brulon, A. (2018). *Le partenariat entre professeurs des écoles et orthophonistes : Etats des lieux des connaissance et des représentations des futurs professionnels* [Mémoire Orthophonie, Université de Nantes]. Nantilus. https://nantilus.univ-nantes.fr/vufind/Record/PPN23137576X

Buttard, M. (2018). *Les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire à l'école élémentaire : Étude de leur fonctionnement et de leurs effets sur la réussite scolaire. L'école dispose-t-elle de moyens appropriés pour favoriser la réussite de ses élèves les plus fragiles ?* [Doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté]. ENS-Lyon. https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Recherches/DetailThese.php?parent=actu&these=2236

Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA) (2023) *Journée de l'éducation 2023 : Quelles avancées pour les élèves handicapés ?* monparcourshandicap.gouv.fr. https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/actualite/journee-de-leducation-2023-

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

quelles-avancees-pour-les-eleves-handicapes

CARPIMKO. (2020). *Etude sur la pénibilité de l'exercice professionnel des praticiens de santé affiliés à la CARPIMKO*. https://www.caducee.net/upld/2021/03/etude-carpimko-penibilite.pdf

Cauterman, M. & Daunay, B. (2016). La prescription institutionnelle de l'aide : mots d'ordre et désordres. *Recherches*, (64), 7-23.

Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d). Adresser. In *Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 2 mai 2024, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/adresser

Alternatives économiques. (2023). Quelle est l'action de l'école sur les destins individuels et sur l'évolution de la société ? *Alternatives Economiques (Hors-série)*, 44-49.

CHU Sainte Justine (2018) *La différence entre difficultés et troubles d'apprentissage*. CHU Ste Justine https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l-apprentissage/Definition/Difference

Légifrance. (2000). Code de l'éducation. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191

Collège français d'Orthophonie. (2022). *Recommandations de Bonne Pratique d'Évaluation, de Prévention et de Remédiation des troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adulte.* https://www.college-francais-orthophonie.fr/recommandations-de-bonne-pratique-en-langage-ecrit/

Cordelais, J. (2013). *La translation de la norme scolaire : De l'excellence à la diversité* [Mémoire 2IDN, IUFM Toulouse]. Académie de Toulouse. https://pedagogie.ac-toulouse.fr/education-physique-et-sportive/system/files/pdf/la_translation_de_la_norme_scolaire_de_l_excellence_a_la_diversite.pdf

Cours des Comptes. (2015). *Le suivi individualisé des élèves : Une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif*. Paris : La Documentation française.

Cuvellier, J. C., Pandit, F., Casalis, S., Lemaître, M. P., Cuisset, J. M., Platof, A., & Vallée, L.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

(2004). Analyse d'une population de 100 enfants adressés pour troubles d'apprentissage scolaire. *Archives de Pédiatrie*, *11*(3), 201-206. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2003.12.004

Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste. (2002). https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000413069

Defresne, F., & Krop, J. (2016). La massification scolaire sous la Ve république. *Éducation & formations*, *91*, 5-20. https://doi.org/10.48464/halshs-01447123

DREES. (2011). *Etude sur les champs d'intervention des orthophonistes. Les spécificités et les coopérations avec d'autres professions*. https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/Etude_sur_le_metier_d_orthophoniste.pdf

DREES. (2024). *Près d'un enfant ou adolescent sur dix a eu recours à un orthophoniste libéral en 2019, avec des motifs différenciés selon l'âge et le sexe.* https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/etudes-et-resultats/pres-dun-enfant-ou-adolescent-sur-dix-eu

ENS Lyon. (2020). *Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur*. SES ENS Ressources en sciences économiques et sociales. https://ses.ens-lyon.fr/ressources/stats-a-la-une/massification-et-democratisation-de-lacces-a-lecole-et-a-lenseignement-superieur

Farriaux, J.-P., & Rapoport, D. (1995). *Troubles de l'apprentissage scolaire.* Paris : Doin.

FNO (2018) *La réponse à la demande de soins en orthophonie. Un enjeu majeur de santé publique. Une nécessité pour notre profession. Une priorité de la Fédération Nationales des Orthophonistes*. Fédération Nationale des Orthophonistes. https://www.fno.fr/wp-content/uploads/2021/10/NS20210915_20-PROPOSITIONS-FNO-1.pdf

FNO (2021a) *Accès direct aux soins en orthophonie : L'édito du bureau national.* Fédération Nationale des Orthophonistes. https://fno.fr/actualites/vie-syndicale/acces-direct-aux-soins-en-orthophonie-ledito-du-bureau-national/

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

FNO (2021b) *Contre la saturation de leurs cabinets, les orthophonistes s'organisent*. Fédération Nationale des Orthophonistes. https://www.google.com/search?q=Contre+la+saturation+de+leurs+cabinets%2C+les+orthophonistes+s%27organisent&rlz=1C1PRFI_enFR885FR886&oq=Contre+la+saturation+de+leurs+cabinets%2C+les+orthophonistes+s%27organisent&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDE5NTRqMGo5qAIIsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Frémont, M., Hermant, P., Labaquère, D., & Mucchielli, J. (2006). Difficulté scolaire, une question professionnelle : Comment repérer la difficulté, y remédier ? Question sensible au cœur du métier. *Fenêtre sur cours*, (289), 12-16.

Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques : Naturaliser ou combattre l'échec scolaire*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.garci.2013.01

Haute Autorité de Santé. (2017). *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages*. https://www.has-sante.fr/jcms/c_2822893/fr/comment-ameliorer-le-parcours-de-sante-d-un-enfant-avec-troubles-specifiques-du-langage-et-des-apprentissages

Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. La Découverte. https://www.cultura.com/p-des-heritiers-en-echec-scolaire-9782843032073.html

INSERM (2017) *Troubles spécifiques des apprentissages. Les « dys », des troubles durables mais qui se prennent en charge*. Inserm, la science pour la santé. https://www.inserm.fr/dossier/troubles-specifiques-apprentissages/

Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y., & Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, *87*(1), 95-111. https://doi.org/10.3917/agora.087.0095

Benchimol, E., Degiovani, S., Tabaud-Deboth, M. (2024). La démographie des orthophonistes. In L'Orthophoniste (437),10-12.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Loi dite « Jules Ferry » et « Bert Paul » du 16 juin 1881 relative à la gratuité de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. (1881). https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000877118/

Loi dite « Jules Ferry » et « Bert Paul » du 28 mars 1882 relative à l'enseignement primaire obligatoire. (1882). https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070887

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2005). https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/#:~:text=%C2%AB%20Toute%20personne%20handicap%C3%A9e%20a%20droit,plein%20exercice%20de%20sa%20citoyennet%C3%A9.

Louis, J.-M., & Ramond, F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Dunod.

Massuyeau, C. (2021). *Partenariat entre orthophonistes et enseignants : Mieux se connaître pour mieux collaborer* [Mémoire orthophonie, Université de Lorraine]. Hal. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870280

Mazeau, M. (2017). *Mieux comprendre les DYS - de leur émergence aux neurosciences : Le parcours professionnel d'une pionnière, spécialiste de la neuropsychologie infantile*. Editions Tom Pousse.

Mazeau, M., Pouhet, A., & Ploix-Maes, E. (2021). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : Les dys- au sein des troubles du neurodéveloppement*. Elsevier Health Sciences.

Mémin, M. (2019). *Relations enseignants du primaire – orthophonistes libéraux : Point de vue des enseignants, interrogations et connaissance de la profession* [Mémoire orthophonie, Université de Lille]. Pépite. https://pepite.univ-lille.fr/ori-oai-search/notice/view/univ-lille-39757

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2023). *L'éducation nationale en chiffres, édition 2023*. https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-edition-2023-378943

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : Les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, *36*(2), 47-60. https://doi.org/10.3917/cdle.036.0047

Monica, S., & Vianello, R. (1995). *Survey for the European Union by the European Association for Special Education.*

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.

Morel, S. (2016). Troubles dans les apprentissages : Neurosciences cognitives et difficultés scolaires. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (54-1), 221-247. https://doi.org/10.4000/ress.3526

Morel, S. (2018). Peut-on contrôler la médicalisation de l'échec scolaire ? Les logiques sociales d'un processus. *Administration & Éducation*, *157*(1), 51-60. https://doi.org/10.3917/admed.157.0051

Observatoire national de la démographie des professions de santé (ONDPS). (2012). *Etude sur les champs d'interventions des orthophonistes. Les spécificités et les coopérations avec d'autres professions*. http://www.sante.gouv.fr/le-metier-d-orthophoniste.html

OCDE. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. https://web-archive.oecd.org/fr/2012-06-15/125930-41058722.pdf

ORS Rhône-Alpes. (2016). *Etude sur les conditions d'exercice des orthophonistes en zones sous dotées, intermédiaires et très dotées en Rhône-Alpes*. www.ors-rhone-alpes.org

Perraudeau, M. (2005). Aider les élèves ? *Les cahiers pédagogiques*, (436). https://www.cahiers-pedagogiques.com/no436-aider-les-eleves-1875/

Philippe, C. (2007). La profession d'orthophoniste face à l'école élémentaire : Au-delà d'une confrontation ? In Laurence Tain (ed.) *Le métier d'orthophoniste langage, genre et profession* (p. 181-191). Editions de l'Ecole nationale de la santé publique.

Pinell, P., & Zafiropoulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires*. Les éditions Ouvrières.

Piquée, C., & Viriot-Goeldel, C (2016). La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

difficulté au cours préparatoire : Un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (194), 47-70. https://doi.org/10.4000/rfp.4975

Pouhet, A. (2016). *Questions sur les dys- : Des réponses : tordre le cou aux idées reçues, pour mieux comprendre et accompagner vers le succès*. Tom pousse.Paris.

Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2020). *Difficultés scolaires ou troubles Dys ?* Retz.

Renard, F. (2011). La construction des habitudes de lecture. *Savoir/Agir*, *17*(3), 75-79. https://doi.org/10.3917/sava.017.0075

Ringard, J.-C., & Veber, F. (2001). *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*. https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/plandysl-2.pdf

Sanchez, S. (2012). *Un élève en échec : Difficulté scolaire ? trouble des apprentissages ? handicap ?* Hachette éducation.

Savournin, F. (2016). De la difficulté au trouble : Vers une médicalisation des difficultés scolaires ? *Empan*, *101*(1), 42-46. https://doi.org/10.3917/empa.101.0042

Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées. (2018). *Stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement.* https://cra-alsace.fr/4-eme-plan-autisme/

Ministère de la santé et des sports et Société française de pédiatrie. (2009). *Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans*. https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/Difficultes_et_troubles_des_apprentissages_chez_l_enfant_a_partir_de_5_ans.pdf

Tomei, M. (2018). *Les différentes aides aux élèves en difficulté à l'école*. https://sgen-cfdt.fr/contenu/uploads/sites/2/2018/04/documents_colloque_aide.pdf

URPS AURA. (2023). *Listes des demandes d'adressage en orthophonie.* https://www.inzee.care/ *(données non publiées mais directement fournies par la présidente de l'URPS AURA.)*

URPS Grand-Est (2019) *PPSO*. URPS des orthophonistes Grand-Est. https://urps-orthophonistes-grand-est.fr/ppso/

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Vellutino, F., & Scanlon, D. (2002). The Interactive Strategies Approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 573-635. https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00002-4

Viriot-Goeldel, C. (2007). Apprentis-lecteurs en difficulté : Quels types d'aide ? Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. *Carrefours de l'éducation*, *23*(1), 25-38. https://doi.org/10.3917/cdle.023.0025

Viriot-Goeldel, C. (2013). Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : Analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (12), 49-70. https://doi.org/10.4000/cres.2299

Weck, G. de. (1999). La logopédie / orthophonie : Quelles relations avec la didactique ? *La Lettre de l'AIRDF*, *24*(1), 15-18. https://doi.org/10.3406/airdf.1999.1373

Woollven, M. (2014). Expertise réservée, expertise partagée : Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Carrefours de l'éducation*, *37*(1), 95-109. https://doi.org/10.3917/cdle.037.0095

Woollven, M. (2015). L'orthophonie et les troubles du langage écrit : Une profession de santé face à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 103-114. https://doi.org/10.4000/rfp.4709

Zorman †, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : Un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (193), 57-73. https://doi.org/10.4000/rfp.4890

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

VI Annexes

Annexe A – Questionnaire à destination des orthophonistes : « Le recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire. »……1

Annexe B – Questionnaire à destination des enseignants : « Le recours aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire. »……11

Annexe C – Guide d'entretien pré-questionnaire enseignants……21

Annexe D – Guide d'entretien post-questionnaire orthophonistes……..24

Annexe E – Retranscription entretien de groupe enseignants……27

Annexe F – Retranscription entretien semi-dirigé Ortho 2……38

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Annexe A – Questionnaire à destination des orthophonistes : « Le recours excessif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire. »

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études en orthophonie, j'effectue **un recueil de données sur le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire vers les orthophonistes, afin de mettre en lumière les mécanismes et conséquences de ce phénomène et tenter de l'expliquer.**
Pour cela, j'ai décidé d'enquêter auprès des enseignants, souvent à l'origine de l'orientation des élèves vers l'orthophonie, ainsi qu'auprès des orthophonistes qui reçoivent ces enfants.

Ce questionnaire adressé aux orthophonistes vise à atteindre trois objectifs :
- Comprendre dans quelles conditions, se réalisent les processus d'orientation des élèves en difficulté scolaire vers l'orthophonie;
- appréhender les ressentis et opinions des orthophonistes concernant l'adressage et le sur-adressage des enfants en difficulté scolaire;
- Recenser les conséquences et impacts du sur-adressage sur la profession.

Ce questionnaire est anonyme. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle.

Pour répondre au questionnaire, il est indispensable de réunir les critères suivants:
- être orthophoniste en libéral
- avoir déjà pris ou prendre en soin des patients enfants avec des difficultés scolaires (du CP au CM2).

Vous réunissez tous ces critères? Alors ce questionnaire est fait pour vous!

Durée de passation estimée: environ 15 min.

Vous pouvez consulter la notice d'information de cette étude en cliquant sur le lien ci-dessous:
https://drive.google.com/file/d/14kK-fRR99DMJQR2Rv8cU6eb_tO4g-Di2/view?usp=sharing

Un grand merci pour vos réponses!

Clémence ASCARINO
Etudiante en 5ème année d'orthophonie - CFUO de Lyon.
clems.ascarino@gmail.com

Directeurs de mémoire: Monsieur Alexis Bouchalais (Chargé de mission régulation territoriale des professions de santé) et Monsieur Bruno Sarrodet (Orthophoniste).

Questions introductives

Description (facultative)

Vous êtes? *

- ◯ Un homme
- ◯ Une femme

En quelle année avez-vous été diplômé?

Réponse courte

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Vous exercez en zone... *

- ◯ Très sur-dotée
- ◯ Sur-dotée
- ◯ Intermédiaire
- ◯ Sous-dense
- ◯ Très sous-dotée
- ◯ Je ne sais pas

POINT DE VIGILANCE

Pour répondre à toutes les questions suivantes:
N'oubliez pas au fil du questionnaire que nous parlons dans cette étude d'enfants du CP au CM2 **n'ayant pas ou pas encore de diagnostic de trouble** et qui sont orientés vers l'orthophonie en raison de difficultés scolaires (lecture, orthographe, expression écrite, cognition mathématique, raisonnement.)

Identification des élèves en difficulté

Description (facultative)

Selon vous, comment les enseignants repèrent-ils les élèves en difficulté scolaire dans leur classe ? *

- ☐ Ils perçoivent un décalage de notes et/ou de rythme par rapport aux autres élèves.
- ☐ Ils se basent sur les résultats aux évaluations nationales
- ☐ Ils relèvent des signes d'alerte de troubles
- ☐ Ils utilisent des outils de repérage et des grilles d'observation à destination des enseignants

POINT DE VIGILANCE

Distinguer la difficulté d'apprentissage ordinaire de la difficulté d'apprentissage en lien avec un trouble

Les difficultés d'apprentissage "ordinaires" sont généralement momentanées et circonstancielles et peuvent être surmontées grâce à des aides et adaptations pédagogiques. Ces difficultés ne découlent pas d'un trouble ou d'un handicap.

Les difficultés d'apprentissage en lien avec un trouble ou un handicap sont persistantes et durables, et ce malgré les adaptations et interventions pédagogiques, et nécessitent des mesures compensatoires. Elles découlent directement d'un trouble ou d'un handicap. Le terme de « trouble » fait référence à un dysfonctionnement cognitif. Il est question d'une atteinte cognitive neurodéveloppementale, qui entrave les capacités de l'enfant à accéder aux apprentissages.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Etes-vous à l'aise avec cette distinction ? *

- ○ Tout à fait
- ○ Plutôt oui
- ○ Plutôt non
- ○ Pas du tout

Pensez-vous que les enseignants connaissent cette différence ? *

- ○ Tout à fait
- ○ Plutôt oui
- ○ Plutôt non
- ○ Pas du tout

Le recours aux dispositifs d'aide

Pour soutenir les élèves en difficulté, l'école a pour stratégie d'augmenter les temps d'apprentissage par la mise en place d'un certain nombre de dispositifs d'aide spécifiques.

Face à un élève en difficulté, l'enseignant veillera en premier lieu à étayer et accompagner l'enfant en classe. L'école pourra également proposer du tutorat ou des activités pédagogiques complémentaires (APC), ainsi que des stages de "remise à niveaux" ou stages de "réussite". Si toutefois les difficultés persistent, la mise en œuvre d'un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) ainsi qu'une demande d'aide au RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) pourra compléter les aides déjà mises en place. A ce stade l'école s'appuiera sur les bilans et suivis extérieurs (orthophonie et autres spécialités) afin de vérifier l'absence d'un trouble.

Au cours des 12 derniers mois, avant de vous avoir été adressé pour un bilan en raison de difficulté scolaire, de quels dispositifs d'aide vos patients ont-ils bénéficié? *

- ☐ APC (Activités Pédagogiques Complémentaires)
- ☐ RASED (Réseau D'aides Spécialisées Aux Elèves en Difficulté)
- ☐ PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative)
- ☐ Stages de remise à niveau/ stages de réussite
- ☐ Soutien et adaptation pédagogique en classe (allègement, étayage de l'adulte, aide personnalisée, suppo…
- ☐ Soutien scolaire en dehors de l'école
- ☐ Aucun
- ☐ Autre…

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Le recours à l'orthophonie

Description (facultative)

Selon vous, à quel moment les enseignants doivent-ils vous adresser leurs élèves en difficulté scolaire? (lecture, orthographe, expression écrite, cognition mathématique, raisonnement). *

- ○ Dès le repérage de la difficulté, avant de mettre en place des adaptations pédagogiques.
- ○ Après 1 à 3 mois de pédagogie différenciée en classe
- ○ Après 1 à 3 mois d'APC (activités pédagogiques complémentaires)
- ○ Après 3 à 6 mois d'adaptations pédagogiques toutes options confondues (Différenciation en classe, APC…

Selon vous, sur quels critères les enseignants s'appuient-ils pour prendre la décision de vous adresser un élève en difficulté ? *

- ☐ Ils repèrent des signes d'alerte de trouble ou de handicap
- ☐ Ils constatent que le niveau scolaire de l'élève est trop bas par rapport à la norme
- ☐ Ils remarquent la persistance des difficultés malgré la mise en place d'adaptations pédagogiques
- ☐ Ils prennent en considération l'inquiétude des parents concernant la réussite scolaire de leur enfant
- ☐ Ils prennent en considération la souffrance de l'enfant face aux apprentissages scolaires
- ☐ Ils font confiance à leur intuition et à leur expérience.

Au cours des 12 derniers mois, combien de demandes de bilans avez-vous reçues pour des enfants (du CP au CM2) en raison de difficultés scolaires? *

Réponse courte

Pour quels types de difficultés scolaires vous ont-ils été orientés ? *

- ☐ Pour des difficultés en lecture
- ☐ Pour des difficultés en orthographe
- ☐ Pour des difficultés en mathématiques
- ☐ Pour des difficultés en langage oral
- ☐ Pour des difficultés de socialisation et de communication
- ☐ Pour des difficultés d'attention et de concentration
- ☐ Pour des difficultés de comportement
- ☐ Pour des difficultés de mémorisation
- ☐ Pour des difficultés en écriture

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

- [ ] Pour des difficultés d'organisation spatio-temporelle
- [ ] Pour des difficultés en lien avec un handicap (autisme, surdité...)
- [ ] Autre...

Parmi les bilans réalisés ces 12 derniers mois pour des enfants en difficulté scolaire, quelle proportion n'a pas donné lieu à un suivi thérapeutique? (ex: 2 sur 10). *

Réponse courte

Selon vous, quel est le rôle de l'orthophoniste face à un enfant en difficulté scolaire ? *

- [ ] Déterminer s'il s'agit de difficultés ordinaires ou en lien avec un trouble/handicap, grâce à un bilan.
- [ ] Poser un diagnostic de trouble ou de handicap.
- [ ] Prendre en soin la difficulté scolaire en lien avec un trouble/un handicap
- [ ] Prendre en soin la difficulté scolaire ordinaire (sans lien avec un trouble/handicap)
- [ ] Proposer des adaptations pédagogiques à l'enseignant.
- [ ] Proposer des aménagements pédagogiques à l'enseignant.
- [ ] Informer l'enseignant sur la pathologie de l'enfant et l'aider dans la gestion de ses difficultés en classe.

Le sur-adressage en cas de difficultés scolaires

La fédération nationale des orthophonistes (FNO) affirme qu'il y aurait un recours quasi systématique au bilan orthophonique en cas de difficultés scolaires. De fait, plusieurs études traitant de la difficulté scolaire ont mis en évidence une fréquence significative d'adressage des enfants vers l'orthophonie, particulièrement pour les difficultés en langage écrit (C. Viriot-Goeldel, 2007, 2013; F.Renard, 2011; G.Henri-Panabière, 2010; S. Morel, 2018).

Avez-vous le sentiment qu'il y a effectivement une tendance à recourir massivement à l'orthophonie en cas de difficulté scolaire ? *

- ( ) Tout à fait d'accord
- ( ) Plutôt d'accord
- ( ) Plutôt pas d'accord
- ( ) Pas du tout d'accord

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Pensez-vous que les enseignants contribuent à ce phénomène de sur-adressage en cas de difficulté scolaire ? *

- ○ Tout à fait d'accord
- ○ Plutôt d'accord
- ○ Plutôt pas d'accord
- ○ Pas du tout d'accord

Concernant ces enfants en difficulté scolaire (du CP au CM2): Dans quel cas considérez-vous qu'il s'agît de sur-adressage? *

- ☐ Quand aucune aide, ni aucune adaptation pédagogique n'a été mise en place à l'école ou à la maison ava...
- ☐ Quand les parents n'éprouvent aucune inquiétude concernant les compétences de leur enfant
- ☐ Quand l'enfant est en début de CP
- ☐ Quand l'enfant n'est pas conscient de ses difficultés
- ☐ Quand l'enfant est orienté vers vous pour des difficultés concernant d'autres professionnels (attention, m...
- ☐ Quand les difficultés durent depuis moins de 1 mois
- ☐ Quand les difficultés durent depuis moins de 3 mois
- ☐ Quand les difficultés durent depuis moins de 6 mois
- ☐ Autre...

Facteurs en lien avec l'école

Description (facultative)

Selon vous, quels facteurs en lien avec l'école pourraient expliquer ce recours massif aux orthophonistes en cas de difficultés scolaire ? *

- ☐ Le nombre excessif d'élèves par classe
- ☐ Le manque de personnel spécialisé (AESH, enseignants du RASED...)
- ☐ Le manque de ressources pédagogiques à destination des enseignants
- ☐ Le manque d'outils de dépistage à destination des enseignants
- ☐ L'accès limité aux dispositifs d'aide (pas assez de place pour recevoir tous les élèves en besoin)
- ☐ L'inefficacité des dispositifs d'aide
- ☐ L'inclusion (trop d'élèves à besoins particuliers par classe)

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Facteurs en lien avec les enseignants

Description (facultative)

Selon vous, quels facteurs en lien avec les enseignants pourraient expliquer ce recours massif aux orthophonistes en cas de difficultés scolaires ? *

- [ ] Le manque de connaissances sur les troubles et handicaps rencontrés à l'école
- [ ] Le manque de connaissance sur la pédagogie différenciée et les approches éducatives adaptées
- [ ] La méconnaissance des dispositifs d'aide (APC, RASED, ...)
- [ ] Le manque de maitrise des techniques d'enseignement adapté/différencié
- [ ] Le manque de temps en raison de la densité des programmes scolaires
- [ ] L'insuffisance de collaboration avec le personnel spécialisé (AESH, enseignant spécialisé, psychologue s...
- [ ] L'influence des attentes parentales
- [ ] Le manque de suivi et d'évaluation des interventions pédagogiques mises en place
- [ ] L'orientation basée uniquement sur des critères subjectifs
- [ ] Autre...

Selon vous, quels bénéfices les enseignants ont-ils à orienter leurs élèves en difficulté scolaire vers l'orthophonie ? *

- [ ] Un diagnostic, pour pouvoir mettre en place des aides, faire un dossier MDPH et avoir une AESH.
- [ ] Une aide et des stratégies spécifiques pour soutenir leurs élèves en difficulté
- [ ] Un moyen de déléguer à autrui la gestion de la difficulté scolaire
- [ ] Un relai pour les parents
- [ ] Une amélioration des compétences scolaires de leurs élèves
- [ ] Une simplification de la gestion de leur groupe classe
- [ ] Des réponses à leurs questions sur les difficultés et pathologies de leurs élèves.

Facteurs en lien avec l'orthophonie

Description (facultative)

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Parmi les éléments suivants en lien avec l'orthophonie, lesquels pourraient également participer à entretenir ce phénomène de sur-adressage en cas de difficultés scolaires? *

- [ ] Une meilleure connaissance de l'orthophonie par la population générale et par les professionnels de santé
- [ ] Un manque d'orthophonistes
- [ ] Des prises en soin très longues
- [ ] La disparition de nombreux postes d'orthophonistes en salariat (virage ambulatoire)
- [ ] La prise en charge d'enfants sans diagnostic de troubles ou handicap par les orthophonistes
- [ ] Le manque d'actions de prévention réalisées par des orthophonistes
- [ ] L'inefficacité du filtre médical (ordonnance obligatoire)
- [ ] L'accès direct
- [ ] Autre...

Impacts sur la pratique professionnelle

Description (facultative)

Selon vous, quelles conséquences le sur-adressage peut-il avoir sur la pratique professionnelle des orthophonistes ?

- [ ] Une surcharge de patients
- [ ] Une augmentation des listes d'attentes
- [ ] Un temps limité de rééducation pour chaque patient au vu de la forte demande
- [ ] Un éloignement de la mission principale des orthophonistes (soigner le trouble)
- [ ] Un risque de banalisation de l'orthophonie
- [ ] Une impossibilité à conserver des créneaux d'urgence
- [ ] Une surcharge mentale et administrative
- [ ] Un impact sur la qualité des relations avec les enseignants
- [ ] Un impact sur la qualité de travail des orthophonistes
- [ ] Un impact sur l'état mental des orthophonistes (fatigue, dépression, burn-out)
- [ ] Un impact sur la légitimité des orthophonistes
- [ ] Aucune conséquence

Impacts sur les patients et le système de santé

Description (facultative)

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Selon vous, quels impacts le sur-adressage peut-il avoir sur les patients et le système de santé ? *

- [ ] Une augmentation des difficultés d'accès aux soins orthophoniques
- [ ] Une aggravation des troubles des patients et de leur retentissement en raison d'un délai d'attente prolongé
- [ ] Un parcours scolaire perturbé, voire une phobie scolaire
- [ ] Un renoncement à recevoir des soins orthophoniques
- [ ] Un investissement financier et temporel coûteux pour les familles qui consentent à parcourir des distanc…
- [ ] Des dépenses significatives pour le système de santé, finançant des évaluations excessives
- [ ] Aucun Impact

Attentes et besoins

Description (facultative)

Quelles propositions pourraient aider à minimiser le sur-adressage en cas de difficulté scolaire vers l'orthophonie ? *

- [ ] L'amélioration des conditions d'enseignement (nombre d'enfants par classe, ressources pédagogiques, p…
- [ ] L'amélioration des dispositifs d'aide scolaires
- [ ] L'augmentation du nombre de personnels spécialisés (AESH, enseignants spécialisés du RASED…)
- [ ] Du renforcement pédagogique obligatoire avant de renvoyer vers l'orthophonie
- [ ] Des actions de prévention et de sensibilisation auprès des enseignants par des orthophonistes
- [ ] Du matériel de dépistage à destination des enseignants
- [ ] Du matériel de dépistage à destination des médecins prescripteurs
- [ ] L'accès direct pour tous les orthophonistes
- [ ] Une campagne de promotion pour faire connaître plus largement le site « allo-ortho »
- [ ] Une inscription massive des orthophonistes sur des listes d'attente communes
- [ ] Autre…

Souhaitez-vous ajouter des commentaires sur le questionnaire ou apporter des éléments de réflexion sur le sujet ?

Réponse longue

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Vous souhaitez discuter de ce sujet plus en détails?

Pour aller plus loin, un entretien (téléphonique/visio) vous est proposé afin d'approfondir certains points de cette étude.
Si cet entretien vous intéresse, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante: clems.ascarino@gmail.com

Fin du questionnaire

Merci d'avoir pris le temps d'y répondre!

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Annexe B – Questionnaire à destination des enseignants : « Le recours aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire. »

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études en orthophonie, j'effectue **un recueil de données sur l'orientation des enfants en difficulté scolaire vers les orthophonistes, afin de mettre en lumière les mécanismes et conséquences de ce phénomène et tenter de l'expliquer.**
Pour cela, j'ai décidé d'enquêter auprès des enseignants, souvent à l'origine de l'orientation des élèves vers l'orthophonie, ainsi qu'auprès des orthophonistes qui reçoivent ces enfants.

Ce questionnaire adressé aux enseignants vise à atteindre trois objectifs :
- comprendre dans quelles conditions, se réalisent les processus d'orientation des élèves en difficulté scolaire vers l'orthophonie par les enseignants;
- explorer les attentes et besoins spécifiques des enseignants face à l'augmentation du nombre d'élèves à besoins particuliers;
- continuer d'améliorer la collaboration enseignants-orthophonistes dans l'intérêt de ces élèves.

Ce questionnaire est anonyme. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle.

Pour répondre au questionnaire, il est indispensable de réunir les trois critères suivants:
- être enseignant en classe "ordinaire" (sont donc exclus les enseignants de classes ULIS ou équivalent).
- être enseignant en classe de CP, CE1, CE2, CM1 ou CM2 (sont donc exclus les enseignants de maternelle).
- avoir déjà orienté vers l'orthophonie des enfants en difficulté scolaire.

Vous réunissez tous ces critères? Alors ce questionnaire est fait pour vous!

Durée de passation estimée: environ 10 min.

Vous pouvez consulter la notice d'information de cette étude en cliquant sur le lien ci-dessous:
https://drive.google.com/file/d/14kK-fRR99DMJQR2Rv8cU6eb_tO4g-Di2/view?usp=sharing

Un grand merci pour vos réponses!

Clémence ASCARINO
Etudiante en 5ème année d'orthophonie - CFUO de Lyon.
clems.ascarino@gmail.com

Directeurs de mémoire: Monsieur Alexis Bouchalais (Chargé de mission régulation territoriale des professions de santé) et Monsieur Bruno Sarrodet (Orthophoniste).

Questions introductives

Description (facultative)

Vous êtes? *

- ○ Un homme
- ○ Une femme

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

En quelle année avez-vous été diplômé ? *

Réponse courte

Vous enseignez en... *

- ○ Ecole privée
- ○ Ecole publique

Vous enseignez en zone REP ou REP+ (Réseau d'Education Prioritaire)? *

- ○ Oui
- ○ Non

Vous enseignez en classe de... *

- ☐ CP
- ☐ CE1
- ☐ CE2
- ☐ CM1
- ☐ CM2

POINT DE VIGILANCE

Pour répondre à toutes les questions suivantes:
N'oubliez pas au fil du questionnaire que nous parlons dans cette étude d'enfants du CP au CM2 **n'ayant pas ou pas encore de diagnostic de trouble** et qui sont orientés vers l'orthophonie en raison de difficultés scolaires (lecture, orthographe, expression écrite, cognition mathématique, raisonnement.)

Identification des élèves en difficulté

Description (facultative)

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Selon vous, quel est le pourcentage d'élèves en difficulté dans votre classe ? *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0%	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	100%

Comment repérez-vous un élève en difficulté scolaire ? *

- [ ] En percevant un décalage de notes et/ou de rythme par rapport aux autres élèves.
- [ ] En vous basant sur les résultats aux évaluations nationales
- [ ] En relevant des signes d'alerte de troubles
- [ ] En utilisant des outils de repérage et des grilles d'observation à destination des enseignants

POINT DE VIGILANCE

Distinguer la difficulté d'apprentissage ordinaire de la difficulté d'apprentissage en lien avec un trouble

Les difficultés d'apprentissage "ordinaires" sont généralement momentanées et circonstancielles et peuvent être surmontées grâce à des aides et adaptations pédagogiques. Ces difficultés ne découlent pas d'un trouble ou d'un handicap.

Les difficultés d'apprentissage en lien avec un trouble ou un handicap sont persistantes et durables, et ce malgré les adaptations et interventions pédagogiques, et nécessitent des mesures compensatoires. Elles découlent directement d'un trouble ou d'un handicap. Le terme de « trouble » fait référence à un dysfonctionnement cognitif. Il est question d'une atteinte cognitive neurodéveloppementale, qui entrave les capacités de l'enfant à accéder aux apprentissages.

Etes-vous à l'aise avec cette distinction? *

- ○ Tout à fait
- ○ Plutôt oui
- ○ Plutôt non
- ○ Pas du tout

Le recours aux dispositifs d'aide

Description (facultative)

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Cette année, pour tenter de résoudre la difficulté scolaire de vos élèves (n'ayant pas encore de diagnostic de trouble ou de handicap), quels dispositifs d'aide ont été mis en place ou utilisés ? *

- [ ] Soutien et adaptation pédagogique en classe (allègement, étayage de l'adulte, aide personnalisée, suppo…
- [ ] APC (Activités Pédagogiques Complémentaires)
- [ ] RASED (Réseau D'aides Spécialisées Aux Elèves en Difficulté)
- [ ] PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative)
- [ ] Soutien scolaire en dehors de l'école
- [ ] Stages de remise à niveau/stages de réussite
- [ ] Orientation vers l'orthophoniste pour un bilan
- [ ] Autre…

Le recours à l'orthophonie

Description (facultative)

Cette année, combien d'élèves environ avez-vous orienté vers un orthophoniste ? *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0%	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	100%

Pour quels types de difficultés scolaires avez-vous orienté vos élèves vers un orthophoniste ? *

- [ ] Pour des difficultés en lecture
- [ ] Pour des difficultés en orthographe
- [ ] Pour des difficultés en mathématiques
- [ ] Pour des difficultés en langage oral
- [ ] Pour des difficultés de communication et socialisation
- [ ] Pour des difficultés d'attention et de concentration
- [ ] Pour des difficultés de comportement
- [ ] Pour des difficultés de mémorisation
- [ ] Pour des difficultés en écriture

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

- [ ] Pour des difficultés d'organisation spatio-temporelle
- [ ] Pour des difficultés en lien avec un handicap (autisme, surdité…)
- [ ] Autre…

A quel moment avez-vous orienté vers l'orthophoniste vos élèves en difficulté scolaire ? *

- ( ) Dès le repérage de la difficulté, préalablement à la mise en place des adaptations pédagogiques.
- ( ) Après 1 à 3 mois de pédagogie différenciée en classe
- ( ) Après 1 à 3 mois d'APC (Activités Pédagogiques Complémentaires)
- ( ) Après 3 à 6 mois d'adaptations pédagogiques toutes options confondues (Différenciation en classe, APC…

Sur quels critères vous êtes-vous appuyé pour prendre la décision d'orienter vos élèves en difficulté scolaire vers un orthophoniste ? *

- [ ] Vous avez repéré des signes d'alerte de trouble ou handicap (langage oral, écrit, maths, autisme...)
- [ ] Vous avez constaté que le niveau scolaire de l'élève était trop bas par rapport à la norme
- [ ] Vous avez constaté que les difficultés de l'élèves sont sévères
- [ ] Vous avez remarqué la persistance des difficultés malgré la mise en place d'adaptations pédagogiques
- [ ] Vous avez pris en considération l'inquiétude des parents concernant la réussite scolaire de leur enfant
- [ ] Vous avez pris en considération la souffrance de l'enfant face aux apprentissages scolaires
- [ ] Vous avez fait confiance à votre intuition et à votre expérience
- [ ] Autre…

Recherche de bénéfices

Description (facultative)

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

En tant qu'enseignant, quels bénéfices observez-vous à orienter vos élèves en difficultés scolaires vers l'orthophonie ?

- [ ] Un diagnostic, pour pouvoir mettre en place des aides, faire un dossier MDPH et avoir une AESH.
- [ ] Des réponses à vos questions sur les difficultés et pathologies de vos élèves
- [ ] Une aide et des stratégies spécifiques pour soutenir vos élèves en difficulté
- [ ] Un relai pour les parents
- [ ] Une amélioration des compétences scolaires
- [ ] Une simplification de la gestion du groupe classe
- [ ] Un moyen de déléguer la gestion de la difficulté scolaire à des professionnels spécialisés
- [ ] Autre...

Parmi les affirmations suivantes, cochez celles avec lesquelles vous êtes d'accord : *

- [ ] Vous considérez que ce n'est pas le rôle des enseignants de gérer la difficulté scolaire, c'est pourquoi vou...
- [ ] Vous vous sentez isolé face à la difficulté scolaire, c'est pourquoi vous orientez vers l'orthophonie
- [ ] Vous préférez vous assurer qu'il n'y a aucun trouble sous-jacent, c'est pourquoi vous orientez vers l'ortho...
- [ ] Vous craignez que les difficultés de vos élèves deviennent des troubles, c'est pourquoi vous orientez vers...
- [ ] Vous n'êtes d'accord avec aucune des propositions suivantes

Selon vous, quel est le rôle de l'orthophoniste face à un enfant en difficulté scolaire ? *

- [ ] Déterminer s'il s'agit de difficultés ordinaires en lien avec un trouble/handicap, grâce à un bilan.
- [ ] Poser un diagnostic de trouble ou de handicap.
- [ ] Prendre en soin la difficulté scolaire en lien avec un trouble/un handicap
- [ ] Prendre en soin la difficulté scolaire ordinaire (sans lien avec un trouble/handicap)
- [ ] Proposer des adaptations pédagogiques à l'enseignant.
- [ ] Proposer des aménagements pédagogiques à l'enseignant.
- [ ] Informer l'enseignant sur la pathologie de l'enfant et l'aider dans la gestion de ses difficultés en classe.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Le sur-adressage en cas de difficultés scolaires

La fédération nationale des orthophonistes (FNO) affirme qu'il y aurait un recours quasi systématique au bilan orthophonique en cas de difficultés scolaires. De fait, plusieurs études traitant de la difficulté scolaire ont mis en évidence une fréquence significative d'adressage des enfants vers l'orthophonie, particulièrement pour les difficultés en langage écrit (C. Viriot-Goeldel, 2007, 2013; F.Renard, 2011; G.Henri-Panabière, 2010; S. Morel, 2018).

Avez-vous le sentiment qu'il y a effectivement une tendance à recourir massivement à l'orthophonie en cas de difficulté scolaire ? *

- ◯ Tout à fait d'accord
- ◯ Plutôt d'accord
- ◯ Plutôt pas d'accord
- ◯ Pas du tout d'accord

Pensez-vous que les enseignants contribuent à ce phénomène de sur-adressage en cas de difficulté scolaire ? *

- ◯ Tout à fait d'accord
- ◯ Plutôt d'accord
- ◯ Plutôt pas d'accord
- ◯ Pas du tout d'accord

Facteurs en lien avec l'école

Description (facultative)

Selon vous, quels facteurs en lien avec l'école pourraient expliquer ce recours massif aux orthophonistes en cas de difficulté scolaire ? *

- ☐ Le nombre excessif d'élèves par classe
- ☐ Le manque de personnel spécialisé (AESH, enseignants spécialisés du RASED...)
- ☐ Le manque de ressources pédagogiques à destination des enseignants
- ☐ Le manque d'outils de dépistage à destination des enseignants
- ☐ L'accès limité aux dispositifs d'aide (pas assez de places pour recevoir tous les élèves en besoin)
- ☐ L'inefficacité des dispositifs d'aide
- ☐ L'inclusion (trop d'élèves à besoins particuliers par classe)

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Facteurs en lien avec les enseignants

Description (facultative)

Selon vous, quels facteurs en lien avec les enseignants pourraient expliquer ce recours massif aux orthophonistes en cas de difficultés scolaires ?

- [ ] Le manque de connaissances sur les troubles et handicaps rencontrés à l'école
- [ ] Le manque de connaissance sur la pédagogie différenciée et les approches éducatives adaptées
- [ ] La méconnaissance des dispositifs d'aide (APC, RASED, ...)
- [ ] Le manque de maitrise des techniques d'enseignement adapté/différencié
- [ ] Le manque de temps en raison de la densité des programmes scolaires
- [ ] L'insuffisance de collaboration avec le personnel spécialisé (AESH, enseignant spécialisé, psychologue s...
- [ ] L'influence des attentes et pressions parentales
- [ ] Le manque de suivi et d'évaluation des interventions pédagogiques mises en place
- [ ] L'orientation vers l'orthophonie basée uniquement sur des critères subjectifs
- [ ] Autre...

Impacts sur l'orthophonie

Description (facultative)

Selon vous, quelles conséquences le sur-adressage peut-il avoir sur la pratique des orthophonistes ?

- [ ] Une surcharge de patients
- [ ] Un temps limité de rééducation pour chaque patient au vu de la forte demande
- [ ] Un éloignement de la mission principale des orthophonistes (soigner le trouble)
- [ ] Un risque de banalisation de l'orthophonie
- [ ] Une surcharge mentale et administrative pour les orthophonistes
- [ ] Un impact sur la qualité des relations avec les enseignants
- [ ] Un impact sur la qualité de travail des orthophonistes
- [ ] Un impact sur l'état mental des orthophonistes (fatigue, dépression, burn-out)
- [ ] Un impact sur la légitimité des orthophonistes
- [ ] Aucun impact

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Attentes et besoins

Description (facultative)

Quelles propositions pourraient vous aider dans la gestion de la difficulté scolaire ? *

- [ ] Des outils de repérage à destination des enseignants
- [ ] Des ressources pédagogiques adaptées
- [ ] Des formations sur les techniques d'enseignement adapté/différencié
- [ ] La réduction du nombre d'élèves par classe
- [ ] L'augmentation du nombre de personnels spécialisés (AESH, RASED, psychologue scolaire…)
- [ ] L'amélioration des dispositifs d'aide
- [ ] Un protocole précis en cas de difficulté scolaire
- [ ] Autre…

Quelles propositions pourraient vous aider à mieux orienter vers l'orthophonie ? *

- [ ] Des formations sur les troubles et handicaps rencontrés à l'école
- [ ] Des formations sur l'orthophonie
- [ ] Des fiches pratiques sur les signes d'alerte des troubles
- [ ] Des actions de prévention réalisées par des orthophonistes auprès des enseignants
- [ ] Des webinaires réalisés par des orthophonistes à destination des enseignants.
- [ ] Un moyen de poser vos questions à des orthophonistes (site internet, permanence téléphonique …)
- [ ] Autre…

Souhaitez-vous ajouter des commentaires sur le questionnaire ou apporter des éléments de réflexion sur le sujet ?

Réponse longue

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Vous souhaitez discuter de ce sujet plus en détails?

Pour aller plus loin, un entretien (téléphonique/visio) vous est proposé afin d'approfondir certains points de cette étude.
Si cet entretien vous intéresse, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante: **clems.ascarino@gmail.com**

Fin du questionnaire

Merci d'avoir pris le temps d'y répondre!

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Annexe C – Guide d'entretien de groupe pré-questionnaire enseignants

Guide d'entretien pré-questionnaire – Enseignants

1) Présentation du thème de mémoire.

Notice d'information/ consentement / si enregistrement, sera effacé le X/ cet entretien fera l'objet d'une retranscription anonymisée.

Rappel de l'anonymat de cet entretien

Réflexion sur l'adressage des enfants en difficulté vers l'orthophonie.

2) Entretien

Questions introductives : Quelle classe ? Quelle année de diplôme ? privé/public ? zone REP/REP+ ?

Thèmes	Relances verbales
La difficulté scolaire : - Evocation - Quantification	Question : - Parlez-moi de la difficulté scolaire, qu'est-ce que cela vous évoque ? Relances : - Constatez-vous une augmentation du nombre d'enfants en difficulté scolaire ? Si oui, depuis combien de temps/une période en particulier ?
Gestion de la difficulté scolaire - Evocation - Gestion - Difficultés	Question : - Parlez-moi de la gestion de la difficulté scolaire ? qu'en pensez-vous ? Relances : - Comment gérez-vous la difficulté scolaire ? - Pour le repérage des difficultés, avez- vous des outils de repérage ? sont-ils utiles ? - Faites-vous une distinction dans les types de difficultés ? (Ordinaire vs dys par exemple) ? - Vous sentez vous assez formés pour repérer les difficultés ? Sur les troubles ? sur les signes d'alerte ? - Que pensez-vous des dispositifs d'aides proposés par l'école ? - Vous sentez-vous assez formés sur la pédagogie différenciée ? les APC ? - Considérez-vous que ce soit votre mission de repérer et différencier les types de difficultés ?
Orientation vers l'orthophonie - Timing - Prise de décision	Question :

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

	- Selon vous, à quel moment les élèves en difficulté doivent être renvoyé vers l'orthophonie ? Relances : - Et vous, quand renvoyez-vous vers l'orthophonie ? - Qu'est-ce qui vous permets de prendre la décision d'orienter vers l'orthophonie ? - Selon vous, quelle est la mission de l'orthophoniste par rapport à la difficulté scolaire ?
Sur-adressage - Avis	Question : - Parlez-moi du sur-adressage. Qu'est-ce que ça vous évoque ? qu'en pensez-vous ? Relances : - Ressentez-vous un phénomène de sur-adressage ? - Quand est-ce qu'il s'agit de sur-adressage pour vous ? - Pensez-vous que les enseignants jouent un rôle dans ce phénomène ? - Plusieurs études confirment qu'il y a une sur-adressage des enfants en difficulté vers les orthophonistes. Qu'en pensez-vous ?
Causes du sur-adressage - Avis	Question : - Selon vous, quelles sont les causes de ce sur-adressage ? qu'est-ce qui pourrait expliquer ce sur-adressage ? - Discussion sur les facteurs Relances : - Proposition de facteurs : Délitement sur la qualité de l'enseignement ? La faute aux programmes ? L'insuffisance/L'inefficacité des dispositifs d'aide ? Peu de passage par les dispositifs d'aide avant ortho ? Manque de formation des enseignants ? solitude face à la difficulté ? besoin d'aide ? principe de précaution ? Et les familles ? est-ce que le NSC des familles jouent dans la décision d'orienter vers l'ortho ? Méconnaissance du métier d'orthophoniste ? (Confusion spécialiste de l'échec scolaire) Pas assez d'ortho ? temps d'attente trop long ?

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Impacts du sur-adressage	Question : - Selon vous, est-ce que le sur-adressage peut avoir des conséquences et si oui lesquelles ? Relances : - Surcharge de patients - Banalisation - Temps d'attente prolongé - Surcharge mentale et administrative - Impact relationnel - Aggravation des roubles - Augmentation de la saturation - Renoncement aux soins - Coût financier
Attentes et besoins	Questions : - De quoi avez-vous besoin pour vous sentir à l'aise dans la gestion de la difficulté scolaire ? - De quoi avez-vous besoin pour mieux adresser vers l'orthophonie ? - A votre avis que faudrait-il pour enrayer ce phénomène de sur-adressage ? quelles solutions ? quels besoins ? Relance : - Amélioration de l'école - Renforcement pédagogique obligatoire avant d'orienter vers l'orthophonie - Actions de prévention - Matériel de dépistage - Création de postes d'orthophonistes scolaires - Formation interprofessionnelle - Amélioration de la formation des enseignants

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Annexe D – Guide d'entretien semi-dirigé post-questionnaire orthophonistes

Guide d'entretien post-questionnaire – Orthophonistes

1) Présentation du thème de mon mémoire.

Notice d'information/ consentement / si enregistrement, sera effacé le X/Cet entretien fera l'objet d'une retranscription anonymisée.

Rappel de l'anonymat de cet entretien

Réflexion sur l'adressage des enfants en difficulté vers l'orthophonie.

2) Entretien

Questions introductives : Quelle année de diplôme ? zonage d'exercice ?

Thèmes	Relances verbales
La difficulté scolaire : - Evocation - Quantification	Question : - Parlez-moi de la difficulté scolaire ? Qu'est-ce que cela vous évoque ? Relances : - Constatez-vous une augmentation du nombre d'enfants en difficulté scolaire ? Si oui, depuis combien de temps ? Une période en particulier ? - Recevez-vous beaucoup d'enfants en difficulté scolaire ?
Gestion de la difficulté scolaire - Evocation - Gestion - Difficultés	Question : - Que pensez-vous de la gestion de la difficulté scolaire par l'école ? - Que pensez-vous du rôle et des missions des orthophonistes par rapport à la difficulté scolaire ? Relances : - Quels types de difficultés scolaires prenez-vous en charge ? Faites-vous une distinction dans les types de difficultés ? - Vous arrive-t-il de prendre en charge une difficulté scolaire sans lien avec un trouble ? si oui, pourquoi et dans quel cas ? - Que pensez-vous des dispositifs d'aides proposés par l'école (APC, RASED ? PPRE ?...) - Considérez-vous que ce soit le rôle des enseignants de savoir repérer les différents types de difficulté ? - Considérez-vous que les orthophonistes doivent recevoir toutes les demandes, qu'elles soient légitimes ou non ? - Pensez-vous que certain/certaines orthophonistes font une sorte de « soutien scolaire » ?

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Orientation vers l'orthophonie - Timing - Prise de décision	Question : - Selon-vous, à quel moment les élèves en difficulté scolaire doivent-ils être orientés vers l'orthophonie ?
Sur-adressage - Avis	Question : - Que vous évoque le terme de « sur-adressage » ? Qu'en pensez-vous ? Relances : - Ressentez-vous un phénomène de sur-adressage ? - Peut-on parler de sur-adressage ou est-ce le devoir de l'orthophoniste d'accueillir tout patient qui est adressé (prévention) ? - Selon-vous, à partir de quand peut-on parler de sur-adressage ? - Pensez-vous que les enseignants jouent un rôle dans ce phénomène ?
Causes du sur-adressage - Avis	Question : - Selon vous, quelles sont les causes de ce sur-adressage ? - Discussion sur les facteurs. Relances : - Proposition de facteurs : Délitement sur la qualité de l'enseignement ? La faute aux programmes ? L'insuffisance/L'inefficacité des dispositifs d'aide ? Peu de passage par les dispositifs d'aide avant ortho ? Manque de formation des enseignants ? solitude face à la difficulté ? besoin d'aide ? principe de précaution ? Et les familles ? est-ce que le NSC des familles jouent dans la décision d'orienter vers l'ortho ? Méconnaissance du métier d'orthophonie ? (Confusion spécialistes de l'échec scolaire) Le virage ambulatoire ? Le filtre du médecin inopérant ? (Point sur l'accès direct) La faute aux orthos ? (Prennent en charge la difficulté scolaire donc accentue la confusion)
Impacts du sur-adressage	Question : - Selon vous, quelles conséquences le sur-adressage peut-il avoir sur la pratique professionnelle des orthophonistes ? Sur les patients et le système de santé ? Relance :

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

	- Propositions : Surcharge de patients Augmentation de la saturation Banalisation Pas de créneaux d'urgence Impact relationnel Impact mental, légitimité Aggravation des troubles Renoncement au soin Coût financier Surcharge mentale et administrative
Attentes et besoins	Question : - A votre avis, que faudrait-il faire pour enrayer ce phénomène de sur-adressage ? Quelles solutions ? Quels besoins ? Relances : - Amélioration de l'école - Renforcement pédagogique obligatoire avant de renvoyer vers l'ortho - Actions de prévention - Matériel de dépistage - Accès direct - Ouverture et revalorisation des postes salariés (CMPP) - Formation des orthos pour des PEC plus courtes et intensives - Création de postes d'orthophonistes scolaires - Formations interprofessionnelles - Amélioration de la formation initiale des enseignants

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Annexe E – Retranscription entretien de groupe enseignants.

Entretien de groupe pré-questionnaire - Enseignants

Prof 1 : CM2, diplômée en 2019, école privée, zone d'éducation ordinaire.

Prof 2 : CP, diplômée en 2018, école privée, zone d'éducation ordinaire.

Prof 3 : CE2, diplômée en 2021, école privée, zone d'éducation ordinaire.

Pour commencer, parlez-moi de la difficulté scolaire, qu'est-ce que cela vous évoque ?

Prof 1 : le quotidien ! (Rire)

Prof 3 : le métier.

Prof 1 : oui vraiment…bah en vrai, oui, on passe quand même beaucoup plus de temps à aider les enfants qui sont en difficultés que…enfin…les élèves qui marchent déjà bien.

Je rebondis sur ce que tu dis, tu as dit « le métier », j'ai eu une discussion avec une enseignante qui m'a dit « la gestion de la difficulté scolaire ce n'est pas notre boulot, nous on est dans l'apprentissage en groupe » …

Prof 1 : (rires)…oula c'était une enseignante de (*nom masqué*) non ?! (Rires)

Prof 2 : bah en fait je dirais qu'il y a difficulté et difficulté. T'as les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage parce que le contenu des programmes c'est quelque chose qu'ils n'ont pas compris etc. Et après aujourd'hui on est confronté à des difficultés d'enfants porteurs de handicaps.

Prof 1 : les « dys » euh les…

Prof 2 : voilà, où là ça devient plus compliqué parce qu'au sein d'un groupe de 30 enfants, si t'en as un ça peut aller, si t'en as deux, trois, quatre ou cinq, en fait ça devient du cas par cas, des enfants qui ne sont, en plus, pas tout le temps accompagnés par des AESH, pas tout le temps diagnostiqués.

Prof 3 : et elle, elle parlait de quelles difficultés du coup ?

Je pense qu'elle le disait de façon un peu générale, en particulier pour les « dys » puisqu'on venait d'en parler, on venait de parler de l'école inclusive qui mettait les profs en difficulté…

Prof 3 : ouai ça c'est clair.

Et que la classe n'était pas le lieu de l'aide individuelle en soi…

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Prof 3 : je suis d'accord.

Prof 1 : ça je suis à moitié d'accord. Je suis d'accord qu'effectivement c'est compliqué mais je pense que c'est surtout compliqué parce qu'on n'est pas formés aussi.

Prof 3 : et parce qu'on n'a pas les moyens.

Prof 2 : c'est ce que j'allais dire.

Prof 1 : on n'est pas formés et on n'a pas les moyens. Si on était formé à ça dès le début, ça ne serait pas un problème, parce qu'en fait ce n'est pas que les enfants n'ont pas leur place, c'est qu'ils n'ont pas leur place avec nous parce que nous on n'est pas en mesure de leur apporter toute l'aide qu'il faudrait.

Prof 3 : pour répondre à leur…ouai.

Prof 1 : si on avait les moyens et qu'on avait la formation, bien sûr qu'ils pourraient, ce serait beaucoup plus, fin ce serait faisable quoi !

Donc, vous n'êtes pas formés sur…les troubles « dys » ?

Prof 3 : ouai.

Prof 1 : pas assez en tout cas.

Prof 2 : sur aucun trouble.

Prof 3 : ouai mais en même temps ce qui est particulier, c'est que ça relève…ce diagnostic-là, ne relève pas de notre formation, dans le sens…c'est pour ça que je rejoins la prof qui a pu dire ça parce que c'est dans ce sens-là où ce n'est pas notre job à nous. Oui on doit s'adapter dans l'apprentissage etc. Mais ce qui est difficile c'est qu'il y a très peu d'AESH et du coup, alors oui, c'est bien beau sur le papier école inclusive etc., mais nous on n'a pas les moyens en soi pour répondre à tous ces « dys » là.

Prof 1 : bah je trouve que ça dépend des troubles qu'ont les enfants.

Prof 3 : oui mais regarde en CP, typiquement, ce n'est pas normal que….

Prof 1 : oui mais parce qu'il y a des troubles du comportement en plus des troubles du travail, des apprentissages. Je me dis…enfin tu vois j'ai des élèves qui sont dyslexiques, bah ils ont leur place dans la classe tu vois c'est pas du tout un problème. Quand ils sont dyslexiques, t'as trois TDAH, t'as deux autistes etc., …c'est beaucoup mais encore une fois je trouve que ça dépend vraiment des troubles tu vois.

Prof 3 : oui, oui, complètement.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Prof 2 : mmm.

Prof 1: tu vois moi j'ai mon élève qui a un trouble de l'opposition et de la provocation, j'ai un autiste, effectivement eux c'est des profils qui sont vraiment très particuliers, mais tous mes élèves dyslexiques, dyspraxiques, dysorthographiques…je trouve ça dépend, enfin voilà c'est…ça serait bien qu'on soit formés sur ces troubles-là entre guillemets parce que des élèves « dys » on va en avoir des tas et des tas…mais je trouve que ça serait quand même…au niveau des élèves qui ont des troubles plus dans le comportements ça serait bien qu'on soit…si on n'est pas formés, qu'on est quand même des clés parce que ces enfants ils sont là et si …enfin il faut qu'il y ait un diagnostic qui soit posé à un moment donné mais tant que le diagnostic n'est pas posé c'est des enfants qui sont avec les autres et qui sont considérés comme tous les autres, mais en fait on n'a pas les clés pour les gérer et pour savoir qu'est-ce qu'on peut leur apporter…ou trop peu quoi.

Prof 3 : et puis surtout dans une classe de 30 tu vois.

Prof 1 : oui c'est ça c'est… en fait c'est trop utopiste à chaque fois ce qu'on nous donne …c'est ça le problème.

Prof 3 : voilà c'est ça…c'est « faites avec tous les profils différents que vous avez » mais en fait là où il y a 20 ans ça fonctionnait parce que les enfants ce n'était pas…c'était plus homogène, le niveau et les comportements… bah oui c'était peut-être possible mais aujourd'hui c'est hyper difficile d'avoir des classes de 30 et de se rendre compte que t'as 4 « dys », des « TDA », des « TDAH » … enfin bref…et…

C'est une grosse gymnastique pour vous…

Prof 2 : complètement…et surtout moi ce qui me pose un peu question c'est que quand t'as un enfant comme ça, même si le diagnostic est posé, en fait c'est à toi d'aller prendre contact avec l'ortho ou la psychomotricien pour savoir « qu'est-ce que je peux mettre en place pour cet enfant », mais comme on a zéro formation, en fait pour chaque enfant c'est à toi d'aller chercher les infos pour essayer de comprendre qu'est-ce que toi tu vas pouvoir mettre en place en classe et en fait ça fait encore un temps supplémentaire… bah cet enfant tu l'accueilles, tu vas t'adapter mais il arrive pas en te donnant les clés , c'est à toi d'aller chercher pour essayer de comprendre, de faire un mixe entre les différents professionnels, ce qu'ils en disent…

Prof 3 : et en plus je trouve que la plupart du temps quand tu rentres en contact avec l'orthophoniste, elle te…elle ne donne pas beaucoup…enfin c'est plutôt « vous, il faut vous adapter en classe » etc., alors que nous on a plus besoin de savoir « comment on peut adapter ».

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

De notre côté on reçoit comme info qu'on n'est pas bien placé pour dire aux enseignants quels aménagements ils doivent faire, c'est leur boulot, et en fait sur le terrain t'as plein d'enseignants qui disent « qu'est-ce que je fais ? qu'est-ce que je mets en place comme aménagements ? qu'est-ce que je peux faire pour aider cet enfant…donc les orthos peuvent être frileux à ce sujet…

Prof 1 : en fait je ne comprends pas qu'on ne puisse pas juste travailler ensemble…

Oui c'est sûr, après on a aussi l'histoire du secret médical qui vient compliquer un peu nos contacts

Prof 3 : c'est vrai que c'est là où c'est un peu paradoxal parce que le diagnostic va être posé par vous, donc si le diagnostic est posé par vous c'est que vous avez des éléments et des clés pour aider cet enfant sur tout ça.

Sur la pathologie oui.

Prof 3 : donc ça serait plus logique que ça soit des orthophonistes qui viennent nous dire « bon bah en fait dans ces « dys » là au niveau de l'apprentissage vous pouvez faire telle ou telle chose », que l'inverse puisque nous on n'est pas formés…

Je vous propose du coup qu'on revienne sur la gestion de la difficulté scolaire, qu'en pensez-vous ?

(Silence)

Comment ça se passe pour vous, lorsque vous repéré un enfant en difficulté, est-ce que vous avez des outils de repérage, est-ce que vous avez des moyens de différencier les types de difficultés, est-ce que vous savez différencier les types de difficultés ?

Prof 3 : j'ai l'impression que c'est spontané.

Prof 1 : je suis d'accord.

Prof 2 : c'est un peu l'expérience qui…

Prof 3 : oui et puis tu t'adaptes dans ta pratique, t'as pas une manière de répondre à une question, t'as pas une manière d'arriver à telle solution donc en reformulant, mimant , dessinant…plein de choses…tu finis pas différencier ta pratique…et ça sera pas forcément un truc hyper institutionnalisé, ou le truc administratif…enfin t'es pas obligé de faire un truc écrit, un PPRE, etc., pour dire que t'as différencié…enfin c'est assez « flex »…c'est pas institutionnalisé comme parfois le voudrait l'éducation nationale en mode « y a une difficulté, il faut que ça soit hyper cadré et tout », non, y a une pratique qui fait que c'est quand même assez riche de pouvoir diversifier, aménager et changer au fur et à mesure de l'année.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

En orthophonie, on distingue deux types de difficultés, la difficulté « ordinaire » qui est vraiment en lien avec la pédagogie, le niveau social, le psy, la famille…donc pas en lien avec un trouble ; et la difficulté consécutive à un trouble ou un handicap. Faites-vous la même distinction ?

Prof 2 : pour moi il y a effectivement ces deux types de difficultés différentes, mais c'est vrai que pour le coup moi je pense…enfin même si moi je me dis cet enfant je pense que c'est son contexte qui fait que… je l'enverrai chez l'orthophoniste.

Pour être sûre ?

Prof 2 : pour être sûre et que s'il y a quelque chose à souligner en fait moi je ne me sens pas légitime de me dire « le contexte familiale… » alors que …l'orthophoniste a plus la légitimité de dire « là il va falloir le stimuler à la maison… » ou j'en sais rien …ou là je pense à des enfants qui ont plusieurs langues à la maison qui sont complètement perdus…voilà ou alors les parents les mettent à fond sur les écrans…parfois je me dis que l'orthophoniste, par le côté médical, aura sans doute un impact plus fort dans le message adressé aux parents que moi, enseignant, où les parents vont m'écouter d'une oreille et puis de toute façon…j'aurais recours à l'orthophoniste en me disant « au moins ça ne vient pas juste de moi, c'est vraiment un avis médical qui dit qu'il y a du retard ou des difficultés et que quelque chose doit être mis en place. »

Prof 3 : et en même temps, je trouve que c'est hyper difficile de ne pas tomber dans le côté… il faut que ça soit diagnostiqué…enfin dans le sens, c'est un peu à la mode aujourd'hui, il y a des difficultés…plus du côté des parents que des enseignants… donc il faut forcément faire un bilan, il faut forcément qu'il soit diagnostiqué…il y a certainement quelque chose alors qu'en fait non ça va être une difficulté dans un apprentissage qui est normal. Et du coup aujourd'hui qui dit difficulté, dit trouble, dit dys…et ça, il y a un excès là-dedans de dingue.

Prof 1 et Prof 2 : (acquiescent).

Du coup, tu ouvres la porte pour qu'on parle de ce qu'on appelle en sociologie « la médicalisation de l'échec scolaire ». D'accord avec ça ?

Prof 3 : ouai, ouai, carrément, à fond.

Donc on parle d'un besoin de la société de poser des diagnostics, peut-être aussi de parents qui sont en recherche de diagnostics ? Qu'en pensez-vous ?

Prof 2 : oui, complétement.

Prof 3 : ha bah oui ça les rassure…oui et puis souvent j'ai l'impression que, ce n'est pas que certains parents bottent en touche mais un peu en disant « bon bah en fait, il a quelque

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

chose donc ça ne vient pas de nous, du temps qu'on passe avec lui » …Il va y a avoir beaucoup moins une remise en question d'eux vis-à-vis de l'enfant…c'est juste « notre enfant qui a une difficulté ».

Prof 1 : je trouve qu'il y a un truc comme ça chez les parents, et c'est de plus en plus… les parents dont les enfants n'ont pas vraiment besoin vont dire « il faut qu'on aille chez l'ortho parce qu'il a tel ou tel difficulté » et moi je suis là « bah oui… » …et parfois je me dis qu'il vaudrait mieux aller faire un tour deux trois fois chez la psy et après c'est fini tu vois pour régler le conflit entre guillemets, que dire « il a un trouble » et là, son trouble il l'a toute la vie. Les parents ils sont dans « il faut absolument aller chez l'ortho dès qu'il y a une difficulté »…à l'inverse j'ai déjà vu des parents où l'enfant il y a un truc, c'est écrit sur leur tête, dans leur travail, partout, et t'as beau le dire, les parents c'est « non, non, mon fils n'a pas besoin d'aller chez l'ortho, n'a pas besoin d'être diagnostiqué », mais en fait « si, si, vraiment allez-y ! » et ça fait des années qu'ils refusent…mais comme tu dis ça vient aussi un peu de l'éducation aussi…bah les parents qui surprotègent leur enfant ils vont avoir tendance à l'emmener chez le médecin, chez le psy, chez l'ortho, chez le machin pour être sûr, faire un checkup complet…

Prof 3 : mais sans remettre en question leur éducation, sans se remettre en question.

Prof 1 : et d'autres qui disent « bah non je ne veux pas l'amener parce que mon enfant il est normal » …ça n'empêche pas qu'il est normal…juste il a un trouble…justement ça peut expliquer…mais bon…

Prof 3 : moi je pense que ça leur permet aussi d'avoir des relais…de se dire, en fait, vu qu'il y en a beaucoup qui abandonnent dans leur éducation ou qui sont même paumés, bah se dire « on a le relais de la psy, le relais de l'ortho » …bon bah avec nous, l'enseignant…

Prof 2 : c'est bon l'enfant est pris en charge.

Prof 1 : ouai c'est ça.

Prof 3 : oui voilà l'éducation sera bonne et je pense que du coup ils se déchargent comme ça.

Je vous propose qu'on parle des dispositifs d'aide, qu'est-ce que vous en pensez ? Par exemple les APC, qu'est-ce que vous en pensez ? est-ce que vous êtes formés ? est-ce que c'est efficace ?

(Éclats de rire)

Prof1 : est-ce qu'on peut être honnêtes ? (Rire)

Prof2 : on n'a zéro formation.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Prof 1 : on n'a zéro formation et puis, là c'est compliqué parce qu'on est obligé de dire en début de période quels élèves on va prendre…

Prof 3 : pour la période.

Prof 1 : …pour toute la période, sauf qu'en fait tu ne peux pas pallier les difficultés des enfants au jour le jour en disant « bah ce matin t'as pas du tout réussi la durée, je vous prends tous les trois en APC ce midi, on le revoit que tous les trois en petit groupe » … et en fait tu ne peux même pas faire ça…

Prof 2 : et en plus on doit demander l'avis aux parents, on doit avoir l'autorisation des parents pour prendre les enfants en APC.

Prof 1 : dans mon ancienne école on donnait un mot aux parents en début d'année pour leur demander leur accord pour toute l'année pour intégrer leur enfant en APC si nécessaire, et là je trouvais que c'était plus utile parce qu'au moins je pouvais réagir sur le coup à une difficulté vue en classe et c'est là où justement on pouvait plus voir si c'était une difficulté sur l'instant ou est-ce qu'à chaque fois il y a une difficulté et elle revient et en petit groupe on se rend compte qu'il y a un problème quoi.

Prof 2 : ouai et puis 36h annuelles quoi…ça ne sert pas à grand-chose en plus parce que les CP par exemple je leur fais terminer ce qu'ils n'ont pas eu le temps de finir en classe, éventuellement retravailler des petits trucs de la lecture etc., mais ce n'est pas …

Prof 1 : ce n'est pas de l'APC.

Prof 2 : ouai voilà, ce n'est pas du vrai soutien ouai.

Prof 3 : non ce n'est pas du soutien, c'est plus de la continuité des apprentissages.

Prof 1 : je trouve ça très différent de ce qu'on a pu faire nous en stage réussite tu vois où là j'avais l'impression de faire des trucs qui étaient utiles, enfin plus qu'en APC, parce que c'était, ça m'a paru plus…

(Silence)

Et du coup, selon vous, à quel moment ces élèves en difficulté doivent être renvoyés vers l'orthophonie ?

Prof 1 : après moi…en CM2, je ne…enfin…j'ai dû envoyer un ou deux élèves depuis que j'ai commencé à travailler, chez l'ortho en fait, mais parce que je suis en fin de parcours alors que vous (prof 3 et prof 2) ils sont plus jeunes, c'est les classes où on diagnostique des trucs ; Moi j'arrive en fin de parcours, en CM2 en général on sait déjà s'il y a un trouble ou un truc et moi je suis confronté juste aux parents qui ne veulent pas envoyer chez l'ortho alors qu'il y en

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

aurait besoin et les autres bah ils arrivent ils ont déjà des orthos, des PPAI, des trucs…c'est très rare que j'ai à faire ça moi en CM2 ou alors c'est pour faire une passerelle avec le collège si j'ai besoin mais euh…

Prof 3 : oui ça commence en CE1 surtout.

Prof 1 : parce que moi je les prends en APC et ceux que je prends ils sont déjà diagnostiqués ou alors c'est plus comme on disait tout à l'heure des difficultés normales…je sais plus comment on disait…

Prof 2 : ordinaires.

(Silence)

La HAS demande qu'il y ait 3 à 6 mois d'aides pédagogiques (APC, RASED) avant d'envoyer vers l'orthophonie, est-ce que c'est quelque chose qu'on vous a déjà dit, que vous faites effectivement ?

Prof 3 : on ne nous l'a jamais dit.

Prof 2 : jamais.

Prof 3 : et pourquoi du coup ?

La HAS demande qu'il y ait 3 à 6 mois d'adaptations pédagogiques pour différencier difficultés ordinaires et troubles. Si ça persiste au-delà de 3 à 6 mois, je renvoie vers l'orthophoniste, parce que suspicion de trouble.

Prof 3 : ah oui sauf qu'on ne prend pas toujours les mêmes élèves en APC.

Prof 1 : oui parce qu'en plus l'APC y a un côté un peu…dévalorisant… quand t'es tout le temps pris en APC… du coup on ne peut pas prendre tout le temps les mêmes élèves toute l'année pour pas qu'ils soient dévalorisés…donc j'ai des élèves qui auraient besoin d'APC, mais là je ne les ai pas pris, parce que je n'ai pas envie qu'ils soient pris toute l'année par rapport aux autres…

Prof 3 : moi franchement je le fais, tant pis…

Prof 1 : oui on « ne devrait pas » mais bien sûr on le fait j'ai une ou deux élèves je les ai depuis le début de l'année mais …tu vois c'est encore dans le truc de « il faut faire APC mais il ne faut pas que les enfants soient dévalorisés » « il faut faire comme-ci, mais t'as pas le droit de reprendre à l'instant T », donc en fait on nous dit il faut faire ça mais on nous met des bâtons dans les roues pour que ça soit bien compliqué à mettre en œuvre.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Prof 2 : et puis c'est sur du temps scolaire…c'est des enfants qui dépensent déjà tellement d'énergie en classe à essayer de s'adapter et de suivre qu'en plus on les prend entre midi et deux ou le soir…

Prof 3 : c'est trop.

Prof 2 : ouai voilà je trouve que ça questionne le truc du « est-ce que c'est vraiment utile ? ».

Prof 1 : ils sont au bout quoi.

Ça me fait penser à une enseignante qui m'a dit « il faut comprendre le système scolaire comme un rouleau compresseur » en lien avec cette histoire de la norme, des enfants justes lents ou juste moins bons qu'on n'accepte plus…

Prof 3 : En fait on les accepte mais pas du tout dans un contexte qui favorise de bien les suivre, les faire grandir…c'est-à-dire que sur des classes à 30, ce n'est pas possible d'avoir beaucoup d'enfants lents, avec des « dys » …on les a, mais c'est frustrant pour nous parce qu'on a l'impression de pas les gérer à fond, de pas être derrière eux comme on aimerait l'être.

Prof 2 : ou alors il nous faudrait des parents hyper impliqués où tout ce qui n'a pas été compris en cours soit repris le soir avec les parents et comme ça ils ne seraient pas en décalage sinon t'accumules un décalage par rapport à la classe. Parce qu'au bout d'un moment il y a certes ces enfants en difficultés, mais il y a aussi ceux qui réussissent qui ont aussi besoin d'avancer. Et il y a toujours qu'un seul enseignant.

Prof 3 : après j'ai aussi l'impression que les devoirs c'est une plaie pour les parents, et que c'est fait parce qu'il faut les faire…donc les enfants ils captent que ça soule les parents qu'il faut faire vite fait mais pas top donc ça se répercute aussi sur… enfin ce n'est pas leur priorité et certains enfants pâtissent de ça.

Je vous propose qu'on termine pour vous libérer et qu'on finisse avec les causes du sur-adressage en orthophonie en cas de difficulté scolaire, donc on a parlé de votre formation…

Prof 1 : on va dire peu de formation, on a eu deux trois cours mais c'était vraiment légers quoi.

Prof 3 : moi je ne m'en souviens pas !

Prof 2 : oui et puis on nous a présenter un panel de troubles que l'on peut rencontrer mais on n'a jamais eu une grille, un questionnaire…enfin moi je viens d'en découvrir une mise à disposition par le gouvernement pour repérer un enfant où il y aurait des troubles…je viens de la découvrir, on ne m'en n'a jamais parlé…et justement c'est une orthophoniste qui nous l'a envoyé et la directrice me l'a filé pour un de mes élève pour regarder ce que je peux cocher.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Donc il vous manque des outils aussi ?

Prof 2 : ouai des grilles par exemple… sur l'autisme y a quand même des signes hyper visibles à repérer quoi ! ça serait trop bien d'avoir des listes de signes sur les « dys » par exemple pour nous orienter, des trucs hyper concrets qui nous facilite le travail et qu'on ne soit pas juste sur du « je sens, j'ai l'impression ».

Prof 1 : carrément.

Prof 3 : et même vis-à-vis des parents tu ne te sens pas très légitime… « j'ai repéré ça » … j'interprète quoi.

Et même temps tu es bien placé pour interpréter puisque tu connais la norme dans les apprentissages, donc tu peux voir en premier le décalage ?

Prof 3 : oui complètement, mais y a tellement de profils donc on ne se sent pas forcément légitime, c'est assez « touchy » d'aborder ce genre de difficultés avec les parents. On peut dire « on a repéré ça, ça et ça… ça ne coûte rien d'aller faire un bilan, au mieux il n'y a rien, et au pire on l'aidera ».

Un principe de précaution un peu…

Prof 3 : complètement c'est ça.

Prof 2 : oui, oui.

Prof 3 : mais je ne vais jamais dire aux parents c'est ça ou ça.

Prof 2 : ni même si je soupçonne un trouble « je pense à ça » …j'adressais plutôt, c'est le corps médical qui mettra le mot mais moi je n'oserais pas face aux parents…même si j'ai repéré.

Et les programmes ? la faute aux programmes ?

Prof 3 : (rire) oui.

Prof 1 : oui y a trop de choses.

Prof 2 : en plus ça change tout le temps.

Prof 1 : je n'ai jamais entendu un seul enseignant pas me dire « je ne vais pas réussir à finir mon programme », tous les ans ! et en plus moi j'ai déjà pris des réflexions de parents qui me disaient que je n'allais pas assez vite je n'allais pas avoir le temps de tout faire, et ensuite que j'allais trop vite qu'ils ne comprenaient rien…du coup je fais quoi…ce n'est pas ma faute si le programme il est hyper conséquent.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Prof 2 : et il change tout le temps, tous les deux ans…il rechange à la rentrée là.

Prof 1 : c'est impossible de tout rentrer.

Prof 3 : et puis surtout ces programmes là avec les profils qu'on a aujourd'hui !

Prof 1 : oui avec plein de différenciation à faire et tout.

Prof 3 : y aurait des classes homogènes…

Prof 1 : ou de 20 élèves… bien sûr les gars on va avancer super vite là ! (Rire)

Prof 3 : alors que là tu perds ton temps à gérer tout le monde…tu travailles avec un enfant et t'abandonne ton groupe classe qui n'avance pas.

Prof 2 : en autonomie.

Prof 3 : oui, en autonomie et donc ça n'avance pas comme ça devrait, comme c'est demandé…T'es beaucoup plus à faire des cours particuliers, à faire le rôle de l'AESH en plus de ton rôle d'enseignant donc de fait tu divise par deux…

Prof 2 : et puis on nous rajoute de plus en plus d'éducationnel au détriment des apprentissages. On nous demande des heures sur le harcèlement, l'environnement, l'éducation sexuelle…qui devrait être fait à la maison avec les parents d'ailleurs…tout en gardant un programme surchargé pour les apprentissages…sans rajouter d'heures, sans réduire autres choses…au bout d'un moment la journée elle n'est pas extensible quoi…

Prof 1 : exactement, alors ça…vraiment…

(Silence)

En conclusion : vous avez à gérer la difficulté scolaire mais dans ces conditions là…

Prof 2 et Prof 1 : ce n'est pas possible.

Et par conséquent vous avez besoin des orthophonistes…

Prof 3 : bah ouai.

Prof 1 : parce qu'on ne peut pas tout faire.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Annexe F – Retranscription entretien Ortho2

Entretien Ortho 2

Exerce en zone intermédiaire

Diplômée en 2023

Alors, pour commencer, parle-moi moi de la difficulté scolaire, qu'est-ce que cela t'évoque ?

Ortho 2 : Ce que je mets derrière ce terme, tu veux dire ?

Oui. À quoi ça te fait penser ?

Ortho 2 : Pour moi, la difficulté scolaire, c'est simplement des enfants, des élèves qui ont plus de mal à atteindre le niveau que le reste de leurs camarades, sans pour autant qu'il y ait une quelconque cause biomédicale, entre guillemets, associée.

Ok. Est-ce que tu constates une augmentation du nombre d'enfants en difficulté scolaire ? Si oui, depuis combien de temps ? Une période en particulier ?

Ortho 2 : Je ne sais pas. Mais j'ai l'impression qu'il y en a quand même vraiment beaucoup, ça c'est sûr. Ouais.

Est-ce que tu reçois beaucoup d'enfants en difficulté scolaire ?

Ortho 2 : Alors du coup, on reçoit pas mal de demandes. Pour moi, c'est un peu biaisé parce que je suis dans un cabinet où on est deux et en fait c'est ma collègue, la titulaire, qui reçoit toutes les demandes et qui les trie. Et ensuite elle me les transmet. Donc la plupart des demandes du cabinet sont filtrées par elle. Et après moi je reçois uniquement des demandes de la part de mes patients, qui ont une connaissance qui a besoin ou autre. Donc voilà, après je sais qu'on a quand même un certain nombre de demandes, mais comme elle fait le tri en amont, elle m'en relaie moins. Donc je pense que le filtrage qu'elle fait est quand même plutôt efficace.

Donc c'est elle qui rappelle les patients ou bien vous avez une liste d'attente, genre PERFACTIV, qui fait un peu le tri ?

Ortho 2 : Non, elle rappelle les patients, et soit elle leur dit qu'il n'y a pas de place parce qu'elle considère que ce n'est pas urgent, soit on essaye de se les répartir. Mais on n'a pas du tout de liste d'attente internet ou autre. Parfois elle leur propose de se mettre sur Inzee.care, mais voilà, on n'a pas du tout d'outils informatisés pour ça sinon.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

OK. Et qu'est-ce que tu penses du rôle et des missions des orthophonistes par rapport à la difficulté scolaire ?

Ortho 2 : À mon sens, on a vraiment un rôle à jouer sur cette notion de « avec » ou « sans » trouble. J'entends que les enseignants, que ce soit au primaire comme en maternelle, puissent être inquiets pour certains de leurs élèves, mais en fait, nous, avec notre expertise, notre regard de professionnel, on arrive rapidement, je trouve, à savoir si ça vaut le coup ou non de recevoir l'enfant. Moi j'ai pas mal de parents de patients qui m'ont dit « Ah mais la maîtresse, elle voudrait bien un petit bilan ». Déjà un « petit » bilan, on sent qu'il n'y a pas une grande motivation derrière. Mais en fait, rien que nous, avec les points d'alerte qu'on connaît, avec deux, trois questions, on sait vite s'il y a besoin ou non. Et souvent, moi je leur dis, « écoutez, laissez passer la période et puis aux vacances suivantes, vous me dites si les difficultés sont toujours aussi marquées ». Souvent on sent vite s'il y a besoin ou non. Et puis après, il faut aussi avoir cette liberté, moi je trouve, de faire passer le bilan parce qu'il y a des signes d'alerte, et dire : « ben non, il n'y a pas de trouble, en fait, c'est à l'école, et puis à vous (parents), d'être un peu plus présent pour votre enfant et les difficultés devraient se compenser ». C'est vrai que cette notion de trouble, il faut vraiment l'avoir en tête. Après moi je suis jeune ortho et en plus à (Nom masqué) on a été particulièrement alerté sur le sujet, mais il faut combattre le soutien scolaire. Et là en remplacement, là où je suis, il y a pas mal de patients que j'ai éliminé parce que le soutien scolaire ce n'est pas à nous de gérer.

Donc si t'as une demande, tu fais quand même le bilan et tu prends ta décision après ?

Ortho 2 : Pas toujours. Soit je laisse passer les six semaines entre les deux vacances pour voir si en fait c'était juste une difficulté à un moment donné, ce qui est possible et tout à fait logique. Et après sinon, oui, il m'arrive de faire le bilan, de voir qu'il y a des fragilités, mais que ce n'est pas non plus catastrophique, et de dire aux parents : « écoutez, je vous laisse repartir et n'hésitez pas à me recontacter », typiquement pour du langage écrit, s'ils viennent début CP, je leur dirais : « en fait, on n'a pas suffisamment d'éléments, le langage oral est plutôt bon. Revenez en début de CE1 si vous sentez que ce n'est vraiment pas passé ».

Ouais, ok. Et tu te sers un peu du bilan de prévention de temps en temps ou jamais ?

Ortho 2 : Jamais. Non, j'avoue que non, je ne m'en sers pas. Déjà parce qu'il est vachement moins coté que le bilan classique. Et en fait, on n'a pas d'outils d'évaluation qui soient plus rapides que ce qu'on a actuellement. Donc en fait, de toute façon, on va faire une passation classique pour mettre en avant les troubles, ou non, mais simplement bien moins coté. Donc sinon, ça veut dire quoi ? Qu'on ne rédige pas de CRBO ? Comme ça, on évite de perdre ce temps-là ?

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Oui, en fait, tu n’es pas obligé de faire un compte-rendu avec ce bilan-là, tu peux faire juste une note.

Ortho 2 : Pour le coup, en fait, moi, je ne saurais pas quoi faire si à la fin de mon bilan de prévention, je considère qu'il y a des troubles, en fait, pour moi, le bilan, il est déjà fait. Donc, ça veut dire qu'en fait, simplement, j'aurais sous-coté mon bilan. Et voilà, parce qu'après, la prise en charge, pour le coup, s’articulera de la même manière. Mais c'est vrai que ce bilan de prévention, je trouve ça génial qu'il ait été mis en place, mais actuellement je ne saurais pas comment m’en saisir pour que ça ait du sens dans ma pratique. Peut-être pour d'autres types de patients, peut-être en voix, ça peut avoir plus de sens, ou pour des tous petits sans langage, mais actuellement, je considère que soit le filtrage des patients est bien fait, soit on les filtre suffisamment bien pour ne pas avoir besoin de faire des mini-bilans de prévention, soit on fait un vrai bilan parce qu'on se doute qu'il y a quelque chose derrière et qu'il faut être tout de suite carré.

Ok, ok. Et en parlant de filtrage, là tu me disais que ta collègue, elle rappelle et donc elle fait un filtre plutôt efficace. Mon questionnement, c'est que dans la pratique, il y a peu d'orthophonistes qui ont le temps pour rappeler, pour faire ça, qui n'ont pas du tout le temps de faire un filtrage correct et qui du coup peut-être reçoivent plus de cas qui ne devraient pas forcément être là. Qu'est-ce que tu en penses ?

Ortho 2 : C'est sûr, moi je le comprends aussi parce que ce n’est pas moi qui réponds au téléphone toute la journée, mais après justement en fait je me dis que comme on n'a pas le temps de tous les rappeler, il faut qu'on sache qui rappeler. Enfin voilà, dans le sens, déjà qu'on n'a pas beaucoup de place et qu'on n'a pas beaucoup de temps, ça ne sert à rien de rappeler tout le monde. Enfin, il faut bien avoir en tête les points d'alerte pour justement ne pas rappeler tout le monde. Après c'est vrai que du coup, toutes ces listes d'attente en ligne, moi je les trouve hyper bien faites. Actuellement ce n'est pas ce qui est utilisé au cabinet, donc je ne m'en sers pas, mais c'est quelque chose que je pourrais utiliser avec facilité parce que ça permet déjà de faire un premier tri, puisqu'il y a moyen de poser quelques questions et de savoir exactement ce pourquoi les patients appellent.

Oui, typiquement PERFACTIV permet exactement ça.

Ortho 2 : Ça fait vraiment un tri, un premier tri pas mal. Voilà. Après, on choisit ou non de les recevoir, mais au moins savoir exactement ce pourquoi ils appellent, c'est déjà pas mal.

OK. Donc, importance du filtre pour éviter de recevoir des patients en bilan qui n'ont pas lieu d'être là !

Ortho 2 : Oui. Pour moi, ça me paraît être la première solution.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Je te propose qu'on parle maintenant de la gestion des difficultés scolaires par les enseignants, des dispositifs d'aide de l'école et de leurs critères pour adresser vers l'orthophonie. Qu'est-ce que tu en penses ?

Ortho 2 : Moi j'ai l'impression que les enseignants ils sont quand même relativement paumés. Dans le sens où à chaque fois que je les appelle pour mes patients, donc des enfants qui sont déjà suivis avec des troubles, je fais souvent face à de l'incompréhension. Soit ils ne comprennent pas pourquoi ils sont suivis, alors que j'ai posé quand même des diagnostics relativement costauds. Soit au contraire, ils me disent « ah mais je ne sais plus quoi faire avec lui, comment l'aider ». En fait, ça me surprend à chaque fois parce qu'on dit qu'il y a de plus en plus d'enfants en difficulté, que les enseignants sont obligés de s'adapter à tout le monde, et en même temps ils ont l'air d'être pas du tout suffisamment au fait sur les aménagements qu'ils peuvent mettre en place, sur les points d'alerte, etc. Donc malheureusement je trouve qu'ils ne sont pas suffisamment informés. Après ils mettent ce qu'ils peuvent en place, mais c'est vrai que quand on voit que certains de mes patients ils ont suivi APC, RASED, plus les soutiens scolaires le mercredi, je me dis « bon ben sachant que maintenant ils sont suivis, est-ce qu'il n'y a pas d'autres enfants qui sont peut-être un peu aussi en difficulté, qui vaudraient mieux booster maintenant plutôt que d'arriver dans le cabinet dans six mois parce qu'en fait l'écart ce sera trop creusé et là les enseignants ne voudront plus rien faire ».

Oui j'ai le sentiment qu'ils sont un peu démunis parfois.

Ortho 2 : Oui, ça c'est sûr. Ils sont démunis autant concernant les aménagements possibles que sur les troubles potentiels. Et puis, ils sont demandeurs, ils sont hyper demandeurs d'être en lien avec nous, de comprendre, etc. Mais à côté de ça, il y en a aussi après qui sont complètement dans le déni, mais forcément, chaque personne est différente.

Oui, carrément.

Ortho 2 : Et puis après, il y a aussi tout ce qui est de l'aide MDPH. Là, moi, j'ai un patient, il est dans les choux, il n'arrive qu'en CE1, et la maîtresse a dit à la maman : « de toute façon, sans diagnostic de dyslexie, on ne peut rien mettre en place ». Alors qu'en fait, il y a d'autres « diagnostics » qui sont posés avant et qui permettent de faire des choses.

Et du coup par rapport au « timing » de l'adressage, selon toi, à quel moment les élèves en difficulté scolaire doivent-ils être orientés vers l'orthophonie ?

Ortho 2 : Bah moi j'ai en tête ce critère de diagnostic du DSM 5 qui dit : « malgré au moins 6 d'aide. Donc de manière utopique j'aimerais bien qu'ils viennent qu'après 6 mois. Après il y en a certains, justement même si on ne va pas poser tout de suite le diagnostic de trouble spécifique, il y a déjà tellement de choses autour que, heureusement qu'ils arrivent dès

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

maintenant, parce que justement le langage oral il est complètement chuté et personne ne s'en est rendu compte avant donc en fait il y a déjà toute la partie langage oral à travailler avant même de passer en langage écrit. Donc, voilà, après c'est vrai que cette histoire des 6 mois, ça m'a fait réfléchir en me disant : « est-ce que peut vraiment laisser un patient qui est en difficulté, où il y a des signes d'alerte qui nous, nous parlent…on ne peut pas lui dire « attendez 6 mois, comme ça au niveau du DSM5 on sera bon ! »

Ouai, donc c'est 3 à 6 mois « SI » il n'y a pas de points d'alerte qui te font dire « non je n'attends pas 3 à 6 mois ».

Ortho 2 : C'est ça. 3 mois à mon sens ça a du sens, ne serait-ce qu'au niveau des délais d'attente en orthophonie. Si on leur dit « écoutez je garde votre nom, je vous rappelle aux prochaines vacances, ou à la fin de la période, je vous rappelle à l'été, je vous rappelle à Noël », pour voir ce qu'il en est à ce moment-là, ça ne me choque pas. Mais 6 mois ça peut être vraiment trop long et pour le coup ça peut être délétère pour le patient. »

En fait j'ai l'impression qu'au final c'est surtout des critères subjectifs…il y a beaucoup d'analyse clinique derrière chaque situation et donc c'est très difficile de trancher « bah ça sera comme ça parce que la HAS a dit que… »

Ortho 2 : ouai c'est clair et même je pense que c'est encore plus dur avec des patients qu'on a suivis et qu'on va arrêter, mais que la maitresse nous dit « non c'est encore trop difficile », bah ouai mais on a diagnostiqué un trouble donc ça sera toujours difficile… et donc avec ces patients là c'est encore plus dur de filtrer, de ne pas continuer inutilement. Il y a une vraie réflexion à avoir sur « est-ce que les difficultés sont là mais oui elles sont là parce qu'il a un trouble donc ça ne sera jamais parfait » ou bien « est-ce que le trouble est revenu de façon hyper impactante et là oui il faudra reprendre. » C'est vraiment pour ces patients que c'est dur parce que les enseignants ils voient les difficultés mais est-ce que ces difficultés sont assez impactantes pour être à nouveau suivi ou pas ?

Et puis c'est toujours plus rassurant pour l'enseignant de se dire qu'il y a l'ortho derrière…

Ortho 2 : oui ça c'est sûr.

Je te propose qu'on parle un peu de la gestion des difficultés par les enseignants et des dispositifs d'aide, qu'est-ce que tu en penses ?

Ortho 2 : Dernièrement j'ai été hyper en colère parce que j'ai une maman qui m'a raconté que l'enseignante lui avait dit pour son fils en début de CP : « oui nan mais là il est beaucoup trop en difficulté que ça ne sert à rien que je l'inscrive en APC, il vaut mieux qu'il aille chez

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

l'orthophoniste en suivi intensif pendant les vacances. » …en fait non ! « Si vous vous ne mettez rien en place de votre côté, moi je ne vais rien mettre en place non plus » et en plus, il ne peut pas être déjà « beaucoup trop en difficulté », c'était les vacances de Noël…et puis CP…alors certes il y a un TDL que je viens de poser mais quand même…il y a aussi cette flemme parfois des enseignants où ils se disent « oh bah l'ortho va gérer, je vais laisser à l'ortho », bah non en fait ! « Vous aussi vous avez votre part du marché à remplir ».

Oui, carrément, j'ai l'impression qu'il y a une forme de méconnaissance sur le fait qu'une séance d'ortho de 30 minutes une seule fois par semaine ne sert à rien si tout le reste autour ne suit pas…on a besoin d'un truc hyper écosystémique et d'un partenariat…

Ortho 2 : ha bah c'est sûr mais les enseignants ne sont pas toujours prêts à consacrer ce temps-là et à accepter qu'on ne puisse pas bosser tout seul…et puis après il y a ceux qui considèrent carrément que ça ne sert à rien, c'est un autre problème, mais c'est vrai que le rapport avec les enseignants est quand même particulier.

Maintenant je te propose qu'on passe au cœur du sujet et qu'on parle de sur-adressage. Qu'est-ce que ça t'évoque ?

Ortho 2 : ha bah moi je suis complètement d'accord qu'il y a trop de demandes, il y en a trop…même si on arrive à le gérer plus ou moins c'est pénible que ça soit à nous de le gérer et que ça ne soit pas gérer en amont…malheureusement je pense qu'il n'y a pas qu'une seule réponse, il n'y a pas qu'une seule solution…après les enseignants ont leur part de faute, mais pas que à mon sens. Il y a des parents qui sont terriblement angoissés et qui du coup viennent pour rien. Les familles peuvent vraiment être sur-adressantes, les enseignants aussi évidemment, mais les enseignants c'est plus facile à gérer, c'est plus facile de rassurer un parent sur les inquiétudes d'une maitresse que sur ses propres inquiétudes. Et puis après pour le coup les médecins pour moi c'est les grands absents de ce filtre. En fait ils font des ordonnances à tout va et pour moi ça peut être un frein pour les patients qui en ont vraiment besoin. Pour moins les médecins c'est vraiment une étape inutile. On se demande à quel point ils ont un intérêt dans le parcours patient.

Donc on a déjà commencé à aborder quelques facteurs explicatifs, donc le filtre inefficace des médecins, l'inquiétude des parents, peut-être aussi le niveau socio-culturel des familles ? J'ai eu des commentaires d'orthophonistes dans le questionnaire qui parlait de ça en disant que c'était surtout les niveaux plus aisés qui abusaient de l'orthophonie alors que pour le cas d'enfants de milieux défavorisés il y avait quasiment toujours une vraie demande derrière, qu'est-ce que tu en penses ?

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Ortho 2 : Après au niveau des facteurs de risque et de protection, il y a le « petit » niveau socio-culturel dans les facteurs de risque de trouble. Donc, finalement c'est forcément une case qu'on coche dès le départ quand on reçoit ces patients-là. Donc si derrière pendant l'évaluation les scores sont faibles, forcément ça va nous amener vers une pose de diagnostic et une prise en charge, puisqu'il y a ce critère-là qui existe. Et puis s'il y a des antécédents familiaux, bah forcément ils seront encore plus à risque et malheureusement dans ces milieux là il y a des antécédents, avec plus ou moins de diagnostics mais il y a forcément des antécédents de difficultés…et en fait du coup ça nous oblige à cocher énormément de cases d'un coup…oui malheureusement ces catégories socio-professionnelles cochent beaucoup de cases des facteurs de risque dès le départ. Donc en fait le trouble il est plus rapidement avéré.

Ok donc je reviens un peu sur les causes du sur-adressage de façon générale, donc on a parlé des familles, du filtre des médecins, de l'inquiétude des parents, des enseignants qui manque de connaissance comme on disait tout à l'heure, peut-être aussi de pratique sur tout ce qui est pédagogie différenciée ?

Ortho 2 : oui, après j'ai quand même l'impression qu'il y a une différence entre les enseignants et les nouveaux enseignants. Les nouveaux enseignants ils sont quand même davantage formés, ou du moins ils n'ont pas eu le choix de voir qu'il y avait de plus en plus d'enfants en difficulté et qu'il fallait de toute façon s'adapter et finalement j'ai l'impression que les nouveaux enseignants sont un peu plus vigilants. Après ils font vraiment comme ils peuvent, en plus ils ont des gros effectifs dans leurs classes dont je conçois très bien que ce soit aussi difficile pour eux. Mais après je comprends aussi qu'on puisse se retrouver à côté d'une école où les enseignants font de la m…. et renvoient tout le monde chez l'ortho. On ne peut pas mettre tout le monde dans le même panier.

Sinon, est-ce que tu penses que certaines causes pourraient être liées à l'orthophonie ? des causes engendrées par les orthophonistes elles-mêmes ?

Ortho 2 : ha bah je pense que oui, y a des orthophonistes qui prennent des enfants en soutien scolaire, qui prennent un peu tout ce qui vient et qui du coup alimente cette idée qu'on est la petite dame sympa qui aide à faire les devoirs. Typiquement, celle que je remplace, avec certains patients elle faisait les devoirs avant de commencer la séance…ça me rend folle mais du coup forcément que dans la pensée collective, l'orthophoniste peut faire faire les devoirs et du coup ça peut alimenter en effet ce sur-adressage. Donc je pense que oui les orthophonistes ont aussi joué un rôle dans ce domaine-là.

Je te propose qu'on parle rapidement des impacts sur toi, ta pratique, ta santé mentale, ect. ?

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO

Ortho 2 : alors moi niveau santé mental ça va. Mais c'est sûr que c'est une charge mentale au quotidien puisqu'on a constamment des appels, il faut penser à les rappeler, il y a toujours cette gestion en arrière-plan, toujours l'idée que « oh j'ai encore eu un appel il faut que je leur réponde…mais j'ai déjà tellement de bilans en cours…et la maman elle force » …oui il y a une pression constante au niveau de la charge mentale. Et puis moi je suis assez au clair avec ça, mais je peux comprendre qu'il y ait une certaine culpabilité, de dire non alors que peut-être c'était nécessaire…il y en a qui font des journées à n'en plus finir, qui s'accordent une pause déjeuner de 10 minutes, voire pas du tout, qui disent oui, oui, oui, pour pallier ce sur-adressage et finalement ce n'est pas ok du tout quoi, ça c'est sûr que ça a un gros impact à mon sens sur la santé mental. »

Pour finir très vite, selon toi qu'est-ce qu'on a comme solutions ?

Ortho 2 : à mon sens il y a déjà un bon travail à faire au niveau des orthophonistes. Arrêter le soutien scolaire, filtrer davantage pour qu'on prenne que le nécessaire. Après il manque d'orthophonistes clairement. Ça pourrait marcher que s'il n'y avait que le langage oral et le langage écrit mais en fait il y a tout le reste, la voix, l'oralité, tous les patients neuro…faudrait aussi que les enseignants soient davantage formés…il faut de la prévention aussi…bref…il n'y a pas qu'une seule solution.

(CC BY-NC-ND 4.0) ASCARINO