



AUTISME ET INCLUSION SCOLAIRE :
Une collaboration entre ergothérapeute et enseignant

Mémoire d'initiation à la recherche



Charte anti-plagiat de la Direction régionale et départementale de la Jeunesse, des sports et de la Cohésion sociale de Normandie

La Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale délivre sous l'autorité du Préfet de région les diplômes de travail social et professions de santé non médicales et sous l'autorité du Ministre chargé des sports les diplômes du champ du sport et de l'animation. Elle est également garante de la qualité des enseignements délivrés dans les dispositifs de formation préparant à l'obtention des diplômes des champs du travail social, de l'animation et du sport. C'est dans le but de garantir la valeur des diplômes qu'elle délivre et la qualité des dispositifs de formation qu'elle évalue que les directives suivantes sont formulées à l'endroit des étudiants et stagiaires en formation.

Article 1 :

« Le plagiat consiste à insérer dans tout travail, écrit ou oral, des formulations, phrases, passages, images, en les faisant passer pour siens. Le plagiat est réalisé de la part de l'auteur du travail (devenu le plagiaire) par l'omission de la référence correcte aux textes ou aux idées d'autrui et à leur source »¹.

Article 2 :

Tout étudiant, tout stagiaire s'engage à encadrer par des guillemets tout texte ou partie de texte emprunté(e) ; et à faire figurer explicitement dans l'ensemble de ses travaux les références des sources de cet emprunt. Ce référencement doit permettre au lecteur et correcteur de vérifier l'exactitude des informations rapportées par consultation des sources utilisées.

Article 3 :

Le plagiaire s'expose aux procédures disciplinaires prévues au règlement de fonctionnement de l'établissement de formation. En application du Code de l'éducationⁱⁱ et du Code pénalⁱⁱⁱ, il s'expose également aux poursuites et peines pénales que la DRDJSCS est en droit d'engager. Cette exposition vaut également pour tout complice du délit.

Article 4 :

Tout étudiant et stagiaire s'engage à faire figurer et à signer sur chacun de ses travaux, deuxième de couverture, cette charte dument signée qui vaut engagement :

Je soussigné-e Marion Puren.....

atteste avoir pris connaissance de la charte anti plagiat élaborée par la DRDJSCS de Normandie et de m'y être conformé-e.

Et certifie que le mémoire/dossier présenté étant le fruit de mon travail personnel, je veillerai à ce qu'il ne puisse être cité sans respect des principes de cette charte

Fait à Bretteville.....

Le 20.05.2018..... signature

¹ Site Université de Genève <http://www.unige.ch/ses/telecharger/unige/directive-PLAGIAT-19092011.pdf>

ⁱⁱ Article L331-3 du Code de l'éducation : « les fraudes commises dans les examens et les concours publics qui ont pour objet l'acquisition d'un diplôme délivré par l'Etat sont réprimées dans les conditions fixées par la loi du 23 décembre 1901 réprimant les fraudes dans les examens et concours publics ».

ⁱⁱⁱ Articles 121-6 et 121-7 du Code pénal.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes m'ayant accompagnée dans la réalisation de ce mémoire.

En particulier Elise Leroyer, maitre de mémoire, qui m'a encouragée, rassurée et conseillée durant toutes les phases de mon travail.

Je remercie également les membres de l'équipe pédagogique pour leur soutien durant ces trois années d'études. Ainsi que Perrine COLMARD pour les connaissances qu'elle m'a transmises au cours de mon stage, et pour les conseils qu'elle m'a prodigués.

Un grand merci à tous les ergothérapeutes et enseignants, m'ayant accordée du temps pour répondre à mes questions pendant la phase expérimentale de ce travail.

Je remercie mes camarades de classe pour ces trois années passées ensemble.

Et enfin ma famille pour son soutien, ses encouragements et ses nombreuses relectures.

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| Introduction | 1 |
| 1. Contexte général..... | 2 |
| 2. Question de départ..... | 3 |
| Problématique..... | 4 |
| 1. Cadre conceptuel | 4 |
| a. Autisme | 4 |
| b. De l'intégration à l'inclusion : quelles différences ? | 8 |
| c. Scolarité et autisme | 10 |
| d. Rôle de l'ergothérapeute | 16 |
| e. La collaboration ergothérapeute / enseignant : des apports mutuels | 19 |
| 2. Question de recherche..... | 20 |
| 3. Hypothèses | 21 |
| Phase expérimentale | 21 |
| 1. Méthodologie de recherche..... | 21 |
| a. Objectif de la recherche..... | 21 |
| b. Populations cibles..... | 21 |
| c. Outil de recherche | 22 |
| d. Elaboration du guide d'entretien..... | 22 |
| e. Démarche de recrutement..... | 24 |
| f. Modalités de passation | 25 |
| 2. Analyse des résultats | 25 |
| a. Résultats des ergothérapeutes..... | 26 |
| b. Résultats des enseignants | 31 |
| 3. Discussion..... | 34 |
| a. Interprétation des résultats | 34 |
| b. Validation des hypothèses..... | 36 |
| c. Biais..... | 37 |

| | |
|----------------------------------|----|
| d. Difficultés rencontrées..... | 38 |
| e. Perspectives envisagées | 38 |
| Conclusion..... | 40 |
| Bibliographie | |
| Annexes | |

INTRODUCTION

Depuis 2005, et la loi du 11 février, on voit apparaître la notion d'école inclusive, qui repose sur « *droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire* » (BELMONT, PLAISANCE, SCHNEIDER et al., 2007). Selon BELMONT, PLAISANCE, SCHNEIDER et al. (2007) le but est de prendre en compte toutes les différences. « *Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction* » ARMSTRONG et BARTON, 2003 in BELMONT, PLAISANCE, SCHNEIDER et al., 2007). En plus de cette loi, on a également vu l'apparition des plans autismes. Aujourd'hui, nous en sommes au quatrième, qui s'étend des années 2018 à 2022. Il a pour objectif d'améliorer la recherche, le dépistage et la prise en charge de l'autisme. Il s'articule autour de plusieurs points : le diagnostic précoce, la scolarisation, la diminution des hospitalisations en psychiatrie, le diagnostic des personnes adultes et la valorisation de la recherche. Là encore on retrouve la notion de scolarisation. Selon JUILLARD et PREEL (2018) le plan prévoit pour ce domaine d'augmenter le nombre d'enfants scolarisés en maternelle, notamment en créant des classes spécialisées ainsi que des postes pour des enseignants spécialisés à l'autisme. Cependant en attendant cette mesure, l'inclusion scolaire des enfants autistes reste problématique.

Pour introduire mon mémoire, j'exposerai la situation de la scolarité des enfants autistes en France ainsi que les raisons qui m'ont fait m'interroger sur la scolarité de ces enfants.

Dans un premier temps, j'expliquerai ce qu'est l'autisme, et les répercussions que sur la scolarité ainsi que les adaptations existantes et celles possibles afin de faciliter l'inclusion scolaire. Par la suite, je présenterai le rôle de l'ergothérapeute dans cette inclusion et le travail en collaboration notamment avec l'enseignant. Pour clôturer cette partie, j'exposerai mon questionnement ainsi que les hypothèses que j'envisage.

Dans un second temps, j'expliquerai la méthodologie de recherche mise en place pour réaliser l'étude, puis j'analyserai les résultats obtenus, pour ensuite ouvrir une discussion qui me permettra d'interpréter mes résultats et ainsi vérifier mes hypothèses, puis j'analyserai les biais et les difficultés rencontrés afin de terminer sur les perspectives envisagées pour poursuivre mon travail de recherche.

1. CONTEXTE GENERAL

Selon PHILIP (2012), l'autisme a longtemps été considéré comme un trouble psychotique, incriminant la relation mère-enfant. Entre les années 1990 et 2000, on va commencer à parler de trouble neurodéveloppemental. Malgré la disparition du terme de psychose infantile dans les différentes classifications au profit de Troubles Envahissants du Développement (TED), le terme persiste en France. Ce changement de conception va également permettre l'apparition d'une nouvelle méthode éducative en France, qui existe depuis de nombreuses années aux Etats Unis, intitulée Traitement and Education of Autistic and related communication Handicapped Children (Teach) qui signifie Traitement et Education des enfants autistes et de ceux ayant un Handicap de Communication apparenté. Cette nouvelle méthode permet d'inclure les parents dans la prise en charge (PHILIP, 2012).

En matière de scolarité, *« il faudra attendre les années 1980 pour que, sous la pression des associations de parents, une scolarisation en milieu ordinaire dans des classes dites intégrées soit envisagée »* (PHILIP, 2012). La première ouvrira ses portes en 1985 dans une école publique. Et d'autres suivront ensuite. En 1994, l'association nationale Autisme France publie un livre blanc, *« rassemblant des témoignages de parents qui expliquent la situation de carence éducative dans laquelle ils se trouvent en France avec leurs enfants »* (PHILIP, 2012). A la suite de cela, Simone Veil, alors Ministre de la Santé, demande une enquête afin de prendre connaissance de la situation. Cette enquête montrera un manque de prise en charge. *« Une circulaire voit le jour en 1995 (la circulaire Veil), décrétant l'autisme comme priorité nationale et instituant des comités techniques régionaux à la surface du territoire pour faire un état des lieux »* (PHILIP, 2012). En 1996, la loi Chossy définit l'autisme comme un handicap et non plus comme une maladie mentale évolutive, et *« affirme la nécessité d'une prise en charge éducative, pédagogique, thérapeutique et sociale »* (PHILIP, 2012). Dans les années 2000, on voit apparaître de nouvelles méthodes d'apprentissage comme le Pecs (Système de communication par échange d'images) ou encore l'ABA (Analyse appliquée du comportement). Il faudra attendre la loi du 11 février 2005 relative à *« l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »* (Legifrance, 2005) pour permettre une véritable inclusion des enfants autistes en milieu ordinaire.

En 2013, l'INSERM (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale) estimait qu'environ 100 000 jeunes de moins de 20 ans souffraient de TED (Troubles Envahissants du Développement). Parmi eux, 30 000 seraient atteints d'autisme. Selon Madame Najat Vallaud-Belkacem, ancienne Ministre de l'Éducation Nationale (25 février 2016), les élèves présentant des troubles autistiques ou des TED scolarisés dans les établissements scolaires étaient : 23 545 en 2013 – 2014 et 26 347 en 2014 – 2015.

Aujourd'hui, nous trouvons trois types de scolarisation :

- « *Intégration individuelle d'un enfant dans une classe ordinaire* ;
- *Intégration individuelle dans des classes spécialisées* ;
- *Intégration collective d'enfants constituant une classe thérapeutique dans un établissement scolaire ordinaire* » (BURSZTEJN et GERBER, 2001)

Malgré toutes ces évolutions et mesures, leur inclusion reste problématique.

2. QUESTION DE DEPART

L'autisme est un sujet qui m'intéresse depuis plusieurs années. Au lycée dans le cadre d'une évaluation de préparation au Baccalauréat, j'ai été amenée à travailler sur ce sujet. Pour cela, j'ai rencontré des professionnels exerçant au sein d'un Service d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile (SESSAD). J'ai pu me rendre compte que cette pathologie restait mal connue, malgré le fait qu'il y ait de plus en plus d'actions de sensibilisation mises en place (campagne de publicité, « la France en bleu » ...). Ce travail m'a permis de comprendre un peu mieux l'autisme et m'a incitée à m'y intéresser.

Pendant mes études, j'ai également travaillé en tant qu'animatrice dans un centre de loisirs pendant les vacances scolaires, et j'ai été amenée à accueillir un enfant autiste. Nous n'avions reçu aucune consigne concernant les conduites à tenir pour l'accompagner. Je me suis donc interrogée sur comment faire pour l'intégrer au mieux aux activités. Cette expérience m'a montré qu'il était essentiel de communiquer, afin d'avoir toutes les informations nécessaires au bon accueil de cet enfant. J'ai réalisé mon stage du semestre 5, auprès d'une ergothérapeute libérale, qui accompagnait des enfants autistes. Parmi eux, certains ne pouvaient être scolarisés en milieu ordinaire. Et pour ceux qui suivent un parcours scolaire

standard, les enseignants rencontrent des difficultés pour adapter leur cours aux capacités de ces enfants.

Toutes ces expériences m'ont questionnée sur le rôle que l'on pourrait avoir en tant qu'ergothérapeute dans l'inclusion scolaire d'un enfant autiste.

PROBLEMATIQUE

1. CADRE CONCEPTUEL

a. Autisme

Définition

Lorsque l'on parle d'autisme, on retrouve deux terminologies différentes.

La première utilisée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le définit comme un «*Trouble envahissant du développement caractérisé par : a) un développement anormal ou altéré, manifeste avant l'âge de trois ans, avec b) une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines psychopathologiques suivants : interactions sociales réciproques, communication, comportement (au caractère restreint, stéréotypé et répétitif)*» (OMS, 2008).

Et la seconde qui est utilisée dans le Diagnostic and Statistical manual ou Mental Disorders – 5^{ème} édition (DSM), définit l'autisme comme un trouble de la sphère autistique, dont les critères de diagnostic sont :

- «*Déficits persistants dans la communication sociale et les interactions sociales dans de multiples contextes, comme en témoigne ce qui suit, actuellement ou précédemment :*
- *Modes restreints, répétitifs de comportements, d'intérêts ou d'activités, comme en témoigne au moins deux des éléments suivants, actuellement ou précédemment:*
- *Les symptômes doivent être présents dans la période de développement précoce (mais peuvent ne devenir pleinement manifestes qu'après que les exigences sociales dépassent les capacités limitées, ou peuvent être masqués par des stratégies apprises plus tard dans la vie).*
- *Les symptômes causent une altération cliniquement significative du fonctionnement actuel dans les domaines sociaux, scolaires ou professionnels, ou d'autres domaines importants.*

• *Ces perturbations ne sont pas mieux expliquées par la déficience intellectuelle (trouble de développement intellectuel) ou un retard global de développement. La déficience intellectuelle et le trouble du spectre de l'autisme surviennent fréquemment ensemble ; pour poser les deux diagnostics de trouble du spectre de l'autisme et de déficience intellectuelle, la communication sociale devrait être inférieure à celle prévue pour le niveau de développement général. »*

(DSM - V, 2013).

Selon le DSM-V, le diagnostic de l'autisme repose sur deux grandes catégories de symptômes :

« a) Troubles de la communication sociale (les problèmes sociaux et de communication sont combinés)

- Absence de pointage*
- Absence d'écholalie*
- Langage stéréotypé*
- Echanges limités : questions fermées*
- Contact oculaire déficitaire : regard fuyant*
- Absence de jeux sociaux et d'imitation*
- Relations aux autres compliquées*
- Absence de retenue sociale, de réciprocité*

b) Comportements restreints et répétitifs :

- Sensibilité inhabituelle aux stimuli sensoriels*
- Peu de centre d'intérêt*
- Rituels*
- Intolérance aux changements*
- Stéréotypies » (DSM - V, 2013).*

Etiologie

En janvier 2010, la Haute Autorité de Santé (HAS) a publié un rapport sur l'état des connaissances sur l'autisme et les Troubles Envahissants du Développement (TED). Il explique que les TED touchent toutes les classes sociales ; qu'il est plus présent chez les garçons que chez les filles. Les chiffres sont de 2 garçons pour 1 fille lorsque l'autisme est associé à un retard mental et ils sont de 6 garçons contre

1 fille dans les cas d'autisme sans retard mental. Il fait également état d'une augmentation du risque d'autisme en fonction de l'âge des parents (Pour une mère de plus de 35 ans, le risque est multiplié par 1,3 et pour un père de plus de 40 ans il est multiplié par 1,4).

Dans le cas d'une fratrie ayant déjà un enfant souffrant de TED, le risque qu'un nouvel enfant développe un autisme est de 4% si le premier est un garçon et il est de 7% si c'est une fille. Plus il y a d'enfants diagnostiqués dans la famille plus le risque augmente pour les suivants (entre 25 et 30% si la famille compte déjà deux enfants atteints). Dans le cas de jumeaux monozygotes, si l'un est atteint d'autisme, le risque que le second le soit aussi est compris entre 70 et 90%. (HAS, Janvier 2010)

Selon la HAS, « *Les données épidémiologiques mettent en évidence une multiplicité des facteurs de risque et des pathologies ou troubles associés aux TED. Ces études donnent des arguments en faveur de la nature multiple des facteurs étiologiques des TED avec une implication forte des facteurs génétiques dans leur genèse. Les facteurs psychologiques parentaux, en particulier maternels, et les modalités d'interactions précoces n'expliquent en aucune façon la survenue de TED. Il existe un consensus de plus en plus large sur la nature neurodéveloppementale des TED* » (HAS, Janvier 2010).

Répercussions au quotidien

L'autisme a des répercussions au quotidien qui se retrouvent dans les interactions sociales, la communication ainsi que les comportements.

Selon ROGE (2003), pour les interactions sociales, on va retrouver une mauvaise ou une non-utilisation des signaux non-verbaux :

- L'utilisation du regard avec « *le contact oculaire absent, le regard transfixiant [...], ou le regard est périphérique [...], et le regard n'est pas coordonné avec les autres signaux sociaux.* » (ROGE, 2003)
- Les mimiques sociales sont peu présentes ou exagérées et peuvent paraître inadaptées. (ROGE, 2003)
- Les expressions gestuelles sont limitées et rarement utilisées dans le cadre d'interactions sociales. (ROGE, 2003)
- Des difficultés de compréhension des expressions

« L'enfant est donc isolé, ne recherchant pas le contact des autres et particulièrement des enfants de son âge. Il ne parvient pas à développer des jeux sociaux avec les autres enfants et ne s'adapte pas aux situations de groupe. Lorsque l'intérêt social se développe, les modes d'entrée en communication sont maladroits et l'enfant ne parvient pas à maintenir l'échange durablement. L'interaction sociale avec les adultes peut être meilleure dans la mesure où ceux-ci s'ajustent à l'enfant et facilitent donc la situation pour lui. » (ROGE, 2003).

Concernant les difficultés de communication, ROGE (2003) explique que l'acquisition du langage est tardive et que la moitié des *« personnes autistes n'atteignent jamais le niveau de l'expression verbale »* (ROGE, 2003). De plus, elles ne compensent pas ces difficultés en utilisant le langage non verbal. La compréhension est également compliquée et une fois développée, ce qui arrive tardivement, il persiste des anomalies :

- De langage : écholalie, écholalie différée, utilisation idiosyncrasique du langage ...
- De prosodie : rythme, intonation, volume.

On retrouve également des difficultés pour l'imitation qui apparaît tardivement, voire pas du tout. (ROGE, 2003)

« Même lorsque le langage est élaboré, il est peu utilisé socialement : la personne autiste initie peu de conversations à caractère purement social (pour le plaisir de bavarder) et a du mal à soutenir une conversation qui ne concerne pas directement ses propres intérêts » (ROGE, 2003).

L'enfant autiste va également présenter des intérêts restreints ainsi que des comportements répétitifs. Il peut donc ne s'intéresser qu'à un objet sans prêter attention aux autres, ou encore qu'à une partie de l'objet. En ce qui concerne les comportements répétitifs, l'enfant va réaliser plusieurs fois une action ou un mouvement. De plus, les personnes autistes vont aimer les comportements routiniers, comme avoir un itinéraire identique, ranger les choses de la même façon ... (ROGE, 2003)

En dehors de ces signes caractéristiques au diagnostic, on peut observer d'autres signes cliniques, comme un retard du développement psychomoteur, un

développement important dans certains domaines et déficitaire dans d'autres, des troubles du sommeil, des troubles alimentaires, des difficultés dans l'acquisition de la propreté, des problèmes moteurs (hyper ou hypotonie, difficultés de coordination, difficultés de motricité globale), des troubles émotionnels, ou encore des particularités sensorielles. (ROGE, 2003)

Toutes ces conséquences représentent un frein à l'inclusion scolaire de l'enfant autiste en milieu ordinaire.

b. De l'intégration à l'inclusion : quelles différences ?

Comme dit précédemment, on parle aujourd'hui d'inclusion scolaire ou plus précisément d'école inclusive et non plus d'intégration, mais quelles sont les différences entre ces deux notions ?

Selon BELMONT, PLAISANCE, SCHNEIDER et al (2007), l'inclusion « *se distingue de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités.* » (BELMONT, PLAISANCE, SCHNEIDER et al, 2007), mais, « [...] *au contraire, est une position radicale « demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal »* (ARMSTRONG, 1998 in BELMONT, PLAISANCE, SCHNEIDER et al, 2007).

Afin de mieux comprendre la différence entre ces deux notions voici deux tableaux comparant les principes généraux de chacune de ces deux notions ainsi que les différences en matière de soutien et d'information.

Principes généraux de l'intégration et de l'inclusion

| Intégration | Inclusion |
|--|---|
| Attention aux conditions d'accueil d'enfants présentant un handicap ou des difficultés. | Accueil de tous les élèves et prise en compte de la diversité de leurs besoins. |
| Centration sur les caractéristiques individuelles des élèves et leurs besoins spécifiques. | Centration sur les conditions de l'environnement pouvant entraver ou favoriser les apprentissages |
| Mesures d'aide individuelles, distinctes des modalités générales d'enseignement. | Modification globale du fonctionnement du système scolaire et des pratiques éducatives. |

Source : BELMONT, 2011

Soutien et formation

| Intégration | Inclusion |
|---|--|
| Soutien ciblé sur les enfants considérés comme ayant des besoins particuliers. | Soutien essentiel aux enseignants des classes ordinaires: les aider à développer leurs propres compétences pour répondre aux besoins de tous les élèves |
| Le soutien aux élèves relève de la compétence des professionnels spécialisés. | Mobilisation de l'ensemble de l'équipe enseignante pour élaborer des réponses aux différents besoins. Les professionnels spécialisés : des personnes ressources pour l'école |
| Formation : informations sur les structures spécialisées, les dispositifs de prise en charge sur les handicaps, des adaptations pédagogiques spécifiques. | Formation centrée sur les pratiques éducatives en milieu ordinaire: aspects pédagogiques (projets individualisés, pédagogie différenciée, suivi des élèves) collaboration entre professionnels (travail en équipe, soutien mutuel, résolution de problèmes). |

Source : BELMONT, 2011

Selon la Charte du Luxembourg (1996) « *L'école pour tous et pour chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques* » (CHARTE DU LUXEMBOURG, 1996 in CORDELOIS, s.d).

c. Scolarité et autisme

La loi du 11 février 2005 stipule que « *Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence* » (LEGIFRANCE, 2005).

Les attentes du CP

Le programme scolaire français se base sur un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui se compose de cinq domaines :

- Les langages pour penser et communiquer
- Les méthodes et outils pour apprendre
- La formation de la personne et du citoyen
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques
- Les représentations du monde et l'activité humaine

Ce socle commun permet d'assurer l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales au cours des différents cycles qui composent le parcours scolaire de l'enfant. Ces cycles sont :

- Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, et CE2)
- Le cycle 3, cycle de consolidation (CM1, CM2 et classe de 6e)
- Le cycle 4, cycle des approfondissements (classes de cinquième, quatrième et troisième).

Chaque cycle du parcours scolaire représente une nouvelle difficulté pour l'enfant autiste. Au cours du cycle 2, différentes matières sont abordées. (Education Nationale, Juin 2017)

- Le français
- Les arts plastiques
- L'éducation musicale
- L'éducation physique et sportive
- L'enseignement moral et civique
- Questionner le monde
- Les mathématiques

Annexe I : Extrait du programme du cycle 2

La Classe Préparatoire (CP), est l'entrée dans le cycle 2. C'est l'étape la plus importante pour l'inclusion scolaire de ces enfants. Elle représente la première grande difficulté et celle qui permet d'accéder aux autres cycles.

Les répercussions de l'autisme sur la scolarité

Toutes les compétences à acquérir pendant le CP, peuvent être compliquées pour un enfant ayant un trouble de la sphère autistique. Selon MAC DONALD et Agnès WOIMANT, toutes les difficultés résultant de l'autisme sont un frein à l'inclusion en milieu scolaire. Parmi elles, on retrouve :

- « *Des troubles de traitement des informations sensorielles visuelles et auditives : la personne autiste a du mal à repérer la bonne information, son attention est vite parasitée.* » (MAC DONALD et WOIMANT, 2008). Cette idée est également reprise par FORGET, GIROUX, PAQUET et al (2005), en précisant que ces enfant « *répondent souvent à un nombre limité d'indices et à une seule modalité sensorielle* » (FORGET, GIROUX, PAQUET et al, 2005). Selon MC HALE et GAMBLE (1986), les difficultés sensorielles nécessitent une adaptation du matériel pédagogique car celui habituellement utilisé peut s'avérer inadapté (MC HALE et GAMBLE, 1986 in FORGET, GIROUX, PAQUET et al, 2005).

- « *Un trouble de la planification et de la cohérence centrale, difficultés cognitives qui perturbent les apprentissages : abstraction difficile, incapacité à généraliser, nécessité du concret présent avec des couleurs différentes et des pictogrammes.* » (MAC DONALD et WOIMANT, 2008)

- « *Des difficultés d'interactions sociales : il faut apprendre à l'enfant autiste à respecter les contraintes de la classe, repérer les conventions sociales qui y sont nécessaires, faire le lien entre consigne collective et respect individuel de la consigne.* » (MAC DONALD et WOIMANT, 2008). KRATOCHWILL et MORRIS (1991) précisent que ces difficultés de relation sociale se caractérisent par « *un évitement des contacts verbaux et physiques, des difficultés à exprimer l'affection, une absence ou une rareté de contact visuel, parfois une indifférence au son de la voix* » (KRATOCHWILL et MORRIS, 1991 in FORGET, GIROUX, PAQUET et al, 2005). Ces comportements vont conduire à un isolement social (MC HALE et GAMBLE, 1986 in FORGET, GIROUX, PAQUET et al, 2005).

- « *Une gestion du changement et des transitions difficiles : l'enfant TED n'a pas de troubles du comportement, notion qui suppose le refus de la règle, que la personne autiste n'a pas, mais des moments de panique et des comportements socialement inadaptés lorsqu'il est agressé par l'environnement trop imprévisible ou quelque chose qu'il n'a pas compris ou pas su exprimer. Ces moments de panique n'arrivent jamais au hasard.* » (MAC DONALD et WOIMANT, 2008)

- « *Des difficultés sensori-motrices : la motricité fine est souvent un problème pour les enfants TED. Géométrie, collage, écriture cursive restent difficiles, voire impossibles sans aide.* » (MAC DONALD et WOIMANT, 2008).

- Des difficultés de langage : selon KRATOCHWILL et MORRIS (1991), elles rendent la communication avec les pairs compliquée.

- Des comportements stéréotypés : « *les progrès de l'enfant autiste sont souvent inhibés par ses comportements inadaptés* » (FORGET, GIROUX, PAQUET et al, 2005).

La scolarité, outil thérapeutique

Même si l'autisme a une répercussion sur la scolarité de l'enfant, il est important qu'il puisse y avoir accès. Selon le Collectif Autisme : « *l'éducation a en plus une dimension « thérapeutique » dans la mesure où elle peut réduire les symptômes autistiques et améliorer certaines difficultés fondamentales d'apprentissage* » (COLLECTIF AUTISME, s.d.). Toujours d'après le collectif

Autisme, l'éducation peut donc avoir différents objectifs thérapeutiques pour ces enfants, comme :

- Développer les interactions sociales : respect de l'autre, intérêt pour ce que fait l'autre, interagir avec autrui (verbalement ou visuellement), apprendre le respect des règles et des conduites sociales ...
- Développer les capacités émotionnelles et affectives : perception de soi, compréhension des émotions...
- Développer les capacités de communication : savoir poser une question/demander, comprendre le langage non-verbal, comprendre le sens ...
- Développer les capacités de langage : savoir parler, interagir de manière adaptée, savoir faire des phrases ...
- Développer la pensée : avoir conscience de soi et des autres, avoir une attention sélective ...
- Contrôler son comportement : réagir de manière adaptée, développer des stratégies pour palier aux comportements inadaptés

Selon BURSZTEJN et GERBER (2001), l'inclusion en milieu ordinaire est bénéfique pour l'enfant. Elle a pour effet : « *stimulation des acquisitions cognitives et notamment du langage, progrès remarquables de la socialisation* » (BURSZTEJN et GERBER, 2001).

Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

Afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un handicap, il existe ce que l'on appelle le PPS. C'est un écrit qui « *définit et coordonne les modalités de scolarisation et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, médicales et paramédicales adéquates à mettre en place pour faciliter la scolarisation de l'élève handicapé* » (ONISEP, 2017). Selon l'Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP), ce document précise également les besoins de l'enfant en matière d'aides humaines et matérielles (ONISEP, 2017). Il est réalisé à la demande des parents ou du représentant légal de l'enfant, ou encore de l'élève lui-même s'il est majeur, par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), qui est composée d'une équipe pluridisciplinaire. Il prend en compte « *les souhaits, compétences et besoins de l'élève* » (ONISEP, 2017).

Une fois validé par la CDAPH, « *qui se prononce sur l'orientation de l'élève ainsi que sur les éventuelles mesures d'accompagnement* » (ONISEP 2017), selon la Direction de l'information légale et administrative, il est transmis aux parents de l'enfant mineur, à son représentant légal ou à l'enfant majeur, à l'enseignant référent et au directeur de l'école. Il doit être revu à chaque cycle ou changement d'orientation. Cependant, il peut nécessiter des réévaluations en fonction de l'évolution de l'état de santé de l'enfant. (DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2016)

Afin de s'assurer de l'application du PPS, il existe ce que l'on appelle des Equipes de Suivi de la Scolarisation (ESS). Elles se réunissent au moins une fois par an, à la demande de l'enseignant référent. « *L'équipe coordonne la mise en œuvre et assure pour chaque élève handicapé le suivi et l'évaluation de son projet personnalisé de scolarisation* :

- *Elle vérifie que l'élève bénéficie des accompagnements particuliers nécessaires à sa situation (aides humaines et techniques, accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou ré-éducatifs).*
- *Elle organise l'emploi du temps de l'élève (répartition des temps réservés aux soins et aux rééducations, alternance entre établissement ordinaire et établissement médico-social).*
- *Elle propose à l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation et à la CDAPH, avec l'accord des parents, toute révision du PPS qu'elle juge utile.* » (ONISEP, 2015)

Les adaptations possibles

D'après HUMPHREY (2008), au Royaume Uni, il y a une augmentation du nombre d'élèves bénéficiant d'une scolarité en milieu ordinaire. Cependant, l'inclusion scolaire des enfants autistes n'est pas toujours facile. Ils sont confrontés aux idées selon lesquelles, ils ont des difficultés émotionnelles et intellectuelles, mais il ne faut pas oublier que chaque enfant présentant un trouble de la sphère autistique est différent. Ces idées reçues poussent les enseignants à le traiter autrement, sans savoir quelles sont réellement ses difficultés. Ce changement de position, crée une distance entre l'enfant et ses camarades. Ces derniers adoptant ainsi des comportements différents avec lui, allant même jusqu'à des comportements

d'intimidation. Pour remédier à cela, il est nécessaire de prêter attention au besoin unique de l'enfant, mais également à ceux du groupe (HUMPHREY, 2008).

Afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants autistes en France, des outils ont été mis à disposition des enseignants comme le guide intitulé : « *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement* ». Il a pour but d'accompagner les enseignants dans les conduites à tenir avec ces élèves. Il explique ce que sont l'autisme et les troubles envahissants du développement, les difficultés que ces troubles entraînent, ainsi que des méthodes d'adaptation.

D'autres aménagements sont possibles comme la mise en place d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). Ils ont « *pour mission l'aide à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap sur prescription de la CDAPH* ». (DIRECTION ACADEMIQUE DE LA NIEVRE, s.d). Ou encore l'adaptation des outils pédagogiques et de l'environnement.

En ce qui concerne l'environnement scolaire, il peut représenter une source d'anxiété pour les enfants autistes, car ces derniers ont besoin de routine, de prévisibilité. La vie scolaire peut être éprouvante pour eux, il est important de prendre des mesures leur permettant de limiter les situations anxiogènes. Certains établissements mettent en place des emplois du temps réalisés à l'aide de photo et dans un format pouvant passer inaperçu. Cette méthode permet ainsi à l'enfant d'avoir des repères visuels sur le déroulement de sa journée. En ce qui concerne la vie scolaire, il peut être mis en place des lieux permettant à l'enfant de s'éloigner des endroits pouvant lui être stressants, lui permettant de se retrouver au calme. Les relations positives avec ses camarades de classe peuvent également favoriser l'inclusion scolaire, limitant l'anxiété liée au regard des autres (HUMPHREY, 2008). Pour l'apprentissage des matières, il a été construit selon « *des normes mythiques de la façon dont les enfants pensent et apprennent* » (JORDAN, 2007).

Les enfants autistes ayant souvent des difficultés avec le verbal, il est important d'adapter l'apprentissage afin de les aider au mieux. Selon HUMPHREY (2008), pour le faciliter, il peut être utile d'utiliser différents supports (visuo-projecteur, feuilles à carreaux ...) et ainsi permettre à l'enfant de visualiser l'énoncé et donc de le comprendre (HUMPHREY, 2008), ou encore comme l'expliquent FORGET, GIROUX, PAQUET et al (2005), de mettre en place des pictogrammes, des images, des symboles. Cependant ils précisent que pour que ces outils soient efficaces, il faut que l'enseignant les suive et les applique (FORGET, GIROUX, PAQUET et al,

2005). Il est également nécessaire de prendre le temps d'expliquer. Cependant, il faut faire attention à l'utilisation des métaphores, ou des figures de style, car elles ne sont pas toujours comprises par les enfants autistes. Pour cela, il est nécessaire d'adopter un langage simple, ou alors de prendre le temps d'expliquer sa signification (HUMPHREY, 2008).

La mise en place de ces aides dépendant de plusieurs facteurs, « *les conditions sont beaucoup plus favorables dans une école de campagne aux effectifs relativement réduits que dans l'école d'un quartier « difficile » : il faut reconnaître les difficultés que rencontrent les enseignants de ces classes aux effectifs chargés et souvent, de surcroît, avec des enfants au comportement agité* » (BURSZTEJN et GERBER, 2001). De plus, d'après BURSZTEJN et GERBER (2001), cela dépend également de l'enseignant et notamment de son implication personnelle, car il est « *conduit à réinventer seul les outils pédagogiques appropriés [...]* » (BURSZTEJN et GERBER, 2001).

d. Rôle de l'ergothérapeute

Définition de l'ergothérapie

L'ergothérapie est une profession qui s'occupe du patient dans sa globalité, elle « [...] *s'adresse à des enfants, adultes ou personnes âgées, atteints de maladies ou de déficiences de nature somatique, psychique ou intellectuelle, à des personnes qui présentent des incapacités ou qui sont en situation de handicap temporaire ou définitif* » (BABOT et CORNET, 2015). Il agit sur prescription médicale. Selon l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE), « *l'objectif de l'ergothérapie [...] est de maintenir, de restaurer et de permettre les activités humaines de manière sécurisée, autonome et efficace. Elle prévient, réduit ou supprime les situations de handicap en tenant compte des habitudes de vie des personnes et de leur environnement. L'ergothérapeute [...] est l'intermédiaire entre les besoins d'adaptation de la personne et les exigences de la vie quotidienne en société* » (ANFE, 2017).

Afin d'effectuer sa prise en charge, l'ergothérapeute réalise des bilans permettant de faire le point sur les capacités et les incapacités de la personne. A la suite de cela, il fixe des objectifs. Pour les atteindre, BABOT E. et CORNET N., expliquent que « *l'ergothérapeute va utiliser comme moyen le jeu, différentes techniques manuelles*

spécifiques, des aides techniques et de l'appareillage » (BABOT et CORNET, 2015). L'ergothérapeute ne se limite pas à la rééducation, il a également un rôle de conseiller auprès du patient, mais aussi, auprès de sa famille. Ces conseils concernent les aides techniques ainsi que l'aménagement des lieux fréquentés par le patient afin qu'il puisse continuer à interagir au sein de son environnement. Outre la prise en charge d'un patient, l'ergothérapeute « participe aux actions de promotion de la santé, de prévention ou d'enseignement concernant les populations à risque de perte d'autonomie » (ANFE, 2017).

Pour l'ANFE, l'ergothérapeute se définit « *comme un membre d'équipe pluridisciplinaire, qui est un intervenant central dans le processus de réadaptation, d'adaptation et d'intégration sociale des personnes aux prises avec des problèmes de fonctionnement dans leur quotidien » (ANFE, 2008 in BABOT et CORNET, 2015).*

L'ergothérapie : Un travail d'équipe

Dans la pratique en ergothérapie, il existe différents types de travail en équipe dans lesquels le patient est toujours au centre de la démarche.

- « *Le travail pluridisciplinaire fait intervenir plusieurs disciplines autour d'un même patient avec un retour ou une mise en commun des expertises de chacun par l'intermédiaire de dossiers, de comptes-rendus... En revanche, il n'y a pas de construction de projet commun à partir de ces informations. La pluridisciplinarité juxtapose les différentes interventions auprès du patient sans que celui-ci voit clairement le lien entre elles » (CAIRE, 2002 in BABOT et CORNET, 2015).*

- « *Le travail interdisciplinaire [...] nécessite un partage de ces informations afin d'élaborer un projet commun. La coordination entre professionnels est primordiale, chacun sachant définir sa discipline, ses modèles, ses concepts et que tous adhèrent à un certain nombre de valeurs communes, conditions à vérifier pour pouvoir élaborer une méthodologie commune » (GOULLET DE RUBY, 2002 in BABOT et CORNET, 2015).*

- « *Le fonctionnement transdisciplinaire [...] nécessite que les professionnels acceptent l'idée d'interchangeabilité, modifient l'organisation, se centrent sur le projet de vie, sur les particularités de la personne porteuse de handicap, de son contexte de vie et de son environnement relationnel. A ce niveau, les professionnels sont obligés de construire le projet de soin en tenant compte du projet du patient et de la*

famille, de leur histoire, des contraintes environnementales et au final du projet de vie » (BELIO, 2008 in BABOT et CORNET, 2015).

Pour l'accompagnement d'un enfant dans son inclusion scolaire, on retrouvera principalement du travail interdisciplinaire. Le projet commun dans ce cas est l'inclusion de l'enfant. Toutes les personnes intervenant auprès de lui (enseignants, AVS, ergothérapeutes, ...) doivent se coordonner afin de lui assurer les meilleures chances de réussite.

L'ergothérapie en pédiatrie

D'après Diane ROBINSON GRAHAM, la prise en charge d'enfant en milieu scolaire se base sur les besoins de cet enfant, dans l'objectif de « *développer les aptitudes, rétablir la fonction, maintenir les habiletés et prévenir l'incapacité dans chaque domaine de l'activité humaine* » (ROBINSON GRAHAM, 1990). Pour cela, l'ergothérapeute intervient à la fois sur la vie quotidienne, la scolarité, la vie sociale ainsi que les perspectives d'avenir.

Pour la vie quotidienne, selon BABOT et CORNET (2015), l'ergothérapeute va intervenir auprès de l'enfant afin de mettre en place des adaptations, des aides techniques ou encore préconiser des aménagements de domicile afin de permettre à l'enfant d'être le plus autonome possible ou de faciliter le travail des personnes qui l'aident au quotidien, que ce soit dans le milieu familial ou institutionnel (BABOT et CORNET, 2015). Ainsi, il va réaliser des entraînements par le biais de mise en situation. En ce qui concerne la scolarité, c'est « *un domaine primordial dans le cursus de l'enfant pour lui apporter la connaissance, le savoir et le savoir-faire* » (BABOT et CORNET, 2015). L'ergothérapeute va donc travailler en collaboration avec les enseignants afin de faciliter les apprentissages de l'enfant. Pour cela, il pourra être amené à aussi à réaliser des adaptations, mettre en place des aides techniques ou encore aménager l'environnement scolaire. Il en va de même pour l'accès aux loisirs. Et concernant les perspectives d'avenir, l'ergothérapeute participera à l'évaluation des capacités de l'enfant ainsi qu'à la réflexion sur son devenir, même si l'enfant (s'il est en âge de participer) et les parents seront toujours maître de la décision concernant son orientation (BABOT et CORNET, 2015).

La collaboration entre ergothérapeute et enseignant est l'un des éléments importants de la prise en charge d'un enfant, car cela favorise sa participation aux jeux, aux apprentissages ainsi qu'à ses expériences sociales qui sont des situations dans lesquelles il se retrouve au sein de son environnement personnel, notamment l'école (RODGER et ZIVIANA, 2006 in KENNEDY et STEWART, 2011).

e. La collaboration ergothérapeute / enseignant : des apports mutuels

FRIEND et COOK définissent la collaboration comme « *style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision-making as they work towards a common goal* » (Un style d'interaction directe entre au moins deux parties co-égales engagées volontairement dans la prise de décision partagée alors qu'elles travaillent vers un but commun) (FRIEND et COOK, 2000 in KENNEDY et STEWART, 2011). Le Ministère de l'Education nationale, précise que « *l'implication de l'ensemble des partenaires est nécessaire à la réussite de la scolarisation des enfants présentant de l'autisme ou des TED.* » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2009). NOCHAJSKI Susan, a réalisé une étude en 2001 sur la collaboration entre enseignants et ergothérapeutes. Il en est ressorti que pour les personnes interrogées, la collaboration se base sur des activités associées comme la communication entre les membres de l'équipe ainsi qu'une coordination des actions (NOCHAKSKI, 2001 in KENNEDY et STEWART, 2011).

Selon Guillaume DURIEUX et Caroline THOMAS, dans un premier temps, le rôle de l'ergothérapeute vis-à-vis de l'enseignant est de donner des explications sur le handicap, tout en respectant le secret professionnel, ainsi que sur les répercussions de ce handicap sur la scolarité de l'enfant. Les enseignants étant souvent peu formés sur l'accueil d'enfant en situation de handicap, les explications de l'ergothérapeute sont essentielles afin qu'ils puissent comprendre les troubles et les difficultés engendrés sur l'apprentissage et ainsi percevoir l'intérêt des aides mises en place pour pallier à ces difficultés et ainsi favoriser leurs utilisations. Puis dans un second temps, l'ergothérapeute a un rôle de conseil sur les adaptations à mettre en place qu'elles soient matérielles ou pédagogiques. En ce qui concerne les adaptations matérielles, une fois choisies en fonction des besoins de l'enfant, il est essentiel que l'enfant adhère à leurs utilisations. Pour cela, il faut qu'il se sente soutenu. Afin de faciliter cette adhésion, il est important d'apprendre à l'enseignant à se servir du matériel de façon à ce qu'il puisse l'utiliser avec l'enfant pendant les

cours et également expliquer ses camarades pourquoi il se sert de ce matériel et ainsi montrer à l'enfant qu'on le soutient. Pour les adaptations pédagogiques, l'ergothérapeute peut proposer l'utilisation de supports adaptés, de consignes adaptées, ... Cependant, cela demande du temps aux enseignants, il faut donc que l'ergothérapeute explique leurs utilités et qu'il soutienne l'enseignant dans sa démarche (DURIEUX et THOMAS, 2015).

Il est important qu'il adapte ses conseils sans oublier du fait que l'enseignant doit s'occuper de l'enfant en situation de handicap, mais également du reste de la classe.

En ce qui concerne l'enseignant, pour la mise en place d'adaptation, c'est celui qui est le plus à même de dire les difficultés rencontrées par l'enfant en classe. Selon DURIEUX et THOMAS, « *l'enseignant rappelle la réalité des difficultés scolaires de l'enfant, grâce à sa connaissance des programmes de l'Education Nationale et du niveau de la classe, et grâce à son expérience professionnelle* » (DURIEUX et THOMAS, 2015). L'enseignant peut également prévenir l'ergothérapeute sur le déroulement du programme, afin que ce dernier puisse anticiper le travail de préparation qu'il devra réaliser avec l'enfant ou encore réfléchir aux aides qui pourront être utiles. De plus, lorsqu'une aide technique est mise en place, l'enseignant, présent lors de son utilisation en classe, peut faire remonter à l'ergothérapeute les difficultés qu'a rencontrées l'enfant afin que le professionnel puisse revenir dessus en séance. Lors de cette collaboration, l'ergothérapeute peut également être amené à collaborer avec l'AVS qui accompagne l'enfant.

2. QUESTION DE RECHERCHE

Au cours de mes recherches, j'ai pris conscience des difficultés rencontrées par l'enfant autiste au quotidien, ce qui impacte également sa scolarité.

L'ergothérapeute, est un professionnel qui accompagne la personne dans son milieu naturel, ainsi que dans ses activités quotidiennes. Lors de la prise en charge d'un enfant, il doit donc prendre en compte la dimension scolaire et l'accompagner dans son inclusion. Quant à l'enseignant étant celui qui accompagne l'enfant à l'école, tous deux peuvent donc avoir des intérêts communs à collaborer ensemble, en faveur de l'inclusion scolaire de l'enfant autiste. Mais par quels moyens l'ergothérapeute et l'enseignant collaborent-ils pour favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant autiste en classe de CP ?

3. HYPOTHESES

Lors de mon stage du semestre 5, j'ai pu voir que lorsque l'ergothérapeute intervenait pour l'école, elle mettait en place des aides visualisées afin d'adapter certains apprentissages pour l'enfant et ainsi lui permettre d'accéder aux enseignements. Pour accompagner ces aides, une fiche explicative était fournie à l'enseignant afin qu'il puisse comprendre l'intérêt des aides mises en place ainsi que la façon dont elles devaient être utilisées. Cette expérience de stage m'a permis d'émettre les deux hypothèses suivantes :

- La mise en place d'aide visualisée permet à l'ergothérapeute et à l'enseignant de collaborer afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants autistes en classe de CP
- La mise en place de fiches explicatives à destination des enseignants permet une meilleure compréhension des aides mises en place.

PHASE EXPERIMENTALE

1. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

a. Objectif de la recherche

Afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants autistes en classe de CP, l'ergothérapeute doit collaborer avec l'enseignant. L'objectif de cette étude est de montrer comment s'établit cette collaboration et quels outils peuvent être mis en place afin que l'accompagnement puisse être bénéfique à l'enfant.

b. Populations cibles

Lors de l'inclusion scolaire d'un enfant autiste, l'ergothérapeute et l'enseignant sont deux des acteurs essentiels à sa réussite. Il m'a semblé intéressant d'avoir leurs deux points de vue afin d'avoir une vision globale des actions mises en place par ces deux professionnels lors de l'accompagnement d'enfant autiste. Les critères d'inclusion de cette étude étaient :

- Pour les enseignants : avoir enseigné en classe de CP et avoir accompagné un ou plusieurs enfants autistes dans cette classe.
- Pour les ergothérapeutes : avoir accompagné un ou plusieurs enfants autistes scolarisés en classe de CP.

Je souhaitais interroger à part égale les enseignants et les ergothérapeutes, avec un minimum de 3 entretiens par profession, sans toutefois dépasser 5 entretiens de chaque. J'ai fait le choix de me limiter à 10 entretiens maximum en raison de contrainte de temps.

c. Outil de recherche

Pour cette recherche, je souhaitais recueillir des informations qualitatives concernant les modalités de collaboration entre ergothérapeute et enseignant, les aides mises en place pour l'accompagnement de ces enfants, les informations souhaitées ainsi que les freins à cette collaboration. C'est pour cette raison que j'ai choisi comme méthode l'entretien. Afin de pouvoir garder une ligne conductrice, cet entretien était semi-directif, j'ai donc conçu un guide d'entretien (Annexe II). Il m'a permis d'orienter les thèmes que je souhaitais aborder afin de répondre à mes hypothèses. De plus, ce type d'entretien même s'il reste structuré par des questions ouvertes, permet au répondant de développer, ce qu'il ne ferait pas forcément dans un questionnaire écrit.

d. Elaboration du guide d'entretien

Étant donné que j'ai fait le choix d'interroger deux populations différentes (ergothérapeute et enseignant), j'ai donc réalisé deux guides d'entretien.

Guide d'entretien à destination des ergothérapeutes

Dans un premier temps, j'ai réalisé une partie concernant les informations générales : Nom et prénom, nombre d'enfants autistes pris en charge, formations spécifiques à l'autisme.

Ensuite, j'ai rédigé 6 questions :

- 1/ Lors de la prise en charge d'un enfant autiste, quel contact entretenez vous avec l'école ?
- 2/ Comment intervenez-vous au sein de l'école ?

Je souhaitais savoir si l'ergothérapeute prenait en compte les besoins de l'enfant au niveau scolaire et dans quelle mesure il intervenait à l'école (séances ponctuelles ou quotidiennes).

3/ Que proposez-vous pour accompagner l'enfant autiste à l'école et travaillez-vous en collaboration avec l'enseignant ?

Cette question avait pour but de mettre en relation les aides mises en place avec les besoins de l'enfant à l'école, ainsi que leurs natures.

4/ Comment communiquez-vous avec les enseignants de l'enfant autiste ?
5/ Quelles informations transmettez-vous aux enseignants ?

Je voulais connaître les modes de communication (mail, téléphone, rendez-vous...), leurs fréquences ainsi que leurs contenus (conseils, informations...).

6/ Comment souhaiteriez-vous améliorer cette collaboration ?

Cette dernière question m'a permis d'avoir des pistes concernant les axes d'amélioration pour cette collaboration.

Guide d'entretien à destination des enseignants

Tout comme pour le guide à destination des ergothérapeutes, j'ai commencé par une partie concernant les informations générales : Nom et prénom, années d'anciennetés, nombre d'enfants autistes accompagnés au cours de la carrière. J'ai ensuite rédigé 6 questions :

1/ Avez-vous des notions sur l'accompagnement d'enfant autiste ?

Au cours de mes recherches documentaires, j'ai pu voir qu'il existait des guides à destination des enseignants concernant la scolarité des enfants autistes, je souhaitais donc savoir s'ils en avaient connaissance et également, s'ils pouvaient bénéficier de formation sur ce sujet.

2/ Comment avez-vous adapté vos cours pour accompagner l'enfant dans son apprentissage ?

Cette question avait pour but de voir les adaptations mises en place, de savoir comment elles ont été trouvées et de les comparer à celles proposées par les ergothérapeutes.

3/ Avez-vous été en contact avec les professionnels de santé qui accompagnent l'enfant en dehors de l'école ?

4/ Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre collaboration avec les professionnels accompagnant l'enfant ?

N'ayant pas inclus de critère concernant l'accompagnement d'enfant autiste suivi par un ergothérapeute, je souhaitais savoir quel contact entretenaient les enseignants avec les professionnels qui l'accompagnent ainsi que la participation de ces derniers à l'école. Ayant déjà eu connaissance de difficultés de communication, je désirais avoir le point de vue des enseignants.

5/ Que souhaiteriez-vous avoir/savoir pour accompagner l'enfant autiste

Je voulais avoir des renseignements sur les attentes des enseignants concernant l'accompagnement d'enfant autiste.

6/ Avez-vous d'autres informations à me donner ?

Cette dernière question permettait à l'enseignant de me faire part d'autres d'informations qui n'auraient pas été abordées.

e. Démarche de recrutement

Ergothérapeutes

Dans un premier temps, j'ai recherché sur les pages jaunes les ergothérapeutes libéraux de la région Normande. Au total, j'ai contacté 15 ergothérapeutes, seuls 3 m'ont répondu positivement et 4 m'ont répondu négativement en m'expliquant qu'ils n'avaient pas encore suivi d'enfant autiste scolarisé en CP. Je me suis également renseignée sur les SESSAD du département accompagnant des enfants autistes en réalisant des recherches sur internet. Parmi ceux que j'ai trouvés, aucun ne disposait d'ergothérapeute au sein de la structure.

Afin de pouvoir interroger un maximum d'ergothérapeutes et ainsi obtenir le plus d'informations possibles, je me suis dans un second temps tournée vers les réseaux sociaux. J'ai pu contacter 24 ergothérapeutes répartis sur l'ensemble du territoire français. Par ce biais, j'ai obtenu 2 entretiens téléphoniques et 6 réponses négatives pour les mêmes raisons que les ergothérapeutes contactés par téléphone.

Enseignants

Dans le cadre de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, il existe ce que l'on appelle des enseignants référents. Afin de pouvoir trouver des enseignants de CP accompagnant ou ayant accompagné des enfants atteints de TSA, j'ai pris contact avec trois enseignants référents du département de l'Eure, qui m'ont ensuite

orientée vers différentes écoles ayant déjà accompagné un ou plusieurs enfants atteints de TSA. J'ai donc contacté chacune des écoles afin de savoir si elles acceptaient de me rencontrer afin que je puisse leur expliquer l'objet de mon mémoire. Pour certaines, j'ai directement été mise en relation avec l'enseignant concerné, pour d'autres, j'ai réalisé un entretien au préalable avec le directeur.

f. Modalités de passation

En raison d'éloignement géographique ou encore d'incompatibilité d'emploi du temps j'ai dû réaliser certains de mes entretiens par téléphone, les autres ont été réalisés en direct.

Pour commencer, je rappelais le sujet de mon mémoire ainsi que mon questionnement sur la collaboration entre ergothérapeute et enseignant, et je m'assurais du consentement des personnes interrogées. Pour cela, je faisais signer un formulaire de consentement (Annexe III), rappelant l'objet de l'étude ainsi que les modalités concernant l'anonymisation des données, le déroulement de l'entretien et la conservation des informations recueillies. Ce formulaire était signé par le participant et moi-même en deux exemplaires (1 pour lui et 1 pour moi). Afin de faciliter ma prise de note, je me suis également assurée que les participants acceptaient que j'enregistre l'entretien. Ensuite j'ai procédé aux entretiens, 5 ont été réalisés en face à face (1 ergothérapeute et 4 enseignants) et 5 par téléphone (4 ergothérapeutes et 1 enseignant). Chaque entretien a été enregistré au moyen d'un dictaphone lors de ceux en face à face et avec un logiciel d'enregistrement de conversation lors des appels téléphoniques. Ils ont duré entre 10 et 20 minutes, je ne démarrais l'enregistrement qu'une fois la personne prête à commencer l'entretien. Une fois les questions posées, je laissais toujours un temps d'échange, afin de revenir sur des éléments ayant été abordés. Pour conclure, je remerciais le participant de m'avoir accordé du temps et en lui proposant de lui envoyer le travail réalisé.

2. ANALYSE DES RESULTATS

Afin de préserver l'anonymat des participants à cette étude, j'utiliserais OT1, OT2, OT3, OT4 et OT5 pour désigner les ergothérapeutes (Occupational Therapist en anglais : OT) et pour les enseignants, j'utiliserais E1, E2, E3, E4 et E5. Vous trouverez en annexe V et VI, les tableaux de recueil de données que j'ai utilisé pour analyser les résultats obtenus lors de ces entretiens.

a. Résultats des ergothérapeutes

Profil

Sur les cinq ergothérapeutes interrogés, seulement 3 avaient des formations liées à l'autisme (OT1, OT2 et OT4). Tous les trois étaient formés à l'intégration sensorielle sans pour autant que ce soit spécifique à l'autisme, l'un d'entre eux en revanche était formé aux particularités sensorielles de l'enfant autiste et un autre aux reflexes archaïques. On retrouve également des formations liées à des méthodes éducatives : Teacch, ABA, PECS. Ainsi qu'un Diplôme Universitaire autisme, une formation aux habiletés sociales et une sur à la prise en charge en ergothérapie d'enfant autiste.

Tous les ergothérapeutes interrogés accompagnent actuellement des enfants autistes :

- OT1 : 1 enfant diagnostiqué Autiste Asperger.
- OT2 : 5 enfants diagnostiqués, 2 en cours de diagnostic. Parmi eux, il y en a 1 qui n'est pas scolarisé, 1 en CLIS et 5 en milieu ordinaire dont 2 avec des incertitudes concernant l'avenir.
- OT3 : 5 enfants au collège et 1 en primaire.
- OT4 : 5 enfants tous scolarisés.
- OT5 : 1 scolarisé en classe de 6^{ème}.

Pour la suite de l'analyse, nous ne prendrons en compte que les enfants autistes scolarisés en classe de CP qui ont été pris en charge par ces ergothérapeutes au cours de leur carrière.

Prise en charge à l'école

Les prises en charge peuvent être réalisées intégralement à l'école ou de façon ponctuelle.

Seul OT3 réalisait l'intégralité de ses prises en charge au sein de l'école. Les séances se déroulaient dans une salle près de la classe, en présence de l'AVS. Une fois fini, un point était réalisé avec l'enseignant afin de lui raconter le déroulement et prendre connaissance des difficultés rencontrées par l'enfant au quotidien. OT2 pouvait être amené à réaliser des prises en charge hebdomadaire à l'école « *pour des questions pratiques [...]* ».

En ce qui concerne les séances ponctuelles, OT1, OT2, OT4 et OT5 ne se rendent généralement à l'école que lorsqu'il y a des problématiques scolaires ou à la demande de l'enseignant. Pour OT1, « *c'est souvent une plainte par rapport aux troubles des apprentissages [...], je vais voir en classe avec l'enseignant* », mais tout dépend des attentes de la famille. OT2 me précise : « *idéalement j'essaye de rencontrer au moins une fois l'école pour connaître les difficultés de l'enfant, discuter sur ce qu'on peut mettre en place en fonction des besoins [...]. Si j'ai des demandes de l'école, j'essaye d'y répondre [...]* ». Ensuite, lorsqu'il est amené à intervenir, c'est « *à la demande de l'école sur une problématique particulière [...]* » dans ce cas là, il s'y rend pour voir les besoins et définir un plan d'action avec l'enseignant, puis il travaille les adaptations en séance et retourne à l'école pour les mettre en place. OT4, se rend à l'école de l'enfant « *[...] pour venir l'observer en classe ou pour une problématique particulière et aménager l'environnement [...] sensoriel et architectural* ». Et pour OT5, il ne s'est pas encore rendu à l'école, mais compte le faire prochainement.

Les modalités de prise en charge diffèrent, mais même si l'ergothérapeute ne se rend pas à l'école de façon régulière, il porte toujours une attention aux difficultés scolaires.

Contact avec l'école

Les prises en charge ne se déroulant pas tout le temps à l'école, d'autres moyens de communication entrent en jeu.

Selon OT1, OT2, OT3, et OT5, la communication s'effectue principalement par mail. Cependant, lorsque l'ergothérapeute intervient pour d'autres enfants dans l'école, elle peut s'effectuer à ce moment là.

Parmi les ergothérapeutes rencontrés, seul OT5 n'a pas encore pris contact avec l'enseignant de l'enfant, cela ne fait que 2 mois qu'il le suit pour travailler l'autonomie sur l'ordinateur. Il attend donc que l'enfant maîtrise l'outil informatique pour se mettre en relation avec l'école afin de l'introduire en cours.

Certains des ergothérapeutes interrogés ont pris contact avec l'enseignant avant qu'une situation problématique ne soit évoquée (OT2, OT3 et OT4). Afin d'établir la communication OT2 réalise un courrier à destination de l'enseignant, qui est remis aux parents afin qu'ils le transmettent, reprenant la démarche mise en place avec l'enfant ainsi que ses disponibilités pour se rendre à l'école et échange de visu avec l'enseignant. OT4 ayant commencé la prise en charge avant l'entrée en CP, il a pris

contact avec l'enseignant avant la rentrée afin de lui proposer « [...] *des aménagements pour la classe, des aides techniques ...* ». Et pour OT3, la prise en charge s'effectuant à l'école, il l'a contacté afin de planifier les séances.

La communication avec l'enseignant se fait dans la majorité des cas, même si elle intervient de différentes façons ou à différents moments.

Informations transmises

Des informations sont transmises aux enseignants à différents moments de la prise en charge et avec l'accord des parents.

Certaines informations peuvent passer par l'intermédiaire des parents, OT1 leur demande de transmettre le compte rendu des bilans en précisant « *je ne le fait pas moi-même car on n'a pas le droit de le faire* », afin que l'enseignant soit au courant « *de la situation, de la pathologie* » de l'enfant. Pour la suite de la prise en charge, il précise : « *du moment que j'ai l'aval des parents pour moi il n'y a plus de secret professionnel, on travaille tous pour le bien de l'enfant [...]* ». D'autre comme OT4, ne passe que par les parents, « *je donne toujours l'information aux parents* » lorsqu'il reçoit une demande de l'enseignant, avant de donner une réponse sur des propositions d'aménagement, attend l'accord des parents. OT2, quant à lui, interroge les parents sur ce qu'il peut dire ou non à l'enseignant, avant de prendre contact avec lui pour lui expliquer les répercussions de la pathologie sur l'apprentissage et donner des méthodes afin de palier aux difficultés, il précise : « *je ne donne pas toutes les méthodes [...], ça fait beaucoup, je m'adapte à chaque enfant* ».

Lors de la mise en place d'aide, OT1 et OT4 laissent une trace écrite sur les préconisations ainsi que sur leur mode d'emploi pour permettre à l'enseignant de les utiliser en son absence. Et concernant OT3, il explique à l'enseignant l'utilisation de l'outil informatique pour qu'il l'utilise avec l'enfant.

Les informations transmises sont variées, allant de l'explication de l'autisme et de ses répercussions sur l'apprentissage, à la mise en place d'aides et l'explication de leurs utilités, en passant également par les résultats des bilans.

Aménagement et adaptation

Afin d'aider l'enfant à accéder aux apprentissages, différentes aides sont mises en place. Parmi elles, on en trouve 4 types : l'outil informatique, les aménagements sensoriels, les aides visualisées et les renforçateurs.

OT3 et OT5 ont été amenés à travailler l'utilisation de l'outil informatique, car pour les deux enfants, la production graphique était problématique. Pour mener la prise en charge, OT3 a fait le choix d'utiliser l'outil informatique cela « *ne l'engageait pas au même titre que le graphisme [...] pour un rendu fiable, lisible et beau, car c'est un enfant qui refusait de faire plutôt que de risquer de mal faire, de se tromper ou de faire pas propre.* ». L'enfant suivi par OT5 ne laissait aucune trace écrite en raison de déficit de motricité fine et de dextérité. L'ordinateur a été choisi parce que cela l'intéressait. Cependant OT1 précise que la mise en place de l'ordinateur n'est pas une généralité.

On va également retrouver des aménagements sensoriels, qui sont utilisés par OT2, OT3 et OT4 (tous trois formés à l'intégration neurosensorielle) : comme des salles annexes, OT4 explique qu'une telle salle permet à l'enfant de « *[...] pouvoir faire une pause parce que ça lui demande beaucoup le bruit des autres enfants, notamment lors du travail de groupe [...]* » cela lui permet donc de souffler. On peut également mettre en place des outils sensoriels comme des coussins gonflables, des tapis de sol ou encore des objets à manipuler ... à mettre en classe ou dans la salle extérieure, comme le précise OT1.

Ensuite, on va retrouver tout ce qui est aides visualisées. OT2 et OT4 utilisent un planning qui comme le dit OT4 à pour but que l'enfant sache « *ce qui l'attend d'une heure à l'autre, qu'il puisse anticiper* ». OT2 explique qu'il utilise une méthode issue du Teach « *qui est un aménagement sur le temps des exercices, appelé visualisation [...], c'est la mise en place de certain timing à effacer [...] et de temps de pauses* ». OT1 a déjà été amené à utiliser des plannings, mais actuellement aucun des enfants qu'il suit n'a de difficulté pour la gestion du temps. OT4 a également mis en place des aides mémoire comme une feuille avec les lettres ou encore une photo montrant comment ranger son casier ... OT2 quant à lui a réalisé des adaptations de supports pour faciliter les apprentissages des mathématiques ou de l'écriture en utilisant des méthodes visuelles.

Puis on retrouve également des renforçateurs, OT2 donne l'exemple d'un enfant ayant une impulsivité comportementale pour lequel il a été mis en place « *un code couleur pour renforcer les bons comportements et donc des renforçateurs. C'était au quart de journée [...] et à chaque quart si il avait bien réussi, il avait un morceau d'image, façon puzzle* », cela permettait de l'encourager.

Il existe donc une multitude d'aides possibles, mais chaque enfant étant différent, il faut savoir s'adapter

Freins à la collaboration

Lors de la collaboration avec l'enseignant, l'ergothérapeute se retrouve confronté à différents freins.

Celui évoqué le plus souvent est le manque de temps, OT1 explique « *ça prend du temps* », et il faut réussir à trouver un moment pour s'appeler en fonction des emplois du temps de chacun, ce point de vue est partagé par OT2. OT3 rapporte également un problème de temps en précisant que l'ensemble des professionnels ne se réunissent qu'une fois par an.

Selon OT2, lorsque la collaboration n'est pas possible c'est souvent du à la « *méconnaissance mais aussi à la non reconnaissance volontaire* ». De plus, elle ajoute que « *l'autisme est une pathologie dont on entend beaucoup parler en ce moment, c'est bien, mais pas que, car les gens vont voir des autistes sévères, parce que c'est eux qu'on montre et les enseignants considèrent les autres, les plus légers, comme des enfants capricieux, caractériels* ». Cette idée est également reprise par OT5 qui explique que « *l'autisme est un grand mot et qui fait peur à beaucoup de personnes, et les enseignants [...] ont des questions, mais ne savent pas comment les poser* », de plus, certains veulent vraiment bien faire, mais ne savent pas comment, cela dépend de l'enseignant. Quant à OT4, il évoque des possibles craintes de l'enseignant : « *il aurait peut être peur d'être pris sur leur champ de compétences et ils peuvent se sentir [...] mal à l'aise par rapport à la situation et au fait que l'ergothérapeute puisse envoyer des conseils* ».

Tous ces freins sont directement liés à l'ergothérapeute, cependant OT2 évoque également des écoles « *fermées* » ce qui peut selon lui être dû à des relations difficiles avec la famille.

La collaboration entre enseignant et ergothérapeute n'est pas toujours facile, différents freins apparaissent. Cependant, les ergothérapeutes en sont conscients.

Axes d'améliorations

Les ergothérapeutes ayant conscience des difficultés pour collaborer, ils sont source de proposition pour remédier à cela.

Selon les ergothérapeutes, les enseignants étant peu formés, OT5 dit « *il faudrait essayer de systématiser une formation [...] dans chacun des établissements français [...], que les enseignants aient au moins des informations* ». OT2, OT3 et OT4,

parlent également d'organiser des temps d'échange plus régulier, même si OT3 précise que cela peut être compliqué à mettre en place.

Et selon OT1, il faut savoir se remettre en question : *« le plus important, c'est qu'il faut comprendre que nous sommes thérapeutes et qu'eux sont enseignants, il faut donc se mettre à la portée par notre vocabulaire et à la fois comprendre qu'on n'a pas les même contraintes, on ne fait pas le même métier, il faut au maximum s'adapter et collaborer ».*

La collaboration s'effectue dans les deux sens, il est essentiel de savoir reconnaître les freins et ainsi réfléchir à des solutions pour y remédier.

b. Résultats des enseignants

Profil

Aucun des enseignants interrogés n'avait eu au cours de sa formation d'enseignant des notions sur l'accompagnement de ces enfants. En revanche dans le cadre de la formation continue certains ont pu avoir accès à des formations. E1 a assisté à une conférence organisée par l'Education Nationale, E2 a pu bénéficier à sa demande, d'une formation par l'intermédiaire de la psychologue scolaire. E4 a eu 2 heures de formation sur la base du volontariat. Et E5, a eu quelques notions sur l'accompagnement, mais principalement pour les dys'. En revanche, E1 et E3 ont fait des recherches personnelles afin de mieux comprendre l'autisme, ou encore comme pour E3, les parents ont fourni différents guides, notamment celui de l'Education Nationale.

Accueil d'enfant autiste

L'accompagnement d'enfant autiste n'est pas facile, comme l'explique E1, qui précise que ça demande du temps et une attention permanente. E2 rajoute que cela n'est pas évident, car l'enfant ne souhaitait pas entrer en contact avec l'adulte, il fallait partir sur des choses plaisantes pour réussir à intégrer les notions à apprendre ce qui nécessitait un travail différé. Les enseignants ont également beaucoup évoqué la présence de l'AVS. Selon E3, sa présence est indispensable. E4 rajoute *« l'AVS est là pour les aider à faire le travail ordinaire [...] et cela se passe très bien »*. Il représente donc un soutien important pour l'enfant, mais également pour l'enseignant.

L'inclusion scolaire est bénéfique pour l'enfant, comme le précise E1, en expliquant que l'enfant présent dans sa classe est content de venir à l'école, il y vient avec le sourire. Mais également pour l'enseignant et les autres enfants, selon E5, avoir « *un enfant autiste dans sa classe à des côtés positifs vis-à-vis des autres enfants et vis-à-vis de l'enseignant, qui doit pouvoir s'adapter et réfléchir* ».

Contacts avec les professionnels accompagnant l'enfant

Les contacts avec les professionnels extérieurs varient d'un enseignant à l'autre. Certains se passent de manière indirecte, d'autres se réalisent en direct à différents moments.

E1 est en contact régulier avec l'éducatrice de l'enfant qu'il accompagne, notamment par téléphone. D'autres ont des contacts réguliers, E5 a pu rencontrer l'ergothérapeute lors de séance en classe, de réunion en début d'année en présence de la maman afin de prendre connaissance de ses acquis et des objectifs pour l'année à venir. De plus pour cet enseignant, l'ergothérapeute a réalisé certaines séances au sein de l'école, notamment pour mettre en place des adaptations. Pour E3, l'enfant bénéficiait de séances d'ergothérapie à l'école ce qui facilitait la discussion. Dans d'autres cas, il y a peu de contact, E5 explique que l'enfant est suivi par une orthophoniste, avec qui il n'a pas de contact, mais des informations sont passées par l'intermédiaire de la maman « *je vais demander ce qu'il fait avec elle* ». En revanche, il n'a pas aucune information concernant le psychomotricien. Il précise « *Je pourrais les contacter par téléphone, [...] mais j'en ai pas forcément ressenti le besoin* ».

Les ESS peuvent donc être, comme le précise E2, la seule occasion de rencontrer les autres professionnels en précisant que le reste du temps, « *les parents font le relais* ». Mais dans certaines écoles, comme celle de E4, seul l'enseignant référent, le directeur, l'enseignant et les parents sont présents.

On remarque que les enseignants sont très peu en contact avec les professionnels accompagnant l'enfant.

Aménagement et adaptation

On retrouve deux types d'aménagement : ceux concernant l'environnement et ceux pour les supports.

Pour les aménagements de l'environnement, il y a différentes modalités. Dans la classe de E4, l'enfant est placé loin des fenêtres pour ne pas être distrait par les oiseaux, il est sur le devant de la classe afin de n'avoir que le tableau et la maitresse en face. Que ce soit dans la classe de E2, E4 et E5, l'AVS est positionné au côté de l'enfant, pour celle de E3, il est positionné devant l'enfant, sur le devant de la classe.

Ensuite, nous avons les adaptations de support. L'enfant accompagné par E5 utilise des stylos à manche grossi, l'enfant ayant du mal à verbaliser, mais comprenant très bien l'oral, les interactions passe par le biais de l'AVS qui lui pose les questions et il acquiesce pour répondre. Ensuite, pour les exercices, il l'incite à manipuler en lui proposant des étiquettes à associer (mots / images), il utilise également des codages couleur pour faciliter la compréhension ainsi que l'outil informatique.

Pour E4, il n'y a pas d'adaptation des apprentissages, car selon lui, il n'y a pas de besoins spéciaux liés au handicap, les enfants en CP ne progressent pas de la même manière, les adaptations faites sont pour l'ensemble des élèves.

A coté de l'enfant de E3, il y a un tableau afin d'afficher les aides visualisées, les cours sont adaptés au jour le jour avec l'AVS. Concernant E2, il demande dans un premier temps aux parents d'amener le matériel dont ils disposent pour les prises en charges extérieures. Il les interroge sur ce qui est fait à l'extérieur ainsi que sur ses loisirs afin de trouver des idées motivantes pour lui. Pour certains enfants, il a également mis en place des pictogrammes. Tout comme E3, il adapte le programme au jour le jour. Et pour E1, l'enseignement passait par l'utilisation de jeux notamment de niveaux maternelle, l'enfant a également un classeur dans lequel se trouvent des pictogrammes, mais il ne les utilise pas. En revanche pour le repérage dans le temps, il se base sur le code couleur présent dans la classe.

Comme le précise E5, chaque enfant autiste est différent, il faut donc faire des essais afin de trouver les aides lui correspondant.

Freins à la collaboration

Lors de la collaboration avec les professionnels, deux freins apparaissent principalement, le temps et le secret médical.

Comme pour les ergothérapeutes, on retrouve la notion de manque de temps. Elle est évoquée par E5 qui précise qu'il est compliqué de trouver le bon moment, notamment en raison de planning et d'emploi du temps différents comme l'explique E2. Cette idée est partagée par E3, qui rajoute que les professionnels « *se cachent toujours derrière le secret médical* » et qu'ils ne peuvent donc pas toujours avoir accès aux comptes rendus des bilans. E4 évoque également ce secret même s'il le comprend, elle souhaiterait avoir plus d'informations afin d'assurer une continuité avec le travail réalisé à l'extérieur. Il précise également que comme l'AVS est présent, les parents ne vont pas forcément le voir pour lui expliquer les difficultés de l'enfant, mais s'adressent plutôt l'AVS.

Tous ces facteurs compliquent leur souhait de collaborer avec les autres professionnels, malgré l'envie d'aider l'enfant.

Axes d'améliorations

Il ressort comme axe d'amélioration, la nécessité d'avoir des contacts réguliers avec les professionnels qui suivent l'enfant. E2, souhaiterait qu'on lui explique l'autisme, qu'on l'aide pour l'adaptation des cours et E3 voudrait savoir jusqu'où l'enfant peut aller et avoir accès à des guides afin de l'aider dans son quotidien.

3. DISCUSSION

a. Interprétation des résultats

Certains des ergothérapeutes interrogés interviennent au sein de l'école, cela peut donc être bénéfique à la collaboration, car ils ont la possibilité de rencontrer l'enseignant régulièrement. Cependant, lorsque les séances à l'école ne sont pas possibles, l'ergothérapeute peut être en contact avec l'enseignant, soit à la demande de ce dernier, soit à celle des parents ou soit à l'initiative de l'ergothérapeute lui-même. En revanche, la prise de contact peut avoir lieu à différents moments (début de prise en charge, à la demande des parents ou de l'enseignant ...) et de différentes façons (par mail, téléphone, entretien, séance à l'école, ESS...). Les informations transmises sont de différentes natures, cela peut concerner des comptes rendu de bilans, des informations sur ce qu'est l'autisme ainsi que ses répercussions sur la scolarité ou encore la mise en place d'adaptation avec l'explication de leurs utilités. Concernant les aides apportées, elles peuvent être de différentes natures, l'essentiel étant qu'elles aident l'enfant à accéder aux

apprentissages. Et même si la collaboration entre ergothérapeute et enseignant est importante pour l'enfant, elle n'est pas toujours facile, elle demande donc de l'adaptation.

Dans le cas des enseignants, certains soulignent le fait que l'inclusion scolaire de l'enfant est bénéfique pour tous. Pour l'enfant lui-même, car comme je le disais précédemment cela peut être un outil thérapeutique permettant de travailler sur les troubles, mais aussi pour ses camarades de classe, car cela leur apprend la tolérance, la différence ... et pour l'enseignant qui doit savoir se questionner et s'adapter. La définition même de l'école inclusive est qu'elle doit s'adapter à la diversité des besoins de l'ensemble des enfants, afin qu'ils soient tous égaux. Cependant, même si l'Education Nationale précise que la réussite de la scolarisation des enfants autistes nécessite la participation de tous les partenaires, les enseignants rencontrés ont très peu de contact avec les professionnels extérieurs. Et même si les enseignants souhaitent aider l'enfant, connaissant mal le sujet, ils peuvent se sentir démunis sur les aides à mettre en place. Ils doivent donc trouver des moyens de s'adapter.

Lors de ces entretiens, n'ayant pas réalisé le même questionnaire pour les deux professions, j'ai fait le choix d'analyser les résultats séparément, cependant différents points communs sont apparus.

Aux niveaux des freins, les deux professions évoquent des difficultés organisationnelles, dû à un manque de temps de part et d'autre, pour pouvoir discuter de l'enfant et comme on l'a vu précédemment avec l'étude réalisée par NOCHAJSKI Susan en 2001, la collaboration se base sur des activités associées comme la communication entre les membres de l'équipe ainsi qu'une coordination. Cette phase est donc essentielle afin de pouvoir accompagner l'enfant. Cependant, pour que cette collaboration puisse se faire, il est essentiel d'avoir l'accord des parents sur ce qui peut être ou non abordé avec les enseignants. Car même si les enseignants comprennent l'intérêt du secret professionnel, ils souhaiteraient, eux aussi pouvoir aider l'enfant à réussir sa scolarité, et donc accéder aux informations. Ensuite on retrouve le manque de formation des enseignants, il est évoqué par les ergothérapeutes, mais aussi par les enseignants et comme le disait OT1 « *L'autisme est un secteur qui demande de se former tout le temps* ».

Au niveau des aides mises en place, on retrouve également des similitudes, comme tout ce qui concerne les aides visualisées. Avec ou sans ergothérapeute, on trouve leurs mises en place, que ce soit par le biais de planning permettant à l'enfant de se repérer dans le temps ou l'utilisation de pictogramme pour favoriser sa communication avec l'enseignant, voire même des aides visuelles sur comment ranger son cassier ... Toutes ces aides sont donc importantes pour aider l'enfant à accéder aux apprentissages, mais il en existe d'autres et cela dépend de chaque enfant. Il faut donc s'adapter à l'enfant et trouver ce qui lui correspond le mieux en fonction de ses capacités.

b. Validation des hypothèses

Pour cette étude, j'avais émis les hypothèses suivantes :

- La mise en place d'aides visualisées permet à l'ergothérapeute et à l'enseignant de collaborer afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants autistes en classe de CP
- La mise en place de fiches explicatives à destination des enseignants permet une meilleure compréhension des aides mises en place.

A la suite des réponses obtenues lors des entretiens, je peux dire que la première concernant les aides visualisées tend à se valider, car cet outil est beaucoup utilisé par les deux professions. De plus, les enseignants évoquent le fait qu'ils souhaiteraient avoir des pistes concernant les adaptations à mettre en place, ce qui sous entend l'envie de collaborer avec l'ergothérapeute pour accompagner l'enfant.

Concernant la seconde, je ne peux la valider entièrement, car seuls quelques ergothérapeutes interrogés ont abordé le fait de réaliser ce type de fiches en revanche, les enseignants souhaitant être plus accompagnés, cela pourrait leurs être bénéfiques.

Au vu du nombre de réponses, on ne peut affirmer avec certitude la validation de ces hypothèses. Pour cela, il faudrait interroger un plus grand nombre de professionnels afin d'avoir un avis plus représentatif.

c. Biais

Avec le recul, je m'aperçois que différents biais sont apparus pour l'analyse de mes résultats.

Biais méthodologiques

Comme je l'expliquais précédemment, j'ai fait le choix d'interroger deux populations différentes avec des formations différentes. Lors de la rédaction de mes guides d'entretiens, je n'ai donc pas posé les mêmes questions aux enseignants et aux ergothérapeutes. Même si l'on retrouve des similitudes dans les réponses des ergothérapeutes et dans celle des enseignants, je n'ai pas pu réaliser une analyse conjointe des résultats des deux populations.

Ensuite, n'ayant pu interroger que 5 ergothérapeutes libéraux et 5 enseignants, les résultats obtenus ne sont pas représentatifs et ils ne donnent qu'une idée de ce qui pourrait définir la collaboration entre ergothérapeute et enseignant.

En ce qui concerne le lieu, lorsque j'interrogeais les enseignants, je me rendais au sein de l'école. Les entretiens étaient donc réalisés dans la classe de l'enseignant, cependant, il est arrivé qu'au milieu de l'entretien, nous soyons interrompus par l'intervention d'un autre membre de l'équipe éducative. Certains ont également été réalisés en extérieur, il fallait donc faire abstraction des bruits ainsi que du passage. Pour ceux réalisés par téléphone, j'ai pu m'apercevoir que la personne interrogée n'était pas pleinement dans l'entretien. J'entends par là qu'elle pouvait être amenée à faire autre chose en même temps ce qui a conduit à une perte de la continuité. Il me fallait donc recentrer le sujet afin d'avoir les informations et d'en perdre le moins possible.

Biais de sélection

Lors de mon étude, je n'ai interrogé que des ergothérapeutes libéraux, or dans l'inclusion scolaire des enfants autistes, on peut également retrouver des ergothérapeutes travaillant en SESSAD.

Biais de désirabilité sociale et de confirmation

Durant les entretiens et notamment les questions portant sur les aides mises en place, j'avais tendance, inconsciemment, à diriger les réponses sur les aides visualisées, en expliquant en quoi ça consiste lorsque la personne ne savait pas ou

en le demandant une fois que la personne avait fini de répondre à la question, ce qui a pu orienter la réponse.

Effet de contexte

Lorsque la personne interrogée donnait la réponse à l'une des questions à venir, je ne prenais pas le temps de revenir sur cette question. Or le fait d'y revenir aurait pu me permettre d'avoir une réponse plus détaillée et ainsi avoir de nouvelles informations.

d. Difficultés rencontrées

Durant cette phase expérimentale, j'ai rencontré plusieurs difficultés. Les premières sont apparues lors de la recherche des participants à l'étude et notamment des ergothérapeutes. J'ai dans un premier temps ciblé des professionnels du département. Au vu du peu de réponses reçues, j'ai dû élargir mon champ de recherche. C'est pour cette raison que je me suis orientée vers les réseaux sociaux et par conséquent, j'ai élargie ma recherche à l'ensemble de la France métropolitaine. Ce peu de réponse peut s'expliquer par le fait que j'ai commencé mon recrutement tardivement (début avril).

De plus, mon sujet étant très précis, je me suis retrouvée confrontée à des professionnels ayant déjà accompagné des enfants autistes, mais pas forcément en classe de CP.

En ce qui concerne la passation des entretiens, lors des premiers, je coupais l'enregistrement audio une fois ma dernière question posée, or à la suite de l'entretien suivait une discussion informelle durant laquelle j'obtenais de nouvelles informations.

Ce travail de recherche a nécessité que je m'adapte aux difficultés rencontrées, et que je réajuste ma pratique. MORITA Akio a dit « *N'ayez pas peur de faire une erreur. Mais faites en sorte de ne pas faire la même erreur deux fois.* ».

e. Perspectives envisagées

Pour la suite de ce travail, il pourrait être intéressant d'inclure les AVS qui, comme l'ont dit les ergothérapeutes et les enseignants, participent pleinement à l'inclusion des enfants autistes et les accompagne au quotidien à l'école.

Le nombre de personne interrogée étant faible, il pourrait être intéressant d'élargir l'échantillon afin d'avoir des réponses plus représentatives de la situation actuelle, et d'inclure des ergothérapeutes travaillant en SESSAD.

En ce qui concerne le public concerné, les enfants autistes scolarisés en classe de CP, étant très ciblés, il pourrait être judicieux de s'intéresser à l'ensemble des classes cycle 2 ou encore à l'ensemble de celles du primaire.

Pour ce travail, je n'étais concentré que sur les aides visualisées et les fiches à destination des enseignants. Or, j'ai pu me rendre compte qu'il y avait bien d'autres adaptations proposées aux enfants, il faudrait donc s'interroger sur l'ensemble de ces aides.

CONCLUSION

La collaboration entre ergothérapeute et enseignant est l'un des moyens pouvant permettre l'inclusion scolaire. Au cours de ce travail, j'ai pu rencontrer des professionnels (ergothérapeutes et enseignants) lors d'entretiens. Ils devaient me parler des modalités d'accompagnement de ces enfants et de leur collaboration. Il est ressorti qu'il existe de nombreuses aides possibles ainsi que différents moyens de communiquer ensemble, pour une collaboration optimale. Cependant, cela n'est pas toujours facile du fait de l'emploi du temps de chacun, de la différence de nos champs d'action professionnel : paramédicale et enseignement. Le secret professionnel vient interférer dans nos relations.

Notre profession étant axée sur les activités de la vie quotidienne, il est important que l'on ne se limite pas seulement au milieu institutionnel, mais que l'on s'ouvre vers l'extérieur. Dans le cas d'accompagnement d'enfant, la dimension scolaire est primordiale. Afin de lui assurer une inclusion scolaire dans de bonnes conditions, il est important d'avancer conjointement avec lui, ses parents, son enseignant et éventuellement son AVS.

Donc l'inclusion impose une collaboration et des échanges interprofessionnels qui demande à chacun de s'adapter et qui demeure perfectible.

BIBLIOGRAPHIE

1. OUVRAGES

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : fifth edition*. Arlington : American Psychiatric Publishin, 2013, p. 50.

BADOT Elisabeth et CORNET Nathalie. L'ergothérapie à la croisée des chemins : complémentarité et spécificité dans une équipe pluridisciplinaire. In ALEXANDRE A., LEFEVERE G., PALU M. et al. *Ergothérapie en pédiatrie*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Solal, 2015, p. 13-26.

DIRECTION ACADEMIQUE DE LA NIEVRE. *Guide : L'accompagnement des élèves en situation de handicap : AESH*. Never : Direction Académique de la Nièvre, s.d.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Scolariser les élèves autistes: ou présentant des troubles envahissants du développement*. Futuroscope : CNDP, 2009, 88p.

DURIEUX Guillaume et THOMAS Caroline. Quand l'ergothérapeute intervient à l'école. In ALEXANDRE A., LEFEVERE G., PALU M. et al. *Ergothérapie en pédiatrie*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Solal, 2015, p. 415-429.

ROGE Bernadette. Les signes cliniques de l'autisme. In ROGE Bernadette. *Autisme, comprendre et agir*. Paris : DUNOD, 2003, p. 23-44

2. ARTICLES

BELMONT Brigitte, PLAISANCE Eric, SCHNEIDER Cornelia et al. Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la socialisation*, 2007, n°37, p. 159-164.

BURSZTEJN Claude et GEBER Roland. Quelle école pour les enfants autistes ? *Enfances & Psy*, 2001, n°16, p. 60-70.

FORGET J, GIROUX N, PAQUET A, et al. L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 2005, vol. 34, n°2, p. 265-286.

HUMPHREY Neil. «Autistic spectrum and inclusion: Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools». *Support for Learning*, 2008, p. 41-47.

JORDAN Rita. Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 2008, p. 11-15.

KENNEDY Sarah et STEWART Hugh. Collaboration between occupational therapists and teachers : Definitions, implmentation and efficacy. *Australian Occupational Therapy Journal*, 2011, p. 209-214.

PHILIP Christine. Scolarisation des élèves avec autisme en France : Trente ans d'histoire [en ligne]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2012, n°60, p. 45-58. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2012-4-page-45.htm> (Consulté le 12/02/2018)

3. AUTRES REFERENCES

ANFE. La profession [en ligne]. Disponible sur : <http://www.anfe.fr/l-ergotherapie/la-profession> (Consulté le 12/03/2018)

BARTHELEMY C, RABELAIS F, et Equipe « Autisme ». Dossier Autisme [en ligne]. Disponible sur : <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/autisme> (Consulté le 12/04/2017).

BELMONT Brigitte. Intégration, inclusion et pédagogie [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/pid25223-cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html> (Consulté le 12/04/2018).

COLLECTIF AUTISME. L'éducation : le traitement prioritaire pour progresser [en ligne]. Disponible sur : <http://www.collectif-autisme.org/education-traitement.html> (Consulté le 13/03/2018)

CORDELOIS Julien. Intégration et inclusion scolaire : Eléments de comparaison [en ligne]. Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5 /IMG/pdf/Integration_et_Inclusion_Elements_de_Comparaison_Cordelois.pdf (Consulté le 12/04/2018)

DAL'SECCO Emmanuelle. 2016 : 50 classes en plus pour les élèves autistes [en ligne]. Disponible sur : <https://informations.handicap.fr/art-autisme-scolarite-emploi24-8632.php> (Consulté le 13/04/2017).

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. Qu'est ce que le projet personnalisé de scolarisation (PPS) ? [en ligne]. Disponible sur : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33865> (Consulté le 12/04/2018).

EDUCATION NATIONALE. Programme et horaires de l'école élémentaire [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-etdes-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Les_programmes_de_l_ecole (Consulté le : 05/01/2018).

HAS. Autisme et autres troubles envahissants du développement : État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale [en ligne]. Disponible sur : <https://www.has-sante.fr/portail/jcms/c.../autisme-etat-des-connaissances-argumentaire> (Consulté le 13/04/2017)

JUILLARD Pascale et PREEL Marc. Les principales mesures du 4^{ème} plan autisme [en ligne]. Disponible sur : <https://informations.handicap.fr/art-mesures-plan-autisme-853-10738.php> (Consulté le 15/05/2018)

LEGIFRANCE. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Article 19 [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id> (Consulté le : 05/01/2018).

MAC DONALD M., WOIMANT A. L'accompagnement en milieu scolaire des enfants et adolescent avec autisme et autre TED [en ligne]. Disponible sur : www.autisme-france.fr/offres/file_inline_src/577/577_P_21036_9.pdf (Consulté le : 11/04/2018)

ONISEP. L'équipe de suivi de la scolarisation des élèves handicapés [en ligne]. Disponible sur : <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Se-faire-accompagner/Instances-d-orientation/L-equipe-de-suivi-de-la-scolarisation-des-eleves-handicapes> (Consulté le 12/04/2018).

ONISEP. PPS : le projet personnalisé de scolarisation pour les élèves handicapés [en ligne]. Disponible sur : <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Les-parcours-de-scolarite/Projets-de-scolarisation/PPS-le-projet-personnalise-de-scolarisation-pour-les-eleves-handicapes> (Consulté le 15/04/2018)

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. Classification Statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de Santé Connexes, Chapitre 5 – F84.0 [en ligne]. Disponible sur : <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#/F84.0> (Consulté le : 04/01/2018).

VAINCRE L'AUTISME. L'autisme en chiffre clés [en ligne]. Disponible sur : <http://www.vaincrelautisme.org/content/l-autisme-en-chiffres-cles> (Consulté le 08/04/2017).

ANNEXES

| | |
|---|----|
| Annexe I : Extrait du programme scolaire du cycle 2 | 1 |
| Annexe II : Guide d'entretien à destination des ergothérapeutes | 13 |
| Annexe III : Guide d'entretien à destination des enseignants | 15 |
| Annexe IV : Formulaire de consentement | 17 |
| Annexe V : Tableaux de recueil de données des ergothérapeutes | 18 |
| Annexe VI : Tableaux de recueil de données des enseignants | 23 |

CYCLE 2

Volet 3 : Les enseignements Français

À l'école maternelle, les élèves ont développé des compétences dans l'usage du langage oral et appris à parler ensemble, entendu des textes et appris à les comprendre, découvert la fonction de l'écrit et commencé à en produire. L'acquisition de vocabulaire, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, l'attention aux régularités de la langue et un premier entraînement aux gestes essentiels de l'écriture leur ont donné des repères pour poursuivre les apprentissages en français.

L'enseignement du français consolide les compétences des élèves pour communiquer et vivre en société, structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi ; il facilite l'entrée dans tous les enseignements et leurs langages.

L'intégration du CE2 au cycle 2 doit permettre d'assurer des compétences de base solides en lecture et en écriture pour tous les élèves. Durant ce cycle, un apprentissage explicite du français est organisé à raison de plusieurs séances chaque jour. Comme en maternelle, l'oral, travaillé dans une grande variété de situations scolaires, fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques. Les activités de lecture et d'écriture sont quotidiennes et les relations entre elles permanentes. Afin de conduire chaque élève à une identification des mots sûre et rapide, des activités systématiques permettent d'installer et de perfectionner la maîtrise du code alphabétique et la mémorisation des mots. Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement. Deux éléments sont particulièrement importants pour permettre aux élèves de progresser : la répétition, la régularité voire la ritualisation d'activités langagières d'une part, la clarification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux d'autre part.

Pour l'étude de la langue, une approche progressive fondée sur l'observation et la manipulation des énoncés et des formes, leur classement et leur transformation, conduit à une première structuration de connaissances qui seront consolidées au cycle suivant ; mises en œuvre dans des exercices nombreux, ces connaissances sont également exploitées – vérifiées et consolidées – en situation d'expression orale ou écrite et de lecture.

► CYCLE 2 - FRANÇAIS

Compétences travaillées

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte.
- Dire pour être entendu et compris.
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit.

Domaines du socle : 1, 2, 3

Lire

- Identifier des mots de manière de plus en plus aisée.
- Comprendre un texte.
- Pratiquer différentes formes de lecture.
- Lire à voix haute.
- Contrôler sa compréhension.

Domaines du socle : 1, 5

Écrire

- Copier de manière experte.
- Produire des écrits.
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.

Domaine du socle : 1

Comprendre le fonctionnement de la langue

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.
- Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu.
- Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique.
- Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques.
- Orthographier les formes verbales les plus fréquentes.
- Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre.
- Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.

Domaines du socle : 1, 2

CYCLE 2

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient. C'est dans ce cycle que se développent, en premier lieu, des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi. Développer ces comportements, acquérir des connaissances prioritairement à l'oral, exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue sont les objectifs de cet enseignement qui doit tenir compte de l'âge, des capacités et des centres d'intérêt des élèves. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper. Ce sont la répétition et la régularité voire la ritualisation d'activités quotidiennes qui permettront aux élèves de progresser. Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture.

► CYCLE 2 LANGUES VIVANTES (ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES)

Compétences travaillées

Comprendre l'oral

- Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des textes simples lus par le professeur.
Domaines du socle : 1, 2

Sexprimer oralement en continu

- En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter.
Domaines du socle : 1, 2

Prendre part à une conversation

- Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations disciplinées de la vie quotidienne.
Domaines du socle : 1, 2, 3

Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale

- Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.
Domaines du socle : 1, 2, 3, 5

CYCLE 2 Enseignements artistiques

La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques. Moyens, car elles motivent en permanence la pratique plastique comme le travail vocal, l'écoute de la musique et le regard sur les œuvres et les images. Finalités, car l'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun. Les enseignements artistiques prennent en compte le son et les images qui font partie de l'environnement quotidien des élèves. Ils développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale.

Ces deux enseignements sont propices à la démarche de projet. Ils s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire, s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le théâtre... Ils s'enrichissent du travail concerté avec les structures et partenaires culturels. Ils sont ainsi le fondement, au sein de l'école, du parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève, contribuant aux trois champs d'action constitutifs : rencontres, pratiques et connaissances. Par leur intégration au sein de la classe, ils instaurent une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion.

ARTS PLASTIQUES

L'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique. Il se construit à partir des éléments du langage artistique : forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. Il explore des domaines variés, tant dans la pratique que dans les références : dessin, peinture, collage, modelage, sculpture, assemblage, photographie, vidéos, création numérique... La rencontre avec les œuvres d'art y trouve un espace privilégié, qui permet aux élèves de s'engager dans une approche sensible et curieuse, enrichissant leur potentiel d'expression singulière et de jugement. Ces derniers apprennent ainsi à accepter ce qui est autre et autrement en art et par les arts.

► CYCLE 2 ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

En cycle 2, cet enseignement consolide la sensibilisation artistique engagée en maternelle et apporte aux élèves des connaissances et des moyens qui leur permettront, dès le cycle 3, d'explorer une expression personnelle, de reconnaître la singularité d'autrui et d'accéder à une culture artistique partagée. Les élèves passent ainsi progressivement d'une posture encore souvent autocentrée à une pratique tournée vers autrui et établissement des liens entre leurs univers et une première culture artistique commune. La recherche de réponses personnelles et originales aux propositions faites par le professeur dans la pratique est constamment articulée avec l'observation et la comparaison d'œuvres d'art, avec la découverte de démarches d'artistes. Il ne s'agit pas de reproduire mais d'observer pour nourrir l'exploration des outils, des gestes, des matériaux, développer ainsi l'invention et un regard curieux.

Même dans ses formes les plus modestes, le projet permet dès le cycle 2 de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle et collective, favorisant la motivation, les intentions, les initiatives. Ponctuellement dans l'année, des projets de réalisation artistique aboutis permettent le passage de la production à l'exposition. Ce faisant, ils permettent aux élèves de prendre conscience de l'importance du récepteur, des spectateurs : ils apprennent eux-mêmes aussi à devenir spectateurs. Le professeur s'assure que les élèves prennent plaisir à donner à voir leurs productions plastiques et à recevoir celles de leurs camarades. Ce temps est également l'occasion de développer le langage oral dans la présentation par les élèves des productions et des démarches engagées. Ce travail se conduit dans la salle de classe, dans des espaces de l'école organisés à cet effet (mini galeries), ou dans d'autres espaces extérieurs à l'environnement scolaire.

Les quatre compétences énoncées ci-dessous se travaillent toujours de front, lors de chaque séquence, et non successivement.

► CYCLE 2 - ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Compétences travaillées

Expérimenter, produire, créer

- S'approprier par les sens les éléments du langage plastique : matière, support, couleur...
- Observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés.
- Tirer parti de trouvailles fortuites, saisir les effets du hasard.
- Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie...).

Domaines de compétence : 1, 2, 4, 5

Mettre en œuvre un projet artistique

- Respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés.
- Menar à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.
- Montrer sans réticence ses productions et regarder celles des autres.

Domaines de compétence : 2, 3, 5

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

- Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art.
- Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres.
- Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support...

Domaines de compétence : 1, 3

Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art

- Effectuer des choix parmi les images rencontrées, établir un premier lien entre son univers visuel et la culture artistique.
- Exprimer ses émotions lors de la rencontre avec des œuvres d'art, manifester son intérêt pour la rencontre directe avec des œuvres.
- S'approprier quelques œuvres de domaines et d'époques variées appartenant au patrimoine national et mondial.
- S'ouvrir à la diversité des pratiques et des cultures artistiques.

Domaines de compétence : 1, 3, 5

ÉDUCATION MUSICALE

L'éducation musicale développe deux grands champs de compétences structurant l'ensemble du parcours de formation de l'élève jusqu'à la fin du cycle 4 : la perception et la production. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression.

La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de production et d'interprétation dans un cadre collectif en milieu scolaire.

De même, la mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et psychologique.

Au terme du cycle 2, les élèves disposent d'un ensemble d'expériences, de savoir-faire et de repères culturels qui seront à la base de la formation musicale et artistique poursuivie en cycle 3.

Compétences travaillées

Chanter

- Chanter une mélodie simple avec une intonation juste, chanter une comptine ou un chant par imitation.
- Interpréter un chant avec expressivité.

Domaines de savoir : 1.4, 5

Écouter, comparer

- Décrire et comparer des éléments sonores.
- Comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences.

Domaines de savoir : 1.1, 1.4, 3, 5

Explorer et imaginer

- Imaginer des représentations graphiques ou corporelles de la musique.
- Inventer une organisation simple à partir de différents éléments sonores.

Domaines de savoir : 1.4, 5

Échanger, partager

- Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences.
- Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité.

Domaines de savoir : 1.1, 3, 5

CYCLE 2 Éducation physique et sportive

L'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive.

L'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, *d'acquiescer* les plus choisis de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continué durant les différents cycles :

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps.
- S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils.
- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités.
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière.
- S'approprier une culture physique sportive et artistique.

Pour développer ces compétences générales, l'EPS propose à tous les élèves, de l'école au collège, un parcours de formation constitué de quatre champs d'apprentissage complémentaires :

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.
- Adapter ses déplacements à des environnements variés.
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Chaque champ d'apprentissage permet aux élèves de construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale), en s'appuyant sur des activités physiques sportives et artistiques (APSA) diversifiées. Chaque cycle des programmes (cycles 2, 3, 4) doit permettre aux élèves de rencontrer les quatre champs d'apprentissage. À l'école et au collège, un projet pédagogique définit un parcours de formation équilibré et progressif, adapté aux caractéristiques des élèves, aux capacités des matériels et équipements disponibles, aux ressources humaines mobilisables.

► CYCLE 2 - ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Spécificités du cycle 2

Au cours du cycle 2, les élèves s'engagent spontanément et avec plaisir dans l'activité physique. Ils développent leur motricité, ils construisent un langage corporel et apprennent à verbaliser les émotions ressenties et actions réalisées. Par des pratiques physiques individuelles et collectives, ils accèdent à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui). À l'issue du cycle 2, les élèves ont acquis des habiletés motrices essentielles à la suite de leur parcours en EPS. Une attention particulière est portée au savoir nager.

Compétences travaillées

Développer sa motricité et construire un langage du corps

- Prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps.
- Adapter sa motricité à des environnements variés.
- S'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui.

Domaine du socle : 1

S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre

- Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action.
- Apprendre à planifier son action avant de la réaliser.

Domaine du socle : 2

Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble

- Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur, ...).
- Établir, respecter et faire respecter règles et règlements.
- Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe.

Domaine du socle : 3

Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière

- Découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être.
- Ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques.

Domaine du socle : 4

S'approprier une culture physique sportive et artistique

- Découvrir la variété des activités et des spectacles sportifs.
- Exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif.

Domaine du socle : 5

Principes généraux

Articulés aux finalités éducatives générales définies par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les axes principaux du programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée se fondent sur les principes et les valeurs inscrits dans les grandes déclarations des Droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant et dans la Constitution de la V^e République.

1. L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école : elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qui est celui de la République et de l'école. Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.
2. Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.
3. Les connaissances et compétences à faire acquérir ne sont pas juxtaposées les unes aux autres. Elles s'intègrent dans une culture qui leur donne sens et cohérence et développe les dispositions à agir de façon morale et civique.
4. L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique

► CYCLE 2 ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

et autres. Il met en œuvre quatre principes a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) b)- comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ; d)- construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens).

5. L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différents instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges.

6. L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié. Mais il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement.

7. Les connaissances et les compétences visées par l'enseignement moral et civique se construisent progressivement en lien avec la maturité de l'élève et son développement psychologique et social. Cela nécessite la reprise des objets enseignés et la consolidation des acquis en suivant des démarches diversifiées et adaptées à l'âge des élèves, afin que l'équipe puisse construire sur chacun des cycles une progression définie autour de quelques repères annuels.

8. Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires : cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève.

Finalités

Loi de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques.

Valeurs

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations.

► CYCLE 2 ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

Savoirs

Cet enseignement requiert l'appropriation de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...). Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthiques et civiques des personnes.

Pratiques

Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir. L'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il n'est ni une simple exhortation éducatrice, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...).

Architecture

La culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique.

La sensibilité

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui.

Le droit et la règle

L'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes. Elle tient compte du fait que les qualités attendues des futurs citoyens sont destinées à s'exprimer dans un cadre juridique et réglementaire donné que ces mêmes citoyens peuvent faire évoluer.

Le jugement

La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'approcher le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux.

36

► CYCLE 2 ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

et de justifier leurs choix. Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problématiques. Il demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales.

L'engagement

On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits.

Organisation des tableaux

Les différentes dimensions de l'enseignement moral et civique se construisent de façon continue et progressive du début du cycle 2 jusqu'à la fin du cycle 4 en prenant appui sur le travail accompli à l'école maternelle. Les objectifs de formation sont donc, pour chaque dimension, identiques aux cycles 2, 3 et 4. Les compétences, connaissances, attitudes et objets d'enseignement mentionnés dans les colonnes précisent la progressivité de la formation de l'élève d'un cycle à l'autre.

37

Dès l'école maternelle les élèves explorent et observent le monde qui les entoure ; au cycle 2, ils vont apprendre à le questionner de manière plus précise, par une première démarche scientifique et réfléchie. Les objectifs généraux de « Questionner le monde » sont donc : d'une part de permettre aux élèves de construire des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure et développer leur capacité à raisonner ; d'autre part de contribuer à leur formation de citoyens. Les apprentissages, repris et approfondis lors des cycles successifs, se poursuivront ensuite tout au long de la scolarité en faisant appel à des idées de plus en plus élaborées, abstraites et complexes.

► CYCLE 2 QUESTIONNER LE MONDE

Compétences travaillées

Pratiquer des démarches scientifiques

- Pratiquer, avec l'aide des professeurs, quelques moments d'une démarche d'investigation : questionnement, observation, expérience, description, raisonnement, conclusion.
Domaine du socle : 4

Imaginer, réaliser

- Observer des objets simples et des situations d'activités de la vie quotidienne.
- Imaginer et réaliser des objets simples et de petits montages.
Domaine du socle : 5

S'approprier des outils et des méthodes

- Choisir ou utiliser le matériel adapté proposé pour mener une observation, effectuer une mesure, réaliser une expérience.
- Manipuler avec soin.
Domaine du socle : 2

Pratiquer des langages

- Communiquer en français, à l'oral et à l'écrit, en cultivant précision, syntaxe et richesse du vocabulaire.
- Lire et comprendre des textes documentaires illustrés.
- Extraire d'un texte ou d'une ressource documentaire une information qui répond à un besoin, une question.
- Reconstituer les résultats des observations sous forme orale ou d'écrits variés (notes, listes, dessins, voire tableaux).
Domaine du socle : 1

Mobiliser des outils numériques

- Découvrir des outils numériques pour dessiner, communiquer, rechercher et restituer des informations simples.
Domaine du socle : 2

► **CYCLE 2 QUESTIONNER LE MONDE**

Adopter un comportement éthique et responsable

- » Développer un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé grâce à une attitude raisonnée fondée sur la connaissance.
- » Mettre en pratique les premières notions d'éco-citoyenneté de l'environnement par des actions simples individuelles ou collectives : gestion de déchets, du papier et économies d'eau et d'énergie (éclairage, chauffage...).

Domaine du socle : 3, 5

Se situer dans l'espace et dans le temps

- » Construire des repères spatiaux :
 - se repérer, s'orienter et se situer dans un espace géographique ;
 - utiliser et produire des représentations de l'espace.
- » Construire des repères temporels :
 - ordonner des événements ;
 - mémoriser quelques repères chronologiques.

Domaine du socle : 5



Au cycle 2, la résolution de problèmes est au centre de l'activité mathématique des élèves, développant leurs capacités à chercher, raisonner et communiquer. Les problèmes permettent d'aborder de nouvelles notions, de consolider des acquisitions, de provoquer des questionnements, ils peuvent être issus de situations de vie de classe ou de situations rencontrées dans d'autres enseignements, notamment Questionner le monde. Ils ont le plus souvent possible un caractère ludique. On veillera à proposer aux élèves des le CP des problèmes pour apprendre à chercher qui ne soient pas de simples problèmes d'application à une ou plusieurs opérations mais nécessitent des recherches avec tâtonnements.

La composante écrite de l'activité mathématique devient essentielle. Ces écrits sont d'abord des écritures et représentations produites en situation par les élèves eux-mêmes qui évoluent progressivement avec l'aide du professeur vers des formes conventionnelles. Il est tout aussi essentiel qu'une activité langagière orale reposant sur une syntaxe et un lexique adaptés accompagne le recours à l'écrit et soit favorisée dans les échanges d'arguments entre élèves. L'introduction et l'utilisation des symboles mathématiques sont réalisées au fur et à mesure qu'ils prennent sens dans des situations d'action, en relation avec le vocabulaire utilisé.

Les élèves consolident leur compréhension des nombres entiers, déjà rencontrés au cycle 1. Ils étudient différentes manières de désigner les nombres, notamment leurs écritures en chiffres, leurs noms à l'oral, les compositions-décompositions fondées sur les propriétés numériques (le double de, la moitié de, etc.), ainsi que les décompositions en unités de numération (unités, dizaines, etc.).

Les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) sont étudiées à partir de problèmes qui contribuent à leur donner du sens, en particulier des problèmes portant sur des grandeurs ou sur leurs mesures. La pratique quotidienne du calcul mental conforte la maîtrise des nombres et des opérations.

En lien avec le travail mené dans Questionner le monde les élèves rencontrent des grandeurs qu'ils apprennent à mesurer, ils construisent des connaissances de l'espace essentielles et abordent l'étude de quelques relations géométriques et de quelques objets (solides et figures planes) en étant confrontés à des problèmes dans lesquels ces connaissances sont en jeu.

► CYCLE 2 MATHÉMATIQUES

Compétences travaillées

Chercher

- S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses, si besoin avec l'accompagnement du professeur après un temps de recherche autonome.

- Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même, les autres élèves ou le professeur.

Domaines du socle : 2, 4

Modéliser

- Utiliser des outils mathématiques pour résoudre des problèmes concrets, notamment des problèmes portant sur des grandeurs et leurs mesures.

- Réaliser que certains problèmes relèvent de situations additives, d'autres de situations multiplicatives, de partages ou de groupements.

- Reconnaître des formes dans des objets réels et les reproduire géométriquement.

Domaines du socle : 1, 2, 4

Représenter

- Appréhender différents systèmes de représentations (dessins, schémas, arbres de calcul, etc.).

- Utiliser des nombres pour représenter des quantités ou des grandeurs.

- Utiliser diverses représentations de solides et de situations spatiales.

Domaines du socle : 1, 5

Raisonner

- Anticiper le résultat d'une manipulation, d'un calcul, ou d'une mesure.

- Raisonner sur des figures pour les reproduire avec des instruments.

- Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats d'une expérience, sources internes ou externes à la classe, etc.) pour modifier son jugement.

- Prendre progressivement conscience de la nécessité et de l'intérêt de justifier ce que l'on affirme.

Domaines du socle : 2, 3, 4

Calculer

- Calculer avec des nombres entiers, mentalement ou à la main, de manière exacte ou approchée, en utilisant des stratégies adaptées aux nombres en jeu.

- Contrôler la vraisemblance de ses résultats.

Domaine du socle : 4

Communiquer

- Utiliser l'oral et l'écrit, le langage naturel puis quelques représentations et quelques symboles pour expliciter des démarches, argumenter des raisonnements.

Domaines du socle : 1, 3

GUIDE D'ENTRETIEN A DESTINATION DES ERGOTHERAPEUTES

Question de recherche : par quels moyens l'ergothérapeute et l'enseignant collaborent-ils pour favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant autiste en classe de CP ?

Hypothèses :

- La mise en place d'aides visualisées permet à l'ergothérapeute et à l'enseignant de collaborer afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants autistes en classe de CP.
- La mise en place de fiches explicatives à destination des enseignants permet une meilleure compréhension des aides mises en place.

Type d'entretien : semi –structuré

Lieu : _____

Durée de l'entretien : 15 minutes

Population interrogée : Enseignant ayant accompagné un ou plusieurs enfant(s) autiste(s) / ergothérapeute travaillant auprès d'enfants autistes.

Ne pas oublier de :

- Valider la volonté de la personne de participer à l'entretien.
- Rassurer la personne concernant sa participation et son anonymat.
- Préciser que les données collectées seront détruites après un délai de 6 mois.

Informations générales

Nom : _____

Nombre d'enfants autistes pris en charge : _____

Formation spécifique autisme : Oui - Non

Si oui la/ les quelle(s) : _____

Remarques ou observations :

Questions :

1/ Lors de la prise en charge d'un enfant autiste, quel contact entretenez vous avec l'école ?

2/ Comment intervenez-vous au sein de l'école ?

3/ Que proposez-vous pour accompagner l'enfant autiste à l'école et travaillez-vous en collaboration avec l'enseignant ?

4/ Comment communiquez-vous avec les enseignants de l'enfant autiste ?

5/ Quelles informations transmettez-vous aux enseignants ?

6/ Comment souhaiteriez-vous améliorer cette collaboration ?

GUIDE D'ENTRETIEN A DESTINATION DES ENSEIGNANTS

Question de recherche : par quels moyens l'ergothérapeute et l'enseignant collaborent-ils pour favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant autiste en classe de CP ?

Hypothèses :

- La mise en place d'aides visualisées permet à l'ergothérapeute et à l'enseignant de collaborer afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants autistes en classe de CP.
- La mise en place de fiches explicatives à destination des enseignants permet une meilleure compréhension des aides mises en place.

Type d'entretien : semi –structuré

Lieu : _____

Durée de l'entretien : 15 minutes

Population interrogée : Enseignant ayant accompagné un ou plusieurs enfant(s) autiste(s) / ergothérapeute travaillant auprès d'enfants autistes.

Ne pas oublier de :

- Valider la volonté de la personne de participer à l'entretien.
- Rassurer la personne concernant sa participation et son anonymat.
- Préciser que les données collectées seront détruites après un délai de 6 mois.

Informations générales

Nom : _____

Année d'ancienneté : _____

Nombre d'enfants autistes pris en charge : _____

Remarques ou observations :

Questions :

1/ Avez-vous des notions sur l'accompagnement d'enfant autiste ?

- Formation ? Guide ?

2/ Comment avez-vous adapté vos cours pour accompagner l'enfant dans son apprentissage ?

3/ Avez-vous été en contact avec les professionnels de santé qui accompagnent l'enfant en dehors de l'école ?

- Avec qui ?
- De quelle manière ?

4/ Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre collaboration avec les professionnels accompagnant l'enfant ?

5/ Que souhaiteriez-vous avoir/savoir pour accompagner l'enfant autiste

6/ Avez-vous d'autres informations à me donner ?

ANNEXE IV : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Informations générales :

Commanditaire de l'étude : Puren Marion

Coordonnées : marion.puren@yahoo.com

06.86.78.49.83

Qualification : Etudiante en 3^{ème} année d'école d'ergothérapie

Lieu de formation : Institut de formation La Musse – 27180 Saint Sébastien de Morsent

But de l'étude :

Cette étude a pour objectif de comprendre la collaboration entre ergothérapeute et enseignant permettant d'accompagner un enfant autiste dans son inclusion scolaire en classe de CP.

Au cours de cet entretien, je vais vous poser différentes questions. Vous avez le droit d'interrompre cet entretien à tout moment, sans que cela n'ai de conséquence. Avec votre accord, cet entretien sera enregistré de façon à faciliter le travail de retranscription. Votre anonymat sera préservé et les informations que vous me fournirez resteront confidentielles. Tous les documents et enregistrements seront détruits une fois le travail d'étude rendu.

Consentement :

Je soussigné(e) _____ accepte de participer volontairement à ce projet de recherche. J'ai pris connaissance de ce formulaire et en comprend les termes.

Signature du participant
(mention « Lu et approuvé »)

Date : __ / __ / ____

Signature du responsable de l'entretien
(mention « Lu et approuvé »)

Date : __ / __ / ____

Un exemplaire sera conservé et un second sera remis au participant.

ANNEXE V : TABLEAUX DE RECUEIL DE DONNEES DES ERGOTHERAPEUTES

| Formation | |
|------------------------------|--|
| OT1 | DU Autisme, Pecs, habilité sociale, IS, réflexe archaïque, autistique Autisme secteur qui nécessite qu'on se forme tout le temps |
| OT2 | IS, ABA, Teach, particularités sensorielles de l'enfant autiste, prise en charge ergothérapeute de l'autisme |
| OT3 | Pas de formation particulière |
| OT4 | Pecs, IS, Outils de communication pour l'autisme |
| OT5 | Pas de formation spécifique, beaucoup documentée, beaucoup de lecture, |
| Modalités de prise en charge | |
| OT1 | Ca peut être fait en classe ou à l'extérieur avec l'AVS |
| OT2 | Pour les séances hebdomadaires il s'agit d'un suivi non lié à des problèmes particuliers, la prise en charge a lieu à l'école pour des questions pratiques, on essaye de définir avec la maîtresse un plan adaptable en classe et on s'entraîne en séance et une fois que c'est prêt je retourne à l'école pour le transfert et la mise en place sur site |
| OT3 | Prise en charge qu'à l'école, l'ergothérapeute prend contact dès que les parents ont prévenu du commencement de la prise en charge |
| OT4 | Interventions au sein de l'école, pour cet enfant c'est du ponctuel car le suis au cabinet par souci de matériel encombrant notamment en neuro sensoriel, suivi en fin d'année de 3ème année de maternelle à la demande de la maîtresse inquiète pour le graphisme, cet enfant était très maladroit, pas de contact avec les autres, mangeait tous ses crayons, le bilan a montré de nombreuses difficultés tant sur le plan moteur qu'au niveau sensoriel |
| OT5 | Enfant avec problème de graphisme, difficulté d'organisation, troubles d'apprentissage, suivi au domicile (problème d'emploi du temps) et c'était plus facile au début avec les parents |
| Types de communication | |
| OT1 | Par téléphone et mail +++ car emploi du temps de chacun |
| OT2 | Courrier : démarche et créneaux pour me rendre à l'école |
| OT4 | Par mail tous les mois, en direct 1 fois par semaine car autre enfant dans l'école |
| OT5 | Par mail |
| Raison de la collaboration | |
| OT1 | Exemple : Jonathan je vais passer 2 H lundi matin en classe pour sa problématique au niveau sensoriel, il pique des colères pas possible, ne maîtrise pas l'écriture et la maîtresse ne s'en sort pas |
| OT2 | Ça dépend des écoles et des besoins des enfants et des objectifs Quand j'interviens à la demande de l'école sur une problématique particulière, j'essaie de traiter cette problématique. Soit on est sur l'adaptation de certains supports |
| OT4 | Si je me rends à l'école c'est pour aménager l'environnement sensoriel mais aussi architectural |

| Relation avec l'école | |
|-----------------------|--|
| OT1 | N'intervient pas toujours au sein de l'école, contacts à l'école : ça dépend de ce que les familles souhaitent, quand il s'agit de troubles de l'apprentissage, je vais voir l'enseignante, travail en collaboration avec les enseignants qui sont demandeurs car ce sont des enfants posant problème en classe et qu'ils n'arrivent pas à les réguler, la communication et la prise de rendez-vous se fait par téléphone mais surtout par mail en raison de l'emploi du temps de chacun |
| OT2 | La collaboration avec l'école c'est bien mais la difficulté c'est d'être à la fois au cabinet pour son boulot et garder le lien avec l'école je rencontre l'école pour connaître les difficultés de l'enfant, des échanges via la maîtresse ou les parents qui me font remonter les difficultés de certains apprentissages, je vois la méthode utilisée par la maîtresse, communication avec les enseignants, ça dépend mais en général ça se met en place dans le temps, au début il faut faire ses preuves ,y aller doucement, pour les écoles me connaissant ça aide, on peut avancer plus facilement, je ne dis pas je veux vous rencontrer, je laisse à l'initiative de l'enseignant, des parents, je fais un courrier (car compliqué vu les horaires de chacun) que je remets aux parents où j'explique la démarche avec les créneaux disponibles pour aller à l'école et ainsi la communication est plus facile de visu |
| OT3 | Travail en collaboration avec les enseignants mais pour cet enfant pas possible dans la classe, j'allais le chercher en fin de matinée dans la classe, le travail se faisait avec l'AVS dans une pièce à côté, et un point était fait en fin de séance avec l'enseignant pour connaître les difficultés rencontrées en classe et l'informer du déroulement de la prise en charge |
| OT4 | Dés la rentrée en CP j'ai rencontré l'institutrice, j'ai des contacts par mail tous les mois, je retourne à l'école toutes les semaines pour un autre enfant et en la croisant je peux échanger avec elle |
| OT5 | Pas de relation avec l'école du fait des problèmes d'organisation Pas de communication puisque ça fait 2 mois qu'il est suivi et que l'on commence à peine à intégrer les cours avec l'ordinateur, lorsqu'il sera autonome on pourra l'amener à l'école et là je pourrais prendre contact avec les enseignants, correspondance par mail |

Informations transmises aux enseignants

| | |
|------------|--|
| OT1 | <p>Demande aux parents pour transmettre bilans, pour que tout le monde parle le même langage</p> <p>On travaille pour le bien de l'enfant</p> <p>Tout est écrit avec les repères, les régulations dans le temps, pour permettre à l'enseignant de pouvoir travailler en l'absence de l'ergo</p> |
| OT2 | <p>Ça dépend de l'enfant, point avec les parents sur ce qui peut être dit</p> <p>Ne donne pas toutes les méthodes car ça fait beaucoup</p> <p>Pour l'enseignant : observe comment ça se passe, répond aux interrogations de l'enseignant sur les comportements, si liens avec la patho</p> <p>Axe sur le comportement ou les particularités sensorielles ou l'adaptation des apprentissages en fonction du moment</p> <p>Axe sur les « trucs » à faire du moment</p> |
| OT3 | <p>En fonction de son état, déroulement de la séance, installation des logiciels et utilisation du matériel</p> |
| OT4 | <p>Echange pas mal avec la maîtresse, ça marche dans les deux sens, la maîtresse fait part de difficultés, l'ergo propose des outils des aménagements et elle explique les tenant et l'aboutissement.</p> <p>Tout passe par les parents</p> <p>Pas de données médicales, et toutes les infos sont validées</p> |

| Aides mises en place | |
|----------------------|--|
| OT1 | l'ordinateur pour l'écriture mais ce n'est pas une généralité, pour certain ce va être un régime sensoriel, on va réguler le temps pour éviter les crises, on va emmener l'enfant à prendre conscience du moment où il va « péter les plombs », on lui proposera des poses sensorielles ou une stimulation sensorielle en fonction du cas |
| OT2 | Code couleur pour renforcer sur les bons comportements, et donc des renforçateurs, Autre : soucis de comportement c'est de voir avec l'AVS sur ce qu'on peut faire ou ne pas laisser faire voir comment réagir et la on sort les outils de l'ABA Méthodes verbales quand les professeurs utilisent des méthodes visuelles ou l'inverse, les enfants autistes ont beaucoup de mal avec car c'est compliqué avec des mots et le verbal Mise en place de méthodes particulières, ce peut être travail avec les AVS sur des exercices à mettre en place, les AVS peuvent parfois prendre les enfants à part ou je peux conseiller les AVS |
| OT3 | Objectif : ne laissait pas de trace écrite, trouble attentionnel, AVS le matin, travail pour lui permettre d'avoir un outil en l'occurrence l'informatique qui ne l'engageait pas au même titre que le graphisme et au niveau de son émotion pour un rendu, fiable, lisible et beau car c'est un enfant qui refusait de faire plutôt que de mal faire l'outil informatique l'intéressait et l'attirait, l'apprentissage du clavier si il était ludique ça allait si on revenait au scolaire ça commençait à coincer, toujours mettre en scène pour ne pas qu'il y ait refus, il fallait toujours biaiser pour continuer l'apprentissage un coin aménagé dans la classe lorsqu'il décrochait mais en CP il ne reproduisait rien du tout puisqu'il refusait l'écrit, l'oral ne l'intéressait pas non plus, il s'intéressait à l'astronomie, à d'autres choses, compliqué à rentrer dans les apprentissages |
| OT4 | Rendu en classe pour aménagement et aides techniques |
| OT5 | Difficultés au niveau de la motricité fine, de la dextérité donc jeux pour améliorer cela et introduction de l'ordinateur et gros travail sur le clavier. Aides physique sur le support, comment organiser les évaluations, le travail, ou comment interagir avec l'enfant, lui faire prendre la parole, c'est du cas par cas Aides visualisées : va le mettre à place petit à petit mais comme elle détaille avant le chaque séance le programme, qu'elle l'adapte à chaque enfant, qu'elle peut le modifier en cours de séance, Adapte son vocabulaire, ses phrases, son ton ... Ça dépend de leur fatigue, de leur humeur |

Freins à la collaboration

| | |
|------------|---|
| OT1 | Temps, pour caler un rendez-vous avec les emplois du temps de chacun Niveaux d'exigence du thérapeute peut être haut par rapport à l'enseignant qui a sa classe à gérer |
| OT2 | Quand ça ne marche pas c'est un peu dommage mais il s'agit de personnes un peu fermées, il faut y retourner plusieurs fois des fois mais en général ça marche bien Une école fermée c'est du à de la méconnaissance mais aussi à la non reconnaissance volontaire Exemple une école qui a fait un signalement pour un grand nombre d'absence mais avec une hospi dedans !!! L'autisme est une patho dont on entend parler beaucoup en ce moment, mais on a tendance à montrer les autistes sévères et les instits considèrent les autres (les plus légers) comme des enfants capricieux, caractériels enseignants l'organisation, là en ce moment j'ai du mal à les organiser de façon régulière |
| OT3 | Se pose autour d'une table qu'une fois par an |
| OT5 | Les enseignants ne savent pas comment adapter leur cours, laisse l'enfant avec l'AVS et continue le cours avec les autre ou au contraire les maternes trop, cela dépend de l'âge des enfants mais aussi de celui de l'enseignant L'autisme fait peur à tout le monde, c'est un vaste sujet et les enseignants ont des interrogations mais ne savent pas comment poser les questions -> donc va vers eux |

Axes d'amélioration

| | |
|------------|---|
| OT1 | Il faut comprendre que le thérapeute n'a pas les mêmes contraintes que les enseignants, il faut s'adapter |
| OT3 | Meilleure communication avec l'enseignant, temps formel mais compliqué à mettre en place |
| OT4 | Dans l'ensemble cela se passe bien, mais l'idéal serait qu'on ai plus de temps pour marcher main dans la main |
| OT5 | Faire ressortir une systématisation de la formation des enseignants par l'EN, certains voudraient bien faire mais ne savent pas comment faire |

Bénéfices

| | |
|------------|---|
| OT4 | Maitresse coopérative, fait les bons retours, donc n'en attend pas plus |
|------------|---|

ANNEXE VI : TABLEAUX DE RECUEIL DE DONNEES DES ENSEIGNANTS

| Formations | |
|-------------|---|
| E1 | Pas de formation, a lu pas mal de documents, conférence organisée par l'éducation nationale dans le cadre de la formation continue, recherche sur internet Questionnement auprès de sa collègue spécialisée, ce qui en ressort c'est que personne n'a de recette |
| E2 | Pas de formation, a eu une formation avec une psychologue scolaire à sa demande |
| E3 | Aucune formation sur le sujet, s'est formé grâce aux parents qui lui donné des guides |
| E4 | Pas de notion très peu formation de 2 heures sur le volontariat ; a fait des recherches sur le sujet internet et livre n'a pas eu le guide à destination des enseignants par l'éducation nationale |
| E5 | En formation continue, quelques info mais plus pour les DYS et pas pour l'autisme |
| Autres | |
| E3 | La prise en charge s'est fait essentiellement avec l'AVS, les parents et l'enseignante précédente |
| E4 | C'est compliqué car ils ont une AVS et comme ils sont dans une classe ordinaire ils font du travail ordinaire. Pour ces 2 enfants comme ils ont une AVS elle est là pour les aider au travail de CP et cela se passe très bien; |
| E5 | Dans l'école depuis 3 ans - au courant de son handicap Au début pas mal de tâtonnement C'est positif car cela amène à réfléchir mais c'est aussi pesant, d'avoir une AVS dans sa classe |
| Difficultés | |
| E1 | Pas reposant C'est long et demande une attention permanente |
| E2 | Ce n'est pas évident car il y a des enfants qui ne veulent pas rentrer en contact avec l'adulte, on essaye de partir sur le plaisir puis on rajoute des petites choses scolaires mais c'est toujours du travail différencié, |
| Bénéfices | |
| E1 | La maman dit qu'il dit des choses de l'école, il raconte Il est bien, il vient à l'école avec le sourire |

| Contacts avec les professionnels | |
|----------------------------------|--|
| E1 | A eu contact avec l'éducatrice et la collègue, sont sur la même longueur d'onde : la socialisation et le regard Pas de contact avec les autres professionnels par manque de temps, Parle avec la psychologue scolaire qui l'a conseillé et rassuré, |
| E2 | Voyait les autres professionnels lors des ESS puis demandait aux parents (orthophoniste, ergo, médecins scolaire, psychologue) |
| E3 | Contact avec les professionnels qui suivent l'enfant : diagnostic autisme 1 an avant le CP, contact avec l'ergo qui venait à l'école L'ergo le faisait travailler mais n'a rien apporté en classe |
| E4 | En contact seulement hier avec l'infirmière du CMP où il est suivi (12/04) Les contacts ne vont pas continués, y'aura rien d'autre Pas de nom donné, pas de suivi, tout cela à cause du secret médical, les orthophonistes ne disent pas plus, tout le monde se cache derrière le secret médical comme si l'institutrice voulait se substituer eux et leur prendre leur travail, du coup on dit rien et chacun reste dans son coin ESS pour les 2 en janvier faite avec l'enseignant référent sans passer par la MDPH, aucun professionnel : enseignant référent, directeur, enseignant et parents |
| E5 | Contact avec l'ergo, venue dans la classe, réunion en septembre avec la maman, vois souvent l'ergo Difficultés : l'orthophoniste par le biais de la maman, le psychomot pas du tout. |

| Aménagement environnement | |
|---------------------------|--|
| E1 | Présentation de l'enfant ayant des troubles autistiques avec 1 h en intégration en CP avec AVS, à la rentrée pas AVS et le reste du temps en ULIS. |
| E3 | Pas d'adaptation environnementale, mais l'AVS est placée devant lui et sur le devant de la classe avec un tableau pour quelques aides visuelles |
| E4 | L'enfant a été mis loin des fenêtres car se déconcentre beaucoup, de la classe on peut voir les oiseaux, a été mis dans un coin avec l'AVS mais sur le devant pour ne voir que la maîtresse aménagement l'environnement seulement pour les cours suit le même parcours que la classe |
| E5 | Même table que les autres, mais crayons plus gros, c'est l'AVS qui range car pour lui c'est impossible, Donne les documents au fur à mesure |

Aménagement environnement

- E1** Travail préparatoire à la manipulation, l'appui, avec du coloriage, théâtralisation des expressions gestuelles. Les émotions sont abstraites. Valoriser l'enfant
Il a un classeur, il s'organise, fait l'effort d'écrire en attaché, au début on colle et maintenant écrit, pas de pictogramme, utilisation du mot ; il fonctionne au visuel Mais ne fait pas de lui même, il peut repérer et lire avec l'aide de la maîtresse, Il a ses propres références. Il arrive à repérer les jours, il n'utilise pas les pictogrammes.
Il dit « toilette » pour se laver les mains, « cartable » lors du rangement, « maison » quand il voit les autres ranger,
- E2** L'adaptation est faite de manière différenciée, elle demande aux parents d'amener le matériel car ces enfants sont souvent suivis à l'extérieur.
Exemple, un enfant utilisant des icônes, les parents ont amené le matériel
Demande aux parents comment les professionnels fonctionnent à l'extérieur comme elle n'a aucune formation
Avait un enfant qui ne communiquait qu'avec un ordinateur qu'il avait dans la classe -> il savait des choses mais ça ne passait que par l'ordinateur
Pour certains, utilisation de pictogrammes,
Pour un autre qui avait une AVS et des problèmes avec le contact tant au niveau des autres que de la matière > activités où il fallait se salir sans s'en rendre compte, mais au fur et à mesure de l'année on est arrivé à lui faire mettre les mains dans la peinture, et le relationnel avec les autres aussi
On adapte le programme au fur et à mesure car on découvre l'enfant
Pour l'écriture ça a toujours été compliqué -> utilisation des lettres mobiles et des choses à manipuler, adaptation sur des grands gestes ou sur du sable s'il acceptait de toucher la matière. On faisait toujours une activité travail obligatoire suivi d'une activité plaisir (avec leur centre d'intérêt), pas de planning, on leur expliquait
Leur temps de concentration est plus court que les autres
- E3** Les cours étaient adaptés au jour le jour avec l'AVS surtout en matière d'écriture
- E4** Apprentissage de l'écriture en CP on commence par un cahier de 3mm puis 2,5 mm et on progresse,
Lui est passé aux petites lignes que ce matin mais en CP les enfants ne progressent pas de la même manière chacun à son rythme donc ça ne le différencie pas des autres enfants. Pour la lecture c'est pareil. N'est pas en difficultés propre à son souci. Pour les mathématiques c'est pareil,
Pas de besoins spéciaux liés à leur handicap, ce n'est pas parce qu'ils sont autistes qu'ils ont des difficultés scolaires
- E5** En lecture comme il enregistrerait pas mal de chose, j'ai fait les leçons comme pour les autres enfants en intégrant un maximum, dans le travail écrit c'est plus avec l'AVS que cela fonctionne, il n'oralise pas, il montre, l'AVS pose les questions et lui acquiesce.
J'ai essayé beaucoup de chose, je le fais manipuler, associer des mots avec des images, exercice avec codage couleur et pinces, mot et syllabes et ordinateur.
Planning fait par l'ergo avec des étiquettes avec récompenses si les activités étaient faites.

| Freins à la communication | |
|---------------------------|--|
| E1 | Ce qu'il manque c'est aller voir ou discuter avec quelqu'un qui serait formé (temps d'échange) |
| E2 | pas d'échanges de coordonnées, planning et emplois du temps différents, c'est très compliqué (on se donne nos Numéros personnel et mail personnel) |
| E3 | Le manque de temps de part et d'autre empêche la collaboration Les professionnels se cachent derrière le secret médical, les bilans sont donnés aux parents, pas optimales comme aide |
| E4 | L'institut souhaiterait collaborer avec les professionnels qui le suivent, car ne sait rien, comprend qu'il y a le secret médical mais souhaiterait savoir ce qu'ils font au CMP pour pouvoir faire la même chose, qu'il y ai une continuité, Hyperlaxe au niveau des doigts, mais elle ne sait pas si c'est lié à son état, il y a d'autres enfants qui ont des soucis mais là elle ignore si c'est normal ou pas, même les parents ne disent rien, comme il a une AVS ils ne jugent pas utile de voir avec l'institut |
| E5 | On pourrait les appeler mais il faut trouver le bon moment, c'est un peu compliqué. |

| Axes d'améliorations | |
|----------------------|---|
| E2 | Souhaiterait rencontrer les professionnels pour qu'on lui explique le type d'autisme que l'enfant a, avec les parents on sait quels centres d'intérêt il a Les AVS ne sont pas formées, il y en a des très bonnes mais malheureusement des mauvaises et ça change tout pour l'enfant mais aussi pour la classe. Dommage qu'on ne puisse pas garder les très bonnes |
| E3 | souhaiterait que chaque professionnel qui suit l'enfant dise jusqu'où l'enfant peut aller, on a tâtonné pas mal avec l'AVS et les parents. Et une séance peut vite virer avec les autres enfants Souhaiterait des guides pour l'aider dans son quotidien |

Autisme et inclusion scolaire : une collaboration entre ergothérapeute et enseignant

Puren Marion

Résumé :

En France, l'inclusion scolaire des enfants autistes reste problématique malgré les différentes mesures mises en place. L'ergothérapeute ayant un rôle dans la vie quotidienne de l'enfant dont l'école fait partie et l'enseignant l'accompagnant dans sa scolarité, ils peuvent avoir des intérêts communs à collaborer.

Afin d'étudier cette collaboration, des ergothérapeutes et des enseignants ont été interrogés pour en connaître les modalités, ainsi que les aides mises en place pour accompagner l'enfant.

Durant ces entretiens, différents freins à la collaboration sont apparus, ainsi que différentes techniques d'accompagnement.

La collaboration entre ergothérapeutes et enseignants a des bénéfices pour l'inclusion scolaire des enfants autistes, leur permettant ainsi d'avoir accès aux apprentissages en adaptant les supports ainsi que les conditions d'accueil.

Mots clés : Autisme, collaboration, ergothérapeute, enseignant, inclusion

Autism and inclusive education : The collaboration between occupational therapist and teacher

Abstract :

In France, inclusive education for autistic children remains a problem. The occupational therapist has a key role in the daily life of a child and so has the teacher involved in the child's schooling, therefore they have an interest to work together.

So as to study this mutual collaboration and the implemented aids, several occupational therapists and teachers have been questioned to understand how it works.

During this research, several obstacles appeared but also techniques allowing the child to evolve.

To conclude, their collaboration is beneficial for the inclusive education of these autistic children allowing them to access learning by adapting teaching aids and facilities.

Keywords : Autism, collaboration, inclusion, occupational therapists, teacher