



**Institut de Formation en
Ergothérapie de Nevers**



**Université de
Bourgogne**

DIPLÔME D'ÉTAT D'ERGOTHÉRAPEUTE

Arrêté du 5 juillet 2010 modifié

Session 1 – Promotion 2017-2020

**LA COLLABORATION ENTRE
ERGOTHERAPEUTE ET ENSEIGNANT AU
SEIN DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES
ENFANTS PRESENTANT UNE
DYSGRAPHIE**

Étudiant : SABY Camille

Directeur de mémoire : DEVLIEGER Michel

NOTE AUX LECTEURS

Les mémoires des étudiants de l'Institut de Formation en Ergothérapie de Nevers sont des travaux réalisés au cours de l'année de formation, en partenariat avec l'Université de Bourgogne.

Les opinions exprimées n'engagent que les auteurs.

Ces travaux ne peuvent faire l'objet d'une publication, en tout ou partie, sans l'accord de l'auteur, de l'institut de formation et de l'Université de Bourgogne.

Table des matières

Glossaire	1
Introduction.....	2
I. Cadre théorique.....	4
1. Scolarité en France.....	4
2. Inclusion scolaire	5
3. Graphisme	8
a. Le développement.....	9
b. La latéralisation	11
c. La posture	11
d. Poursuite du développement du graphisme	13
4. Dysgraphie.....	13
5. Ergothérapie et dysgraphie.....	16
a. Démarche.....	17
6. Collaboration.....	19
II. Démarche de recherche	20
1. Question de recherche et hypothèses	20
2. Méthodologie	21
a. Outils de recherche	21
b. Population cible.....	21
c. Élaboration de l'outil.....	22
d. Recrutement des participants.....	23
e. Déroulement des entretiens	24
3. Résultats.....	24
a. Analyse longitudinale	24
b. Analyse transversale.....	30
4. Discussion	35

a.	Interprétation des résultats.....	35
b.	Validation des hypothèses et réponse à la question de recherche	37
c.	Critique de la méthode	39
d.	Perspectives.....	40
	Conclusion.....	41
	Bibliographie.....	42
	Table des annexes	

Liste des figures

Figure 1 : Inclusion et intégration.....	9
--	---

Glossaire

AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap.

ANFE : Association Nationale Française des Ergothérapeutes.

BHK : Brave Handwriting Kinder.

CAMPS : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce.

CMPEA : Centre Médico-Psychologique Enfants et Adolescents.

CMPP : Centres Médico-Psycho-Pédagogiques.

IME : Institut Medico-Educatif.

ONU : Organisation des Nations Unies.

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile.

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Introduction

Mon mémoire va porter sur la contribution de la collaboration entre ergothérapeutes et enseignants, au profit des enfants présentant une dysgraphie.

Dans le cadre de ma formation en ergothérapie, trois de mes stages ont été pour moi l'occasion de participer activement à la prise en soins d'enfants présentant des difficultés d'écriture. Lors des séances d'ergothérapie, des activités étaient mises en place, leur but étant généralement d'améliorer la motricité fine, la qualité de l'écriture et de compenser les difficultés liées aux troubles du geste graphique. Lors de mon stage du semestre 4, que j'ai effectué en centre médico-psychologique enfants et adolescents (CMPEA), une grande partie des enfants suivis présentait des difficultés, plus ou moins importantes, de l'écriture. De plus, la plupart des demandes de bilans étaient indiquées par des professionnels du milieu scolaire (enseignants ou médecins scolaires) dans le cadre de troubles neurodéveloppementaux. Lors de ce stage, ma tutrice et moi-même sommes allées à la rencontre de deux enseignantes dans les écoles pour échanger sur les enfants suivis en ergothérapie. Ces échanges ont été très enrichissants. À la suite de ces derniers, nous avons discuté de l'importance de ces rencontres professionnelles.

Depuis la rentrée scolaire de 2019, le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse proclame une école inclusive (1). Les établissements scolaires français se doivent de s'adapter afin d'accueillir les enfants et les jeunes en situation de handicap. Depuis 2011, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés a considérablement augmenté. En effet, il est passé de 118 000 en 2005 à 340 000 en 2018. Quant au budget dédié à ces élèves, il a augmenté et était de 2,4 milliards d'euros en juin 2019 (2). Par ailleurs, l'ANFE a publié récemment un document sur l'exercice d'ergothérapie en pédiatrie (3). La place de cette population au sein de la profession est importante. En accompagnant les enfants en situation de handicap, l'ergothérapeute prépare de futurs adultes, et leur place dans la société (3). L'ergothérapeute est en capacité d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages scolaires. En prenant en compte les activités et l'environnement dans leur globalité, il pourra agir sur les situations handicapantes de l'enfant (4). Par ailleurs,

il se doit de collaborer avec la personne, son entourage et les différents professionnels gravitant autour de l'enfant (4).

Ces différentes situations professionnelles, évolutions éducatives et faits m'ont amenée à me demander quelle est la place de l'ergothérapeute dans la scolarité d'un enfant ayant un trouble affectant celle-ci.

Dans un premier temps, je présenterai le système scolaire en France ainsi que le concept d'inclusion scolaire. J'expliquerai ensuite le concept de graphisme et la dysgraphie. Je présenterai le rôle de l'ergothérapeute et je clôturerai cette partie avec le concept de collaboration. Dans un second temps, j'expliquerai la méthodologie de recherche choisie puis j'analyserai les résultats obtenus pour enfin ouvrir sur une discussion qui me permettra d'interpréter mes résultats et vérifier mes hypothèses.

I. Cadre théorique

1. Scolarité en France

Le système scolaire français est basé sur de grands principes, certains datant de la Révolution française de 1789, de lois votées dans les années quatre-vingts et sous les Quatrième et Cinquième République (5). La scolarisation est aujourd'hui obligatoire à partir de trois ans et jusqu'à seize ans. L'enfant peut être scolarisé dans un établissement scolaire, public ou privé, ou bien l'enseignement peut être assuré par la famille qui doit alors en informer l'Éducation nationale (6).

La scolarité a pour but de favoriser l'épanouissement de l'enfant, et de lui apporter une culture. Elle le prépare également à la vie professionnelle ainsi qu'à devenir un Homme, un citoyen (6).

La scolarité est divisée en deux grands enseignements : l'enseignement du premier degré, ou école primaire, qui comprend l'école maternelle (3 à 6 ans) et l'école élémentaire (6 à 11 ans); et l'enseignement du second degré qui correspond au collège (11 à 15 ans) et au lycée (15 à 18 ans pour le lycée général) (7). L'enseignement du premier degré est composé de trois cycles. Le cycle 1 va de la petite section à la grande section de maternelle (7). Le cycle 2 comprend le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2). Le troisième cycle comprend le cours moyen première année (CM1) et le cours moyen deuxième année (CM2), ainsi que la première année du collège (7). (Annexe I)

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référence l'ensemble des savoirs que doit posséder et maîtriser l'élève à la fin de la scolarité obligatoire (6). Un livret scolaire suit l'enfant tout au long de sa scolarité. Ce livret permet d'avoir un récapitulatif des acquis et des progrès. Il y a cinq domaines d'apprentissage, traités entre six ans et seize ans (8). Le domaine 1 correspond au langage, pour penser et communiquer (8). Au sein de ce domaine, on retrouve les activités graphomotrices : le graphisme et l'écriture (9). Le domaine 2 comprend les méthodes d'apprentissage. Le domaine 3, quant à lui, forme la personne et le citoyen par la transmission des valeurs et principes fondamentaux de la Constitution. Le

domaine 4 fait référence aux systèmes naturels et techniques. Il a pour objectif de donner à l'élève les bases de mathématiques, de sciences et de technologies. Pour terminer, le domaine 5 correspond aux représentations du monde et de l'activité humaine (8).

Il y a trois paliers d'évaluation entre le CE1 et la troisième (8). Le premier se fait en fin de CE1. La lecture, l'écriture et les premières notions de mathématiques sont évaluées. Le deuxième palier se fait en CM2, il sert de bilan des apprentissages de l'école élémentaire. Enfin, le dernier palier est réalisé en classe de troisième et mesure la maîtrise des sept compétences (6).

L'école maternelle aborde 5 domaines, dont la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions. Des exercices graphiques sont proposés aux enfants afin de les entraîner à maîtriser leurs gestes moteurs (10). Ainsi dès la maternelle une partie du programme est consacrée au geste graphique. L'école élémentaire suit un programme national. Les classes de CP et CE1 sont centrées principalement sur le français, dont le langage écrit, et les mathématiques. En CE2, CM1 et CM2, l'enfant va traiter avec plus de précision la littérature, l'histoire géographie, les sciences et la technologie. Le temps d'enseignement est de vingt-quatre heures par semaine (6).

Actuellement, le système scolaire vit une phase de changement de son organisation et de ses valeurs. En effet, le concept d'inclusion scolaire est à l'ordre du jour.

2. Inclusion scolaire

Le terme d'inclusion est apparu pour la première fois dans la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) en 1994, où 92 pays se sont engagés à développer des écoles plus inclusives (11). Le droit à l'éducation est un pilier des droits humains, ainsi l'inclusion scolaire est induite par plusieurs déclarations et conventions internationales. La Déclaration des Droits de l'Enfant de 1924 peut être considérée comme l'acte fondateur d'un droit international spécifique à l'enfance (12). Revue en 1989 par l'ONU (Organisation des Nations Unies), elle devient la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (13). Parallèlement, le champ juridique concernant les personnes en situation de handicap se développe, avec, en outre, le programme d'action mondial

concernant les personnes handicapées de l'ONU, qui met en avant l'égalité de traitement et de participation à la vie sociale des personnes dites handicapées (14).

L'inclusion scolaire est fondée sur plusieurs valeurs, dont le respect des différences et la reconnaissance de l'altérité, mais aussi, sur des croyances : l'école ordinaire appartient à tous, les aménagements et les mesures mises en place par l'enseignement spécialisé devraient être une manière d'appréhender les différences. Au sein de l'école inclusive chaque élève trouve sa place, est revalorisé, a un sentiment d'appartenance. Si l'on désire une société inclusive, l'école doit l'être, les différences doivent être valorisées, elles jouent un rôle dans l'enrichissement d'une communauté (15).

L'UNESCO définit l'inclusion comme un processus assurant la participation et l'accès aux possibilités d'apprentissages pour tous les enfants, jeunes ou adultes, tout en respectant et valorisant la diversité et en éliminant toutes formes de discrimination (16). Quand on parle d'inclusion scolaire, il s'agit « d'enseigner à chaque élève, en fonction de ses besoins, par des aménagements de l'enseignement qui s'intègrent au cadre ordinaire » (17). L'établissement doit s'adapter pour recevoir l'enfant et répondre à ses besoins. Ainsi, l'inclusion scolaire demande des changements profonds des systèmes éducatifs. En France, l'inclusion scolaire est un sujet d'actualité, avec la loi du 26 juillet 2019, « Pour une école de la confiance, chapitre IV : Le renforcement de l'école inclusive », qui aborde de nouvelles directives pour la scolarisation des enfants en situation de handicap (1). Enfin, on peut aborder la différence qui existe entre les termes d'inclusion et d'intégration. En effet, l'intégration a pour but d'inclure les élèves en situation de handicap dans un dispositif spécifique, tel que les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), au sein des établissements scolaires ordinaires. Mais ces élèves aux besoins spécifiques ne sont pas dans les mêmes classes que leurs camarades ne présentant pas de situation de handicap. L'inclusion, elle, peut être totale ou partielle. L'inclusion scolaire signifie que chaque enfant a sa place dans une classe ordinaire. Ce dernier est au sein d'une classe dite « ordinaire » avec des camarades avec ou sans besoins spécifiques. Cette différence peut être illustrée plus clairement de la manière suivante, (Figure n° 1) :

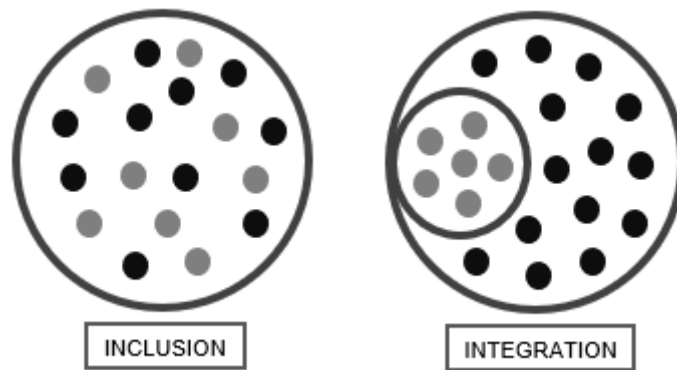


Figure 1 – Inclusion et intégration

L'enseignement spécialisé, qui fait référence au principe d'intégration, est généralement dirigé par des professionnels spécialisés. Il s'adresse à une population ayant des déficits divers (moteurs ou cognitifs) (18). Cet enseignement possède un programme propre à lui-même selon le public (18). Les groupes d'élèves sont plus petits, le rythme est adapté, le suivi est davantage individualisé, ainsi l'intégration offre une chance plus juste de réussite aux enfants ayant des besoins spécifiques (18).

Lorsqu'un enfant est inclus en classe ordinaire, il est possible qu'il ne le soit pas durant l'entièreté de ses journées (19). L'inclusion nécessite de repenser le temps scolaire, en proposant des transitions entre la classe « ordinaire » et un milieu spécialisé, afin que l'enfant se reconnaisse comme individu et construise son identité avec sa situation de handicap (19). L'inclusion ainsi aménagée permettra à l'enfant de vivre dans un groupe de pairs et de développer une forme de relation avec autrui (19).

Dans une revue de littérature menée par Ruijs M. et Peetsma T., les résultats des élèves avec besoins spécifiques (avec difficultés ou situations de handicap légères à modérées) en classe ordinaire et les élèves sans besoins spécifiques sont étudiés (20). Leurs recherches montrent que les élèves ayant des besoins spécifiques obtiennent des résultats similaires aux enfants en écoles spécialisés (20). Les différentes études abordées concluent avec des effets positifs ou neutres concernant les résultats scolaires. En ce qui concerne les effets socio-émotionnels, les enfants en milieu scolaire ordinaire ont de meilleurs résultats à propos de l'acceptation de soi, l'image de soi, la solitude, la dépression, le nombre d'amis, la qualité de leurs relations, les attitudes sociales et les problèmes de comportement (20). Les résultats des études

restent toutefois mitigés. Selon certaines études, ces enfants seraient moins bien vus que les enfants sans besoins spécifiques et auraient tout de même une moins bonne image d'eux-mêmes par rapport à leurs pairs sans difficultés ou situation de handicap (20). Par ailleurs, plus le temps passé en classe ordinaire est important, meilleurs sont les résultats (20). Cependant, il est à noter que plusieurs facteurs influencent les résultats par rapport au temps passé en classe ordinaire. En effet, il faut tenir compte de la formation des enseignants, de la durée de l'inclusion, de la fréquence et de la communication entre les acteurs de l'inclusion (20).

Les résultats des études sont hétérogènes, certaines arrivent à des conclusions négatives, d'autres positives ou neutres (20). Les enfants à besoins spécifiques pourraient retenir davantage l'attention de l'enseignant, l'inclusion scolaire touche donc également les élèves sans besoins spécifiques. Les effets socio-émotionnels sont plutôt positifs ou neutres. On remarque moins de préjugés, plus d'acceptation et une attitude plus positive de la part des enfants sans situation de handicap (19).

Le temps consacré à l'enseignement, depuis 2013, est de 24 heures par semaine à l'école (21). Ainsi, aller à l'école, et plus précisément recevoir un enseignement, est une des activités principales et significatives pour tous les enfants (21). De plus, depuis 2019, la loi consacrée à l'école inclusive assure une scolarisation de tous, qui prend mieux en compte les besoins spécifiques de chacun (1). Parmi les activités scolaires, l'apprentissage de l'écriture a une place importante à l'école.

3. Graphisme

L'enfant passe une grande partie de ses journées à l'école. Les activités scolaires font très souvent appel à l'écriture. Ecrire est une des bases des apprentissages de l'enfant qui est abordée dès l'entrée en maternelle (6). L'enseignement de l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques. En effet, le geste graphique est une composante essentielle à l'apprentissage de l'écriture (22). Dès la maternelle, des exercices graphiques sont proposés aux enfants. En petite section, la maîtrise du geste est l'objectif principal de ces exercices graphiques. En moyenne et grande section, l'enfant s'entraîne à des tâches de motricité fine et des gestes préparant plus précisément l'apprentissage de l'écriture (10). Le graphisme implique à la fois la coordination d'habiletés motrices, perceptives, mémorielles et

langagières (22). De plus, il nécessite la structuration de programmes moteurs. Les habiletés graphiques résultent de l'enseignement, de la pratique et de la maturation du geste (22). L'acte graphique est donc une praxie complexe. Ce n'est pas un mouvement quelconque, mais un mouvement acquis par l'enseignement et l'expérience, qui s'automatise ensuite (23). La production de l'écrit repose entièrement sur un apprentissage comparé à la production orale (24). L'apprentissage du graphisme dure plusieurs années et évolue constamment, même à l'âge adulte. La production écrite repose sur trois composantes : graphomotrice, orthographique lexicale et grammaticale, et textuelle qui correspond à la production d'un texte cohérent. Ces trois composantes peuvent être sollicitées indépendamment les unes des autres (24). Je vais, ci-après, décrire le graphisme et les processus engagés.

Selon J. Lacombe, le graphisme correspond au résultat d'un geste, c'est-à-dire la trace laissée par le mouvement du bras (24). Le graphisme évolue vers deux directions : l'écriture et le dessin. Cette évolution se fait en lien avec la maturation de la motricité, de la coordination oculo-manuelle et de la maturation psychique (24).

a. Le développement

La préhension volontaire commence dès 4 mois. La première articulation mobile est l'épaule (4 à 5 mois), puis le coude (7 à 8 mois). À la fin de ses 12 mois, l'enfant est capable d'effectuer la prise en pince pouce/index (25).

Selon L. Lurçat, on retrouve trois niveaux dans la genèse de l'acte graphique : le niveau moteur, le niveau perceptif et le niveau représentatif. Les âges où apparaissent ces niveaux peuvent varier (25).

Le niveau moteur (25) :

L'activité graphique au départ n'est pas contrôlée. Le gribouillage débute vers 15 mois, les mouvements sont impulsifs, rapides. Le tracé est continu, sans limitation dans l'espace. Il n'y a pas de contrôle visuomoteur. Les tracés sont, au départ, involontaires et la répétition fait partie de l'évolution du graphisme. Les mouvements sont homolatéraux, la main évolue dans l'espace qui lui fait face. À ce stade, les tracés naissent de mouvements faits par le membre supérieur, autour des axes verticaux et horizontaux de l'épaule. Vers 18 mois, les gestes deviennent croisés. La main utilisée

trace du côté controlatéral. L'origine du mouvement passe alors progressivement du proximal au distal, de l'épaule au poignet. Parallèlement, la maturation du fléchisseur du pouce permet de miniaturiser les mouvements. Les mouvements sont moins amples. Ces deux évolutions amènent à la production de tracés circulaires. La rotation du poignet permet la formation de boucles. Le membre supérieur donne alors la direction tandis que la main donne le sens. La coordination proximo-distale se fait entre 2 ans et 2 ans et 6 mois selon, L. Lurçat. Apparaît alors les cycloïdes, qui résultent de la coordination du mouvement de translation de l'épaule et de rotation de la main, et les épicycloïdes qui, elles, traduisent un double mouvement de rotation.

Le niveau perceptif (25) :

L'espace graphique est progressivement contrôlé visuellement. Tout d'abord, un temps d'adaptation est nécessaire ainsi qu'un contrôle du mouvement, pour que le geste reste dans l'espace délimité (la feuille généralement). Au départ, l'œil suit la main puis, petit à petit, l'œil va anticiper le mouvement de la main. L. Lurçat parle alors de trois contrôles : le contrôle local (le contrôle simple et le contrôle double), le contrôle global et le contrôle des courbes. Le contrôle simple correspond à la capacité de rapprocher la main vers un tracé déjà produit. Le contrôle double est la possibilité de guider la main d'un tracé à un autre, tous deux antérieurement produits. Le contrôle global est la possibilité de contrôler les tracés en se basant sur des repères externes : bord de la feuille. Ce contrôle permet aussi l'anticipation de la forme, comme pour la croix. Il apparaît vers 3 ou 4 ans. Enfin, le contrôle des courbes, qui apparaît entre 3 ans et 4 ans. On peut observer un perfectionnement du contrôle du bras et de la rotation du poignet. Les hybrides et les arabesques émergent grâce à la double rotation réalisée au cours de l'exécution. Conjointement apparaît la spirale. Cette forme demande un contrôle continu de l'ampleur du mouvement. La double courbure est une condition motrice pour le développement futur de l'écriture.

Le contrôle des mouvements est kinesthésique tandis que le contrôle du tracé est visuel. À la fin de ce niveau de développement, la coordination oculomotrice est acquise.

Le niveau représentatif (25) :

À 2 ans l'enfant commence à verbaliser ses créations. La trace laissée par le crayon devient le but de l'activité. L'enfant, seul, est capable d'identifier sa production. Il va progressivement commencer à tracer des représentations correspondant au réel.

Le geste graphique, en plus des trois niveaux précédemment expliqués, engage d'autres processus comme la latéralisation et la posture.

b. La latéralisation

La latéralisation, est un processus permettant à l'enfant d'acquérir sa latéralité, c'est-à-dire sa main dominante, mais aussi son œil, son pied, son oreille (26). La latéralité dépend de certains facteurs génétiques et neurologiques (27). La dominance latérale comprend deux phénomènes. Le premier, la préférence manuelle, correspond à la main la plus souvent utilisée. Le second est la performance manuelle qui compare le niveau de réalisation des deux mains lors des activités (28). Ce processus s'élabore par de multiples facteurs sociaux, culturels et psychologiques (26). La latéralité manuelle est observable très tôt, mais reste longtemps fluctuante (29). De plus, pour l'enfant, elle varie selon l'activité. Entre 3 et 6 ans, il est régulier et ordinaire que l'enfant se serve de ses deux mains (30). Cependant, à partir de la grande section, la latéralisation commence, il est alors important de déterminer la main préférée pour réaliser les gestes précis (30). La latéralité se stabilise vers l'âge de 6 ans et se fixe généralement à 10 ans (27). C'est un processus qui s'installe majoritairement naturellement (31) et c'est, de plus, une composante importante de la motricité de l'enfant (32). Une fois acquise, l'enfant aura conscience des résultats obtenus selon le geste (32). Un enfant droitier aura comme point de repère la droite et inversement pour les enfants gauchers (26).

c. La posture

Lors d'une activité de graphisme, il est important de porter son attention sur la posture de l'enfant. En effet, elle peut avoir une conséquence sur la qualité et la vitesse de l'écriture et peut parfois engendrer des douleurs. Le positionnement assis est considéré comme un des facteurs influençant le graphisme (33).

Selon E. Bachmann et G. Corminboeuf (34), ergothérapeutes, la posture est un prérequis essentiel pour la construction d'autres prérequis, nécessaires au développement du graphisme (34). L'enfant, au cours de son développement, va expérimenter différentes postures. La stabilité proximale, qui correspond au contrôle postural, influe sur les capacités de motricité fine, donc sur le graphisme. Dès son entrée à l'école, l'enfant doit construire une position stable et dynamique pour faciliter la réalisation de l'activité en cours. Les activités graphomotrices lui demandent encore beaucoup d'attention, l'enfant a alors besoin d'une posture stable, sans devoir sans cesse l'ajuster. Il va alors chercher une posture asymétrique du corps, c'est-à-dire un hémicorps porteur et un hémicorps en action, pour libérer le membre supérieur scripteur et permettre des mouvements distaux plus fins. L'environnement doit être favorable à cette position.

Concernant le développement de cette posture, la tête est d'abord proche de la feuille, car le besoin de contrôle visuel est important. À partir de 7 ans, la distance entre la feuille et la tête augmente, le besoin de contrôle s'amenuise et les muscles du dos sont plus développés. Le torse de l'enfant est, au début, en appui sur la table, puis se redresse et s'incline à droite ou à gauche selon la latéralité. L'épaule du côté scripteur est relevée. Pour ce qui est de l'avant-bras, sa position évolue considérablement. Entre 5 et 9 ans, l'avant-bras est très en appui, le coude est en appui sur la table. À partir de 9 ans, on observe une diminution de la surface d'appui, le coude en sort plus. La moitié des enfants de 5 ans ont le poignet crispé, mais entre 9 et 12 ans le poignet est plus souple et se détache de la table. L'enfant va ainsi passer d'une position instable, avec beaucoup d'appuis fixes, à une posture stable, organisée, avec des appuis variés et mobiles. Une posture stable va donner des informations sur la position du corps. Cette proprioception, en plus des informations visuelles et tactiles, permettra une représentation du corps, mais aussi l'élaboration d'une planification motrice plus complexe. (34)

La posture assise recommandée est la suivante : une chaise stable, les pieds à plat au sol, les genoux et les hanches en flexion à 90°. Les coudes doivent être alignés par rapport au dessus de la table et en flexion à 90° (34). Tant que l'activité graphomotrice n'est pas automatisée l'enfant adoptera une position asymétrique, libérant le membre scripteur et facilitant le contrôle. Dès que l'activité sera

automatisée, que l'enfant sera expérimenté dans l'activité, la posture assise symétrique pourra être adoptée (34).

C'est seulement quand le contrôle du tronc sera mature et que le geste graphique sera automatisé, vers 9 ans, que les activités graphomotrices pourront être réalisées avec aisance. (34).

d. Poursuite du développement du graphisme

Le développement se poursuit, l'enfant va vivre une phase d'épanouissement graphique (4 et 5 ans). Il va explorer l'espace, la maîtrise motrice, ses capacités perceptives et imaginaires. Puis, sous l'influence de la scolarité, l'enfant va s'exercer à différents exercices graphiques pour préparer l'apprentissage de l'écriture (30). Les mouvements vont progressivement s'inscrire comme praxie dans le développement de l'enfant. Cependant, dans un premier temps, ce contrôle lui demandera beaucoup d'attention (35). Une praxie est le fait d'acquérir une gestion automatisée d'un type de geste. Les praxies correspondent à des gestes complexes, nécessitant une appréhension globale de l'acte, supposant un but dans la réalisation du geste et impliquant l'élaboration d'un programme moteur (36). C'est vers 10 ans que le contrôle du geste graphique permettant l'écriture est acquis. À partir de ce même âge, l'écriture devient de plus en plus rapide. C'est à 11/12 ans que l'écriture se personnalise quelque peu et se rapproche de plus en plus de l'écriture adulte (30). La vitesse d'écriture augmente entre 6 et 14 ans. La pression sur le stylo, la taille des lettres et la durée du tracé diminue, la fluidité du mouvement augmente. L'automatisation du geste libère alors les ressources cognitives de l'enfant pour d'autres composantes (37).

Cependant, des troubles du graphisme peuvent entraîner des difficultés d'écriture et donc mener à une situation de handicap, devenir un réel obstacle pour l'enfant dans sa scolarité (38). En 2018, 5 à 27% des enfants d'une population scolaire présentent des déficits en matière d'écriture (33).

4. Dysgraphie

Afin de décrire la dysgraphie, je vais m'appuyer sur le Brave Handwriting Kinder (BHK). Le BHK est un bilan évaluant le niveau d'écriture élaboré par Hamstra-Bletz et Al en 1987 (38). Hamstra-Bletz est une psychologue, ses recherches ont porté sur

l'évaluation de l'aptitude à l'écriture des enfants de l'école primaire. Le BHK évalue 13 critères de qualité ainsi que la vitesse d'écriture (38). Il est sensible à l'évolution de l'âge et à la présence ou non d'une dysgraphie. C'est également un bilan validé et fidèle (38). L'échantillon de la population comprend 837 enfants d'écoles publiques et privées, en milieu urbain et rural, du CP au CM2, de 6 à 11 ans. Les enfants compris dans l'échantillon ne présentent pas de pathologie définie, et n'ont pas redoublé de classe. La répartition socio-économique des familles correspond aux critères de classement de l'INSEE pour la tranche d'âge 25-49 ans de 2000 (38). Ainsi, l'ensemble des catégories socio-économiques est pris en compte dans la population (38). Le bilan a été adapté en français par M. Charles, R. Soppelsa et J-M. Albaret en 2003 (38). Le BHK est un bilan largement utilisé par les professionnels susceptibles d'être confrontés aux problèmes de graphisme, dont les ergothérapeutes (33). Ainsi, il permet des échanges interprofessionnels basés sur le même référentiel d'évaluation. En 2013, R. Soppelsa et JM. Albaret développent le BHK Ado (39). Il a pour but de détecter la dysgraphie au collège (39). C'est un outil simple d'utilisation et aux qualités métriques satisfaisantes pour l'appréciation de l'écriture (38).

L'écriture est une activité mettant en jeu plusieurs composantes, elle lie étroitement la motricité et le langage (39). Le rapport entre la dysgraphie et les troubles du langage est complexe. Ces derniers peuvent entraîner une dysgraphie et inversement (38). L'existence d'une dysgraphie sans troubles du langage a cependant été reconnue (38). Deux dimensions sont distinguées : la fonction motrice qui permet l'exécution des gestes et une fonction linguistique qui code les informations (38). Revenons à la fonction motrice. Au cours de son développement, les fonctions graphomotrices de l'enfant sont automatisées et ne demandent plus qu'une attention minimum. L'individu peut alors accorder son attention et ses efforts à d'autres tâches plus complexes. Cette automatisation permet de soulager certaines fonctions : les mémoires (court et long terme), la planification, l'attention, la flexibilité mentale, et le raisonnement. Cela permet de rendre l'enfant plus disponible aux autres fonctions telles que la sélection du vocabulaire ou l'orthographe (39). Lorsque les fonctions graphomotrices ne deviennent pas une praxie, l'enfant peut montrer des difficultés au cours de sa scolarité dans l'écriture.

En ce qui concerne la vitesse, elle peut être trop lente si l'exécution graphomotrice n'est pas automatisée. Une vitesse d'écriture trop lente peut entraîner un appauvrissement de la production écrite (39). La vitesse peut renseigner sur la capacité de l'enfant à s'adapter aux exigences scolaires, mais elle dépend aussi du type d'exercice demandé et des demandes particulières (écrire rapidement ou pas, du mieux possible, ...) (38). En effet, si la distribution de l'attention est occupée par l'aspect graphomoteur, cela laisse peu d'opportunités et de ressources pour les autres composantes de l'écriture (orthographe, vocabulaire, production) (39).

D'autres facteurs peuvent être liés à la dysgraphie. D'une part, la posture. Elle a un rôle important dans les exercices faisant intervenir le graphisme, comme vu précédemment. En effet, elle peut avoir des conséquences importantes en termes d'aisance, de vitesse ou de douleurs. Le faible contrôle postural oblige l'enfant à compenser en augmentant la tonicité distale, ou en multipliant les appuis, ce qui limite la liberté des membres supérieurs et notamment le membre scripteur. Cela entraîne une diminution de la dissociation entre les segments, les mouvements distaux sont donc plus difficilement réalisés (34). D'autre part, une mauvaise maturation, compréhension, ou acceptation, de la latéralité peut être à l'origine de troubles de l'écriture, et plus précisément de troubles graphomoteurs (27).

La dysgraphie est donc une atteinte de l'écriture qui survient au cours du développement mais sans qu'aucune cause neurologique ou intellectuelle ne puisse l'expliquer. Hamstra-Bletz et AW Blöte définissent la dysgraphie comme un trouble du langage écrit qui concerne l'aptitude mécanique à écrire (41). Les capacités de motricité fine et les performances structurelles sont moindres (41). Ces déficits sont significatifs par rapport aux enfants du même âge et ayant reçu la même éducation (38). Les déficits vont de la simple erreur de substitution de lettres à l'incapacité totale d'écrire (38). La variabilité au niveau de la taille de l'écriture, de l'espacement entre les lettres ou les mots, mais aussi dans la fréquence d'inscription, peut être une conséquence d'une atteinte graphomotrice et, donc, constitue une des caractéristiques de la dysgraphie. Hamstra-Bletz et Blöte montrent également que la personnalisation du style d'écriture apparaît tardivement, ou jamais, chez les enfants présentant des troubles de l'écriture (38).

Une dysgraphie peut avoir plusieurs conséquences sur les activités de graphisme de l'enfant, sur ses activités scolaires autres et sur son bien-être en général. En effet, l'incapacité d'acquérir des compétences en écriture a souvent des effets négatifs et considérables sur la réussite scolaire mais aussi sur l'estime de soi. Des troubles du graphisme peuvent entraîner de moins bons résultats en mathématiques par exemple, mais touchent aussi l'attention de l'enfant. Ce dernier aura du mal à répondre à la charge de travail écrit requis au primaire ce qui entraînera une baisse des résultats (40). Les troubles de l'écriture peuvent donc devenir une réelle situation de handicap pour l'enfant. Effectivement, si l'enfant a des difficultés dans l'apprentissage du graphisme, et donc de l'écriture, il ne pourra être lu par autrui et parfois par lui-même. Le trouble du graphisme risque d'entraver l'enfant dans son écriture et donc dans ses activités scolaires entre autres, mais peut aussi avoir des retentissements sur sa confiance en lui et son estime de soi. Un geste graphique automatisé permettra une écriture aisée, suffisamment rapide et lisible avec possiblement une notion de plaisir. L'écriture sera alors efficace. Si le geste graphique met l'enfant en difficulté, une rééducation peut être nécessaire. La mise en place d'aménagements spécifiques à ses besoins, ou de moyens de compensation, doit alors être réfléchi et peut être une solution (33).

5. Ergothérapie et dysgraphie

À partir de ses connaissances sur le développement de l'enfant, l'ergothérapeute peut détecter ses principaux déficits et faire le lien avec les difficultés rencontrées dans le milieu scolaire (42). L'ergothérapeute cherchera alors à développer les habiletés de l'enfant requises pour ses apprentissages, ou bien mettra en place des moyens de compensation, afin que l'enfant soit tout de même autonome (42).

L'Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE) définit l'ergothérapeute comme un professionnel de santé intervenant auprès d'une population de tout âge (enfants, adultes, personnes âgées) avec des problèmes divers (physiques, sensoriels, cognitifs, psychologiques) (43). Son objectif est de maintenir ou restaurer l'autonomie de la personne de manière efficace et sécuritaire dans ses activités (quotidiennes, loisirs, professionnelles, etc.). L'ergothérapeute base sa pratique sur la triade : personne - activité - environnement (44). Ainsi, il a les compétences pour accompagner les plus jeunes, présentant une dysgraphie, dans

leurs activités. Dans ce domaine d'action, les prises en soins sont généralement pluridisciplinaires et peuvent se faire dans différentes structures (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile - SESSAD, Centre d'action médico-sociale précoce - CAMPS, Centre médico-psycho-pédagogiques - CMPP, Institut médicoéducatif - IME, ...) ou bien chez un professionnel libéral (44).

La dysgraphie est un trouble qui est le plus souvent signalé par l'enseignant. Les difficultés d'automatisation du geste graphique se révèlent au collège. En effet les exigences de quantité et de qualité ne sont pas les mêmes qu'au primaire. Ainsi, les difficultés liées à l'écriture sont généralement rapportées par les enseignants du secondaire (35).

a. Démarche

L'évaluation est la première chose réalisée dans la démarche ergothérapique (45). Elle se croise en général avec des évaluations de différents professionnels. Effectivement, les autres professionnels n'ont pas le même regard sur la situation et ont déjà pu voir l'enfant pour évaluer certains domaines (46). L'entretien fait généralement partie de cette évaluation. Il se fait de manière formelle avec les parents de l'enfant, et a pour but de recueillir les informations essentielles, pour le suivi et l'évaluation de celui-ci. Les parents ont un rôle important dans l'évaluation, c'est eux qui connaissent le mieux l'enfant et qui peuvent nous guider (46).

Dans le cas de la dysgraphie, l'ergothérapeute, tout au long de son évaluation, évaluera, par le biais de bilans, les habiletés motrices des membres supérieurs (mobilité, stabilité, coordination), les habiletés visuospatiales et les habiletés cognitives (mémoire, attention, flexibilité, langage...) (45). Il prendra également en compte les facteurs exogènes présents lors de l'activité comme la posture et l'environnement (45). L'évaluation est d'ordre qualitative et quantitative (46). Elle se fait d'une part, par l'utilisation de bilans normés, dont le BHK vu précédemment, et de mises en situations écologiques (46) et d'autre part par l'observation de l'enfant (46). En effet, ce versant de l'évaluation est essentiel pour comprendre l'enfant, son fonctionnement, ses difficultés, ses capacités et ses besoins. L'ergothérapeute observera principalement l'organisation motrice globale et fine, la coordination oculomotrice, l'organisation du geste, la posture, le traitement des informations

sensorielles et les compensations spontanées mises en place (46). Il peut être amené à se déplacer dans les milieux de vie de l'enfant, comme dans la classe, pour observer l'environnement dans lequel l'enfant réalise ses activités (disposition dans la classe, positionnement, matériels utilisés, stratégies mises en place) (45).

Les enfants présentant une dysgraphie ont besoin de stratégies d'apprentissage spécifiques et de méthodes de compensation (45). L'ergothérapeute établit son plan d'intervention et, en travaillant avec eux, va mettre en place des stratégies et compensations qui leur correspondent pleinement.

L'ergothérapeute, en cas de dysgraphie et selon les déficits évalués, va orienter sa prise en soins sur la composante motrice de l'écriture, la composante visuospatiale et/ou organisationnelle (45). Il travaillera aussi sur la tenue du crayon, la formation des lettres, leur espacement, leur alignement et sur la posture. Des stratégies verbales, kinesthésiques, auditives, ou d'imageries mentales peuvent être proposées à l'enfant, testées et adoptées si elles sont significatives (45).

D'une part, l'ergothérapeute a un accompagnement rééducatif auprès des enfants présentant une dysgraphie (45). La rééducation porte alors sur la connaissance et l'automatisation du tracé des lettres (45). Un travail de motricité globale peut aussi être mis en place afin de renforcer l'encodage des gestes graphiques. La rééducation a pour but d'améliorer la qualité des lettres ainsi que la vitesse d'inscription (47). D'autre part, une approche réadaptative peut être choisie (45). On parle alors de deux domaines d'adaptation : pédagogique et technique (45). L'adaptation pédagogique concerne les différents supports utilisés, mais aussi les exigences qualitatives et quantitatives demandées lors des activités graphiques (45). Il peut être proposé en fonction de l'enfant, des cahiers spécifiques (lignés, à spirales), la mise en place de photocopies, de dictées à trous, etc (45). L'adaptation technique concerne le mobilier, le positionnement et les aides techniques mises en place (45). Pour ce domaine, l'ergothérapeute peut préconiser un pupitre, un repose pieds, l'outil informatique, une souris scan, etc. Les listes de propositions précédentes ne sont pas exhaustives (45).

La dysgraphie peut être associée à d'autres dysfonctionnements tels que la dyslexie, la dyspraxie, des troubles visuels, des incapacités motrices, ainsi plusieurs professionnels gravitent autour de l'enfant et de sa situation de handicap (33).

6. Collaboration

La vision holistique de l'ergothérapeute demande à travailler en interdisciplinarité, mais aussi avec la famille et l'entourage de l'enfant.

La collaboration, dont le but est « d'assurer le prolongement des effets de l'intervention dans les différents réseaux concernés », est une part importante du métier d'ergothérapeute (48). Elle représente le fait de travailler ensemble pour un même objectif (49). Cette collaboration, c'est la participation de différents professionnels au processus d'intervention, dont le but est de répondre aux besoins de l'enfant en question (50). C'est un concept complexe, avec différents niveaux et différents facteurs. Elle permet d'améliorer de possibles attitudes négatives et de faire face à des difficultés, mais aussi, de favoriser le travail d'équipe qui enrichit les connaissances et la reconnaissance interprofessionnelle (49). Grâce à la collaboration, les regards sur la situation sont complémentaires (50). La vision de la situation est donc globale (49). Toutefois, la collaboration demande un investissement en temps, en énergie et en attention de chaque acteur. La confiance mutuelle est un facteur essentiel : la communication doit être adéquate (49), les acteurs de la collaboration doivent porter de l'intérêt aux autres, être empathiques, mais surtout ne pas adopter une posture d'expert (50). En outre, la collaboration peut être entravée par des systèmes sociaux ou culturels divergents (49). Les attentes de chaque acteur peuvent être modifiées en fonction de l'évolution de la situation (50).

D'après la littérature, la collaboration peut être bénéfique pour l'enfant. Elle pourrait aider l'enseignant et l'ergothérapeute à faire évoluer leur pratique par le partage de ressources et de connaissances (51). Cette collaboration permettrait à chacun d'apporter des connaissances sur la pathologie et les problématiques rencontrées (51). Elle serait un moyen d'éviter de possibles ruptures dans le parcours de soins de l'enfant (48). Centrée sur celui-ci, cette collaboration procure alors un environnement scolaire approprié à ses besoins. Pour que cela soit possible, il faut que le langage soit commun (51). La qualité de la collaboration a un impact sur le bien-être et le développement de chaque élève (48). Grâce à celle-ci, l'enseignant aura une vision de l'enfant plus positive. En effet, l'ergothérapeute évaluera les difficultés de l'enfant, mais met également en avant ses points forts, ses potentiels et ses intérêts particuliers (48).

Allenbach, Gremion, Duchesne et Leblanc ont étudié la collaboration existante entre les enseignants et d'autres intervenants dans le principe de l'école inclusive (50). Il a été mis en avant plusieurs conclusions. Tout d'abord, certaines attentes des écoles ne correspondent pas forcément aux champs d'action des professionnels. De ce fait, la collaboration se réduit à une négociation, plutôt qu'à un engagement autour d'un même projet (50). Par ailleurs, les enseignants expriment une crainte de ne pas savoir comment faire. Le besoin de collaboration est alors d'autant plus nécessaire pour leur apporter des réponses (50). Toujours d'après ces études, le succès de l'inclusion des élèves aux besoins spécifiques, notamment les enfants présentant une dysgraphie, reposerait en partie sur la collaboration de plusieurs acteurs. (50).

II. Démarche de recherche

1. Question de recherche et hypothèses

La définition et le traitement, à l'aide de la littérature, de ces différents concepts que sont, entre autres, l'inclusion scolaire, la dysgraphie et la collaboration professionnelle, m'ont alors amenée à formuler la question de recherche suivante : en quoi la collaboration entre ergothérapeute et enseignant influence-t-elle, en réalité, l'inclusion en milieu scolaire ordinaire des enfants présentant une dysgraphie ?

Suite à ce questionnement j'ai établi les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : la collaboration entre ergothérapeute et enseignant est bénéfique pour l'inclusion des enfants présentant une dysgraphie.
- Hypothèse 2 : l'apport d'informations sur la dysgraphie, de la part de l'ergothérapeute pour l'enseignant, est bénéfique pour l'inclusion de ces élèves.
- Hypothèse 3 : la compréhension des méthodes de travail, des savoirs et des champs d'action de l'enseignant de la part de l'ergothérapeute, et inversement, permet une collaboration efficace.
- Hypothèse 4 : l'inclusion des enfants dysgraphiques est possible en milieu scolaire ordinaire selon leurs besoins, et dépend en partie des aménagements et compensations mis en place.

2. Méthodologie

Je peux alors développer une démarche de recherche. Pour répondre à ma problématique, l'utilisation d'une méthode clinique d'ordre qualitative me semble appropriée. Je choisis l'utilisation d'entretiens semi-directifs.

a. Outils de recherche

L'entretien semi-directif permet de comprendre les dynamismes de plusieurs concepts, tout en ayant une dimension relationnelle considérable. En menant des entretiens, je cherche à analyser, expliquer et comprendre l'opinion et la perception de la situation abordée dans mon étude, en ayant l'avis direct des personnes concernées. Afin de garder une ligne conductrice, et d'aborder l'ensemble des thèmes lors des entretiens j'ai établi un guide d'entretiens.

Cependant, comme toute méthode, l'entretien a ses limites. Tout d'abord, la population interrogée est restreinte. L'entretien ne peut pas être utilisé si le nombre de personnes à interroger est trop important. De ce fait, les résultats qui émergeront de la recherche ne pourront être généralisés. Par ailleurs, cette méthode demande du temps de réalisation et d'analyse ainsi qu'un investissement complet de la part de l'intervieweur. Aussi, il faut garder à l'esprit que l'entretien peut être biaisé par la subjectivité des personnes interviewées.

b. Population cible

La collaboration est basée sur un principe de dualité. Ainsi, il me semble pertinent de m'entretenir avec des ergothérapeutes et des enseignants. Obtenir l'avis des deux professions paraît important car leurs rôles sont tout aussi influents dans la collaboration. Les points de vue de plusieurs professionnels me permettront d'appuyer les résultats et de confronter les avis. Pour affiner mes recherches, j'ai établi des critères d'inclusion et de non-inclusion pour chaque profession.

Les critères d'inclusion pour les ergothérapeutes sont :

- Ergothérapeute exerçant en France.
- Ergothérapeute accompagnant ou ayant accompagné un enfant présentant une dysgraphie, scolarisé en classe ordinaire entre le CP et la troisième.

- Ergothérapeute ayant une expérience de collaboration avec au moins un enseignant de classe ordinaire.

Les critères de non-inclusion pour les ergothérapeutes sont :

- Ergothérapeute n'ayant jamais suivi au moins un enfant dysgraphique scolarisé en classe ordinaire entre le CP et la troisième.
- Ergothérapeute n'ayant jamais été en situation de collaboration avec au moins un enseignant.

Les critères d'inclusion pour les enseignants sont :

- Enseignant titularisé et exerçant en France.
- Enseignant ayant, au sein de sa classe, au moins un élève présentant une dysgraphie, suivi par un ergothérapeute.
- Enseignant en école ordinaire entre le CP et la troisième.
- Enseignant ayant déjà été, ou étant actuellement, en situation de collaboration avec un ergothérapeute d'un élève dysgraphique.

Les critères de non-inclusion pour les enseignants sont :

- Enseignant ne travaillant pas en milieu scolaire ordinaire.
- Enseignant n'ayant pas d'élève dysgraphique au sein de sa classe.
- Enseignant ne travaillant pas avec des élèves entre le CP et la troisième.

Je me suis appuyée sur le BHK et le BHK Ado pour décrire la dysgraphie. Ces bilans évaluent les enfants, entre le CP et la troisième. C'est pourquoi mon critère d'inclusion comprend seulement des professionnels en relation avec les enfants en école élémentaire ou collège.

c. Élaboration de l'outil

Le guide d'entretiens sera le même pour les deux professions afin de faciliter l'analyse. Lors des différents échanges, des relances seront utilisées afin de recentrer le sujet sur les thèmes souhaités.

Le guide d'entretiens se présente ainsi :

1. Pouvez-vous vous présenter professionnellement ?
 - > Connaître les interlocuteurs et leur situation professionnelle.
2. Avez-vous des formations spécifiques sur le graphisme et sur la dysgraphie ?
 - > Connaître les connaissances dans le domaine du graphisme des interlocuteurs.
3. Connaissez-vous les moyens utilisés par l'enseignant (ou l'ergothérapeute) et son rôle pour aider l'enfant présentant une dysgraphie ?
 - > Comprendre la relation et les connaissances existantes entre les professions.
4. Pensez-vous que l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible et dans quelles mesures ?
 - > Savoir si, selon les interlocuteurs, l'inclusion est possible, et quels sont les facteurs mis en jeu.
5. En quoi la collaboration qui existe entre vous et l'enseignant (ou entre vous et l'ergothérapeute) contribue-t-elle à l'inclusion scolaire de ces enfants ?
 - > Comprendre les fonctionnements de la collaboration entre les deux professionnels et comment cela affecte l'inclusion de l'enfant.
6. Que vous apporte cette collaboration, professionnellement ?
 - > Comprendre l'apport de la collaboration pour les personnes interrogées.
7. Quelle est la place d'un AESH dans la collaboration ?
 - > Préparer l'ouverture de mon étude.
8. Avez-vous d'autres informations à m'apporter ou des questions ?
 - > Permettre aux personnes d'ajouter des informations supplémentaires sur l'ensemble des sujets abordés.

d. Recrutement des participants

Dans un premier temps, j'ai recherché sur internet des ergothérapeutes en libéral. J'ai aussi demandé des contacts auprès d'une ancienne tutrice de stage et d'une connaissance personnelle. J'ai contacté, au total, 19 professionnels. Seulement 2 d'entre eux m'ont répondu positivement. Concernant les enseignants, j'ai contacté plusieurs écoles élémentaires, collèges et connaissances par mail. Sur 16 demandes,

5 m'ont répondu positivement, mais seulement 2 correspondaient entièrement à mes critères d'inclusion.

e. Déroulement des entretiens

Les premiers contacts se faisaient par mail. J'indiquais mon thème de mémoire, mes critères d'inclusion, ainsi qu'une notice d'informations par rapport aux modalités de l'entretien avec un formulaire de consentement.

Au vu de la crise sanitaire liée au COVID-19, l'ensemble des entretiens a été réalisé par téléphone. Chaque entretien a été enregistré avec un logiciel d'enregistrement de conversation. Je démarrais l'enregistrement une fois que la personne était prête à commencer. Je posais alors mes questions, nous échangeons autour des thèmes que je souhaitais aborder puis j'arrêtais l'enregistrement et je remerciais le participant. Chaque entretien a duré entre 7 minutes et 15 minutes environ.

3. Résultats

a. Analyse longitudinale

Afin d'analyser les informations enregistrées j'ai réalisé des tableaux de recueil de données que vous trouverez en annexe (Annexe II).

Présentation des personnes interrogées

Les deux premières personnes que j'ai interrogées sont ergothérapeutes (E1 et E2). Toutes les deux installées en libéral, une depuis 2006 à 40 % et l'autre depuis 2007.

La troisième personne interrogée est enseignant depuis 22 ans (EN1). Il a enseigné dans plusieurs niveaux : en maternelle, 7 ou 8 ans en cycle 2 (CP et CE1), mais aussi 2 ans en Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), 1 an en Institut Médico Educatif (IME). Depuis une dizaine d'années, il travaille en court moyen (CM, cycle 3). Le dernier entretien a été réalisé avec une enseignante (EN2). Elle a, dans le passé, travaillé en maternelle et dans tous les niveaux de l'école élémentaire, mais principalement au CP, où elle enseigne actuellement.

Ergothérapeute 1 (E1) :

Question 2 : Avez-vous des formations spécifiques sur le graphisme et sur la dysgraphie ?

L'ergothérapeute a des formations sur les troubles des apprentissages et a suivi la formation de Danielle Dumont sur les troubles du graphisme et la rééducation de l'écriture. Elle précise que cette formation peut être controversée par certains ergothérapeutes.

Question 3 : Connaissez-vous les moyens utilisés par l'enseignant et son rôle pour aider l'enfant présentant une dysgraphie ?

L'ergothérapeute estime connaître les moyens mis en œuvre par les enseignants avant de les rencontrer. Ce sont principalement des adaptations du travail demandé à l'enfant.

Question 4 : Pensez-vous que l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible et dans quelles mesures ?

Selon elle, l'inclusion est possible, mais nécessite une prise de conscience pour que l'enfant ne soit pas en difficulté, ni jugé sur ses capacités et connaissances.

Question 5 : En quoi la collaboration qui existe entre vous et l'enseignant contribue-t-elle à l'inclusion scolaire de ces enfants ?

Dans un premier temps, l'ergothérapeute demande de réduire la quantité d'écrits pour que l'enfant puisse adopter une position idéale et ne pas être sous pression et mal enregistrer le mouvement. Elle demande aux enseignants de veiller aux méthodes qu'elle adopte avec les enfants, car plus ces derniers les utiliseront plus les chances que cela fonctionne, et que les difficultés diminuent, augmente.

Question 6 : Que vous apporte cette collaboration, professionnellement ?

La collaboration lui permet d'évoluer, de comprendre et de mesurer les choses. Tant qu'elle est dans de la rééducation, c'est plus elle qui apporte à l'enfant, dans le but qu'il enregistre et mette en application les méthodes. Quand elle est dans la réadaptation, elle a besoin de connaître les demandes de l'enseignant pour ajuster sa méthode et ses aides techniques.

Question 7 : Quelle est la place d'un AESH dans la collaboration ?

Quand elle a les enfants en rééducation, elle ne travaille pas beaucoup avec les AESH, mais plutôt avec une tierce personne (un parent). Cependant elle peut s'adresser aux AESH, surtout pour la diminution de l'écrit ou pour expliquer les méthodes qu'elle utilise. En réadaptation, elle est davantage en relation avec eux, pour l'ordinateur par exemple. Ses relations avec les AESH dépendent de l'enfant, mais elle précise que leur rôle est indispensable.

Question 8 : Avez-vous d'autres informations à m'apporter ou des questions ?

Pour terminer elle me précise que chaque ergothérapeute a sa méthode et qu'il faut simplement trouver celle qui correspond à chaque ergothérapeute.

Ergothérapeute 2 (E2) :

Question 2 : Avez-vous des formations spécifiques sur le graphisme et sur la dysgraphie ?

L'ergothérapeute a fait la formation ABC Boum ainsi que d'autres formations en ligne.

Question 3 : Connaissez-vous les moyens utilisés par l'enseignant et son rôle pour aider l'enfant présentant une dysgraphie ?

Elle travaille généralement avec les mêmes enseignantes, avec qui les contacts se passent très bien. Elle sait comment ces dernières travaillent et connaît les aménagements mis en place, s'il y en a.

Question 4 : Pensez-vous que l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible et dans quelles mesures ?

L'inclusion est selon elle possible, mais dépend de plusieurs facteurs : la sévérité du trouble, la présence de troubles associés ou non, les enseignants et l'environnement de l'enfant. L'inclusion est possible jusqu'au CM2, car elle dépend des méthodes de travail demandées qui varient selon les niveaux. L'enfant est au centre et son inclusion demande d'être attentif à tous les acteurs qui gravitent autour.

Question 5 : En quoi la collaboration qui existe entre vous et l'enseignant contribue-t-elle à l'inclusion scolaire de ces enfants ?

D'après elle, l'ergothérapeute n'est pas le seul acteur de l'inclusion, mais fait en sorte qu'il y ait les meilleures conditions possibles en proposant des outils. L'ergothérapeute

et les enseignantes créent leur équilibre grâce à leurs visions différentes de la situation. Leurs échanges sont très importants. L'ergothérapeute a un rôle d'accompagnant, elle agit directement sur l'enfant, mais aussi sur le reste. Selon elle, elle est en première ligne pour détecter un trouble neurodéveloppemental et orienter vers le professionnel adéquat.

Question 6 : Que vous apporte cette collaboration, professionnellement ?

Si l'enseignante et elle ne sont pas en accord, l'enfant mais également la famille, vont en pâtir et risquent de ne pas savoir à qui se référer. Les échanges sont donc indispensables pour amener l'enfant là où elle le souhaite. Les bénéfices de la collaboration sont multiples, que ce soit pour l'enfant ou pour elle. En effet, lorsque l'enfant se sent bien, c'est gratifiant pour elle.

Question 7 : Quelle est la place d'un AESH dans la collaboration ?

L'ergothérapeute insiste sur le fait que l'AESH est une pièce maîtresse. Ses missions sont multiples : relais de l'enseignant, des rééducateurs, et relais de l'enfant par rapport aux adultes. Il est cependant important que ces missions soient claires et bien définies. Elle rajoute que, dans le cas d'une dysgraphie, il n'y a pas d'AESH sauf en cas de troubles associés. Chaque professionnel a son rôle et l'enfant est au centre.

Question 8 : Avez-vous d'autres informations à m'apporter ou des questions ?

Pour terminer, l'ergothérapeute souhaite préciser qu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs approches, en prenant toujours en compte l'enfant. Une méthode seule n'a pas de valeur. L'observation de l'enfant est très importante pour lui permettre d'évoluer en le guidant.

Enseignant 1 (EN1)

Question 2 : Avez-vous des formations spécifiques sur le graphisme et sur la dysgraphie ?

L'enseignant n'a aucune formation spécifique. Il me précise que dans sa formation initiale certaines choses étaient plus théoriques que pratiques. Sa connaissance est plutôt empirique. C'est à force d'observation, et grâce aux différents niveaux de classe où il a enseigné, qu'il comprend mieux les difficultés des enfants aujourd'hui.

Question 3 : Connaissez-vous les moyens utilisés par l'ergothérapeute et son rôle pour aider l'enfant présentant une dysgraphie ?

Il ne connaît pas vraiment les moyens utilisés par l'ergothérapeute mis à part l'outil informatique. L'intervention d'un ergothérapeute pour ses élèves était souvent pour la mise en place d'un ordinateur. L'enseignant rajoute qu'il n'a pas eu beaucoup de contacts avec des ergothérapeutes, les termes définissant les troubles « dys », exceptée la dyslexie, étant récents.

Question 4 : Pensez-vous que l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible et dans quelles mesures ?

L'inclusion est selon lui possible, mais il faut adapter les tâches demandées à l'enfant. Dans un premier temps, il allège la quantité d'écrits. Il a déjà eu l'occasion d'utiliser des ordinateurs pour certains de ses élèves, mais plutôt en prévention des niveaux de classe supérieure. Cependant le nombre d'élèves en classe fait qu'une adaptation pour chacun n'est pas toujours simple.

Question 5 : En quoi la collaboration qui existe entre vous et l'ergothérapeute contribue-t-elle à l'inclusion scolaire de ces enfants ?

Pour lui, la collaboration entre ergothérapeute et enseignant contribue à l'inclusion. Mais il n'a pas eu beaucoup de contacts avec des ergothérapeutes, à part des dossiers écrits. Cette faible collaboration peut être causée par un manque de temps de part et d'autre.

Question 6 : Que vous apporte cette collaboration, professionnellement ?

La collaboration apporte surtout des solutions pour ses élèves. Elle peut aussi lui donner un éclairage sur certains enfants par rapport à certaines difficultés. Il rajoute que l'ordinateur n'est pas forcément la bonne solution car elle demande un fort investissement et peut générer d'autres problèmes.

Question 7 : Quelle est la place d'un AESH dans la collaboration ?

D'après lui, l'AESH apporte une solution temporaire à des problèmes d'écriture en permettant d'écrire à la place de l'enfant. Mais le risque est que l'enfant s'appuie trop sur l'AESH et que ce dernier ne reste pas neutre. Chaque AESH doit donc savoir rester à sa place d'aidant. Certains AESH, avec qui il a travaillé prenaient des initiatives qui

n'étaient pas forcément les bienvenues. Savoir faire la différence entre aider et faire « à la place de » est un point primordial.

Question 8 : Avez-vous d'autres informations à m'apporter ou des questions ?

Pour terminer, l'enseignant me reprecise que ses dires sont basés sur son expérience personnelle et que ce ne sont pas des choses établies.

Enseignant 2 (EN2)

Question 2 : Avez-vous des formations spécifiques sur le graphisme et sur la dysgraphie ?

L'enseignante n'a pas de formations spécifiques dans ces domaines.

Question 3 : Connaissez-vous les moyens utilisés par l'ergothérapeute et son rôle pour aider l'enfant présentant une dysgraphie ?

Elle estime connaître une partie des moyens utilisés par l'ergothérapeute, mais sûrement pas la totalité.

Question 4 : Pensez-vous que l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible et dans quelles mesures ?

Selon elle, l'inclusion est bien sûr possible, mais nécessite beaucoup d'investissement et de temps, car elle implique des adaptations pour limiter l'écrit. L'enseignante ajoute qu'un AESH est un atout non négligeable.

Question 5 : En quoi la collaboration qui existe entre vous et l'ergothérapeute contribue-t-elle à l'inclusion scolaire de ces enfants ?

La collaboration contribue au bon geste graphique. Les conseils apportés par l'ergothérapeute sur les gestes ou le positionnement aident l'enseignante à donner les bonnes indications aux élèves. Elle considère ne pas avoir eu de formation dans ce domaine. La collaboration avec l'ergothérapeute lui permet aussi de connaître les limites de ses demandes, ce qu'elle peut exiger de l'élève, quand remplacer l'écriture par une autre méthode. L'enseignante se sert des conseils de l'ergothérapeute pour tous ses élèves de CP.

Question 6 : Que vous apporte cette collaboration, professionnellement ?

Les suggestions de l'ergothérapeute sont valables pour toute sa classe. Ce sont des choses qu'elle trouve intéressantes pour l'apprentissage de l'écriture. L'enseignante

applique plusieurs astuces proposées par l'ergothérapeute, comme écrire allongé en appui sur les avant-bras. Ce sont des conseils qu'elle utilise surtout pour les élèves qu'elle estime en difficulté. Elle conclut en expliquant que cela l'aide à connaître la position adaptée pour écrire.

Question 7 : Quelle est la place d'un AESH dans la collaboration ?

Pour elle, l'AESH est un relais quand l'enfant est trop en difficulté par rapport à l'écrit. Dans les temps où l'enfant écrit, l'AESH doit veiller au positionnement, surveiller tous les instants, car ce sont des moments où l'enfant se fatigue plus rapidement et a donc besoin davantage de vigilance. L'AESH est important, soit pour prendre le relais, soit lorsque l'enfant écrit.

Question 8 : Avez-vous d'autres informations à m'apporter ou des questions ?

Pour terminer, l'enseignante me confie qu'elle aimerait avoir une collaboration plus poussée avec un ergothérapeute. Elle considère que l'intervention d'un ergothérapeute serait nécessaire pour la formation des enseignants, indépendamment d'un enfant ayant des difficultés. En effet, elle estime que dans sa formation initiale, l'apprentissage de l'écriture (la position de la main, les mouvements ou la position) manque.

b. Analyse transversale

Je vais à présent comparer les points de vue des personnes interrogées à partir de l'analyse longitudinale précédente. Dans un premier temps, je vais comparer les réponses des ergothérapeutes et des enseignants indépendamment, puis je comparerai les avis entre les deux professions.

Ergothérapeutes (E1 et E2) :

Question 2 : Avez-vous des formations spécifiques sur le graphisme et sur la dysgraphie ?

Les deux ergothérapeutes ont suivi des formations particulières, en plus de leur formation initiale. Ce sont des formations axées sur la rééducation de l'écriture : celle de Danièle Dumont et la formation « ABC Boum ».

Question 3 : Connaissez-vous les moyens utilisés par l'enseignant et son rôle pour aider l'enfant présentant une dysgraphie ?

E1 connaissait les moyens mis en place par les enseignants avant de travailler avec eux. Ce sont généralement des adaptations du travail. Quant à elle, E2 explique qu'elle a une très bonne relation avec les enseignantes avec qui elle est en collaboration, ce qui lui permet de connaître leur façon de travailler et les aménagements mis en place s'il y en a.

Question 4 : Pensez-vous que l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible et dans quelles mesures ?

Pour les deux ergothérapeutes, l'inclusion est possible, mais dépend de certains facteurs. D'un côté, E1 mentionne une prise de conscience des troubles et capacités de l'enfant pour qu'il ne soit pas mis en difficultés. D'un autre côté, E2 parle de plusieurs facteurs : la sévérité du trouble, la présence de troubles associés ou non, l'enseignant, l'environnement, mais aussi le niveau de classe de l'enfant.

Question 5 : En quoi la collaboration qui existe entre vous et l'enseignant contribue-t-elle à l'inclusion scolaire de ces enfants ?

En ce qui concerne E1, ce sont plutôt des demandes aux enseignants, pour réduire la quantité d'écrits ou pour l'application des méthodes. E2 souligne l'importance des échanges de points de vue avec les enseignants. Elle pense que les ergothérapeutes ne sont pas les seuls acteurs de l'inclusion, mais ont un rôle d'accompagnant.

Question 6 : Que vous apporte cette collaboration, professionnellement ?

E1 différencie l'approche rééducative, lors de laquelle elle apporte des solutions pour l'enfant, et la réadaptation. C'est lors de cette dernière approche qu'elle a besoin de connaître les demandes de l'enseignant pour ajuster ses actions par rapport à l'enfant. E2 met plus en avant les échanges indispensables avec l'enseignant. Les bénéfices sont alors multiples. Elle considère que, quand l'enfant est bien, son travail est gratifiant.

Question 7 : Quelle est la place d'un AESH dans la collaboration ?

E1 travaille avec les AESH surtout quand elle est dans la réadaptation, pour les méthodes mises en place ou les adaptations telles que l'outil informatique. Pour E2, l'AESH a un rôle de relais (entre l'enseignant, les rééducateurs et l'enfant). Elle précise

que la dysgraphie seule ne justifie pas la présence d'un AESH. E1 spécifie que l'AESH dépend de l'enfant. Pour les deux ergothérapeutes, l'AESH a un rôle important comme chaque professionnel gravitant autour de l'enfant.

Question 8 : Avez-vous d'autres informations à m'apporter ou des questions ?

E1 rapporte que chaque ergothérapeute a sa méthode, qu'il faut trouver celle qui fonctionne, alors que E2 avance qu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs approches en prenant l'enfant en compte. Cette dernière spécifie que l'observation est une base importante.

Enseignants (EN1 et EN2) :

Question 2 : Avez-vous des formations spécifiques sur le graphisme et sur la dysgraphie ?

EN1 et EN2 n'ont aucune formation dans les domaines du graphisme ou de la dysgraphie. EN1 rajoute que sa formation initiale d'enseignant était principalement théorique sur certains points, et que sa connaissance est empirique. Il a acquis certaines connaissances à force d'observation et grâce aux différents niveaux où il a enseigné.

Question 3 : Connaissez-vous les moyens utilisés par l'ergothérapeute et son rôle pour aider l'enfant présentant une dysgraphie ?

EN1 et EN2 pensent ne pas connaître tous les moyens utilisés par l'ergothérapeute. EN1 notamment, car il n'a pas eu beaucoup de contacts, mis à part pour l'outil informatique.

Question 4 : Pensez-vous que l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible et dans quelles mesures ?

Les deux enseignants pensent que l'inclusion est possible mais qu'elle nécessite des adaptations pour réduire la quantité d'écrits. EN2 précise que ces adaptations demandent un investissement de la part de l'enseignant et que la présence d'un AESH est non négligeable. EN1 souligne que le nombre d'élèves complexifie la mise en place d'adaptations personnalisées.

Question 5 : En quoi la collaboration qui existe entre vous et l'ergothérapeute contribue-t-elle à l'inclusion scolaire de ces enfants ?

EN1 considère que la collaboration contribue à l'inclusion, cependant, exceptés des dossiers écrits, les contacts qu'il a pu connaître durant sa carrière sont rares. Pour EN2, la collaboration lui permet d'obtenir des conseils sur le bon geste graphique. Ces conseils l'aident dans son enseignement pour les élèves en difficultés, mais aussi pour le reste de la classe.

Question 6 : Que vous apporte cette collaboration, professionnellement ?

Les deux personnes interrogées rapportent que la collaboration avec l'ergothérapeute leur apporte des solutions et informations pour les enfants, concernant l'apprentissage de l'écriture.

Question 7 : Quelle est la place d'un AESH dans la collaboration ?

Pour EN1 et EN2, l'AESH est un relais apportant une solution temporaire dans le domaine de l'écriture. EN1 rajoute qu'il est important que l'AESH sache rester à sa place d'aidant.

Question 8 : Avez-vous d'autres informations à m'apporter ou des questions ?

EN1 termine en précisant que ces propos proviennent de son expérience personnelle. EN2 ajoute qu'elle souhaiterait avoir une collaboration plus poussée avec un ergothérapeute pour l'apprentissage de l'écriture, chose qui lui a manqué dans sa formation initiale.

Ergothérapeutes et enseignants (E1, E2, EN1 et EN2) :

Question 2 : Avez-vous des formations spécifiques sur le graphisme et sur la dysgraphie ?

Les formations sur le graphisme concernent plutôt les ergothérapeutes. En effet, les enseignants n'ont pas de formation spécifique dans ce domaine.

Question 3 : Connaissez-vous les moyens utilisés par l'enseignant (ou l'ergothérapeute) et son rôle pour aider l'enfant présentant une dysgraphie ?

Les moyens mis en place de part et d'autre sont plus ou moins connus par les professionnels. Ce sont principalement des adaptations du travail.

Question 4 : Pensez-vous que l'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible et dans quelles mesures ?

L'inclusion est, pour toutes les personnes interrogées, possible mais dépend de la mise en place d'adaptations et d'aménagements. EN1 et EN2 rapportent que ces moyens d'inclusion ne sont pas toujours simples à mettre en place, mais peuvent être utiles pour plusieurs de leurs élèves même sans difficultés.

Question 5 : En quoi la collaboration qui existe entre vous et l'enseignant contribue-t-elle à l'inclusion scolaire de ces enfants ?

En ce qui concerne E1 et E2, l'ergothérapeute bien que n'étant pas le seul acteur de l'inclusion, permet de mettre en place des outils pour l'enfant et donc de favoriser l'inclusion. Ces aménagements sont perçus comme des solutions par EN2. EN1 a peu de contacts avec les ergothérapeutes mais considère que la collaboration entre les deux professions contribue à l'inclusion.

Question 6 : Que vous apporte cette collaboration, professionnellement ?

La collaboration permet à tous les professionnels interrogés d'évoluer de manière générale. En effet, elle apporte des solutions aux enseignants et permet aux ergothérapeutes de mesurer et d'adapter leur intervention. Cependant, pour qu'elle soit gratifiante et efficace pour l'enfant, E2 insiste sur le fait que les échanges avec les enseignants sont très importants.

Question 7 : Quelle est la place d'un AESH dans la collaboration ?

Que ce soit pour les ergothérapeutes ou pour les enseignants, l'AESH est un relais et une aide considérable pour l'enfant. Toutefois, le rôle et l'action de l'AESH dépendent de l'enfant. EN1 indique qu'il est essentiel que l'AESH reste à sa place d'aidant. E2 précise qu'une dysgraphie seule, sans troubles associés, ne justifie pas de l'aide d'une AESH.

Question 8 : Avez-vous d'autres informations à m'apporter ou des questions ?

Les ajouts à l'entretien sont divers. E1 et E2 souhaitent parler des méthodes adoptées. Pour E1, chaque ergothérapeute doit trouver sa méthode tandis que pour E2 il est nécessaire d'avoir plusieurs méthodes en tenant compte de l'enfant. EN1 répète que ses réponses sont basées sur sa propre expérience. Enfin, EN2 exprime un manque

de formation sur l'apprentissage du graphisme, et estime que la collaboration plus avancée avec un ergothérapeute pour les enseignants serait bénéfique.

4. Discussion

a. Interprétation des résultats

Suite à l'analyse des entretiens, les informations recueillies auprès des ergothérapeutes et des enseignants vont être comparées aux données de la littérature exposées en première partie.

Pour commencer, selon les personnes interrogées, l'inclusion scolaire des enfants présentant une dysgraphie en classe ordinaire est possible, mais elle dépend de plusieurs facteurs : la sévérité du trouble et la présence, ou non, de troubles associés. En effet, il a été vu dans la littérature que les difficultés liées à la dysgraphie peuvent être multiples et que d'autres déficits peuvent aussi y être associés (33). Une dysgraphie trop importante ou liée à d'autres troubles pourrait empêcher l'inclusion scolaire de l'enfant, en classe ordinaire. L'intégration peut alors devenir une solution pour ces enfants : nous avons vu que ce système de scolarité offre à l'enfant un rythme plus adapté, avec un nombre d'enfants par classe diminué (18). On pourrait alors se demander où se trouve la limite entre l'inclusion et l'intégration, et comment moduler les deux systèmes pour que ce soit bénéfique pour l'enfant.

D'après la littérature, les enfants présentant une dysgraphie ont du mal à réaliser la quantité du travail écrit demandée, et ont besoin de stratégies spécifiques ainsi que de méthodes de compréhension (40, 44). EN2 évoque la plus grande fatigabilité de ces enfants. Le rôle de l'ergothérapeute est de mettre en place ces stratégies et méthodes. Dans les entretiens, les ergothérapeutes parlent des méthodes utilisées. Ces dernières doivent convenir à l'ergothérapeute, mais aussi à l'enfant. Il pourrait être intéressant d'étudier quelles méthodes sont généralement utilisées pour la dysgraphie par les ergothérapeutes. Par ailleurs, l'ergothérapeute met en place des adaptations. Ce point est ressorti, dans les entretiens de EN1 et de EN2, comme un moyen utilisé par les ergothérapeutes. Ces adaptations ne sont pas toujours faciles à mettre en place, EN1 parle de la contrainte liée au nombre d'élèves, et EN2 confie que cela demande beaucoup d'investissement et de temps. Les adaptations proposées à

l'enfant visent plutôt la diminution de l'écrit. Comme vu dans le cadre théorique, ces actions font partie de l'approche réadaptative de l'ergothérapeute, plus précisément des adaptations pédagogiques (supports utilisés, exigence qualitative et quantitative). Les personnes interrogées font également référence aux adaptations techniques (mobilier, positionnement, aides techniques) (45). EN1 aborde régulièrement la question de l'outil informatique pour les élèves dysgraphiques. C'est dans ce dernier cas qu'il a eu une certaine collaboration avec l'ergothérapeute. EN1 estime que l'ordinateur n'est pas forcément la solution idéale en cas de dysgraphie. C'est un outil qui demande certaines capacités d'organisation et un investissement relativement important de la part de l'enfant. Il pourrait être intéressant d'étudier la mise en place de cet outil par l'ergothérapeute, pour les enfants ayant des difficultés à l'écrit. Quant à EN2, elle a obtenu plusieurs conseils de l'ergothérapeute concernant le positionnement pour l'apprentissage de l'écriture. Elle semble se baser sur ces conseils pour enseigner à ses élèves, ayant des difficultés ou non. De ce fait, l'ergothérapeute pourrait avoir un rôle de formation auprès des enseignants.

D'après l'étude croisant les regards sur les défis de la collaboration entre enseignants et autres intervenants, l'inclusion scolaire des élèves aux besoins spécifiques repose, en partie, sur la participation de plusieurs acteurs, gravitant autour de l'enfant (50). De plus, selon Beauregard F et Kalubj JC, la qualité de la collaboration a un impact sur le bien-être et le développement de l'enfant (48), et donc, indirectement, sur son inclusion scolaire. E2 précise que chaque professionnel a un rôle dans l'inclusion de l'enfant, et que celui-ci est au centre de l'accompagnement. Selon elle, l'ergothérapeute fait en sorte que les conditions soient les meilleures pour permettre l'inclusion de l'enfant en apportant des outils. EN1 dit ne pas avoir eu beaucoup de contacts avec l'ergothérapeute, bien qu'il ait un enfant présentant une dysgraphie dans sa classe. Le fait que la collaboration existante entre eux soit faible ne semble pas entraver l'inclusion de l'enfant. Pour EN1, la collaboration est surtout bénéfique pour l'enfant. La collaboration, centrée sur l'enfant, lui offre un environnement d'apprentissage approprié à ses besoins (48).

La collaboration est aussi nécessaire pour apporter des réponses aux professionnels. Grâce à l'ergothérapeute, EN1 et EN2 ont pu avoir des solutions pour les élèves en difficultés ou, dans le cas de EN2, pour toute sa classe. Les enseignants ont exprimé un manque de formation important, comblé par l'expérience. Comme

évoqué précédemment, l'ergothérapeute pourrait avoir un rôle auprès des enseignants. EN2 a, en effet, évoqué ce versant de la collaboration, en exprimant un souhait d'être formée par un ergothérapeute. Selon la littérature, la collaboration entre les deux professions permet d'évoluer (51). E1 confirme cette idée en disant que cette collaboration lui permet de comprendre et mesurer les situations, et ajuster ses prises en soins. Dans le discours d'E2, on comprend que les échanges sont importants pour être en accord et guider l'enfant. Les bénéfices sont donc multiples, notamment une gratification pour le professionnel lorsque l'enfant progresse et se sent bien. Les ergothérapeutes, ou les enseignants, apportent des connaissances sur l'enfant ou sur les difficultés rencontrées, mais cela nécessite une communication efficace et comprise par tous (51).

Une bonne communication entre l'enseignant et l'ergothérapeute est nécessaire, pour cela la communication semble avoir un rôle essentiel (49). Cette communication apparaît régulièrement dans le discours de E2, elle indique qu'elle échange beaucoup avec les enseignantes. Elle travaille fréquemment avec les mêmes enseignantes, ce qui leur a permis de créer un équilibre. On retrouve dans la littérature que cette collaboration demande une certaine confiance mutuelle, autre facteur essentiel. Chaque professionnel a sa vision de la situation, par le biais de leur communication et donc de la collaboration le regard devient global (49).

Pour finir, la place de l'AESH semble essentielle, quand elle est nécessaire pour l'enfant. Une dysgraphie, seule, ne semble pas justifier la présence d'un AESH auprès de celui-ci. E1, par exemple, est amenée à réaliser des séances avec l'AESH pour la mise en place d'adaptation ou l'explication des méthodes. Selon la situation, une collaboration avec ce professionnel peut exister. Enfin, les missions de l'AESH s'avèrent multiples ; le besoin de bien les définir, et que les champs d'action soient respectés, se ressent lors des entretiens.

b. Validation des hypothèses et réponse à la question de recherche

Pour cette étude j'avais établi les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : la collaboration entre ergothérapeute et enseignant est bénéfique pour l'inclusion des enfants présentant une dysgraphie.

- Hypothèse 2 : l'apport d'informations sur la dysgraphie, de la part de l'ergothérapeute pour l'enseignant, est bénéfique pour l'inclusion de ces élèves.
- Hypothèse 3 : la compréhension des méthodes de travail, des savoirs et des champs d'action de l'enseignant de la part de l'ergothérapeute, et inversement, permet une collaboration efficace.
- Hypothèse 4 : l'inclusion des enfants dysgraphiques est possible en milieu scolaire ordinaire selon leurs besoins, et dépend en partie des aménagements et compensations mis en place.

Au vu des résultats précédemment exposés, l'hypothèse 1 peut être validée. La collaboration permet d'apporter des solutions aux enseignants, et d'ajuster mais aussi de prolonger, pendant les temps scolaires de l'enfant, le travail des ergothérapeutes. L'hypothèse 2 peut également être validée, l'ergothérapeute apporte des solutions aux enseignants, la tenue de l'outil scripteur par exemple. Pour l'hypothèse 3, les entretiens ont montré que les moyens employés par chaque professionnel sont plus ou moins connus par l'autre intervenant, mais cela ne semble pas interférer dans la collaboration et donc, dans l'inclusion des enfants.

L'hypothèse 4 peut être validée et permet de répondre à la question de recherche. Les recherches littéraires et les entretiens permettent de conclure qu'une collaboration entre les deux professions favorise l'inclusion des enfants présentant une dysgraphie, mais dépend de l'enfant et de la relation qui existe entre les professionnels. Toutes les personnes gravitant autour de l'enfant ont un rôle dans l'inclusion de ce dernier. L'ergothérapeute peut améliorer l'inclusion en mettant en place des outils (méthodes de travail, rééducation et adaptations). Les adaptations sont essentielles, mais demandent de l'organisation pour les enseignants, et peuvent parfois être difficiles à mettre en place. L'enseignant, quant à lui, permet d'intégrer, dans le milieu scolaire de l'enfant, les adaptations et les méthodes de l'ergothérapeute. Enfin, pour que l'enfant soit accompagné, dans la même direction par tous, il est nécessaire que l'ergothérapeute et l'enseignant établissent une relation de confiance. La communication est un point important pour créer un équilibre.

c. Critique de la méthode

En prenant du recul, certains biais apparaissent dans la méthode employée pour répondre à la question de recherche.

Biais méthodologiques :

Pour mener ma recherche, j'ai interrogé 4 personnes (2 ergothérapeutes et 2 enseignants), mes résultats ne peuvent donc pas être représentatifs et mener à une étude significative.

Tous les entretiens ont été faits par téléphone. Le premier pour une question de distance, les trois autres en raison des actualités en France, liées à la crise sanitaire. Réaliser ces entretiens par téléphone limite la dimension relationnelle qu'il devrait y avoir en utilisant cette méthode de recherche.

Par ailleurs, mon guide d'entretien aurait pu être davantage dirigé sur les conditions de la collaboration entre les deux professionnels : par quels moyens cette collaboration existe-t-elle ? À quelle fréquence ? Quel contenu représente-t-elle ? Etc.

Biais de sélection :

Je n'ai interrogé que des ergothérapeutes libéraux, or les ergothérapeutes exerçant en SESSAD auraient très bien pu répondre à mes questions et apporter peut-être, une autre vision. De même, je n'ai interrogé que des enseignants du primaire, malgré mes recherches d'enseignants travaillant au collège.

Un des critères d'inclusion pour les enseignants, était la collaboration avec un ergothérapeute. Il s'est avéré que EN1 était peu en relation avec l'ergothérapeute, ses réponses étaient beaucoup tournées sur l'outil informatique. Cela n'a tout de même pas empêché qu'il m'apporte des informations intéressantes.

Difficultés rencontrées :

Durant les entretiens, j'aurais pu davantage relancer les personnes, pour approfondir les réponses, et recentrer leurs réponses sur le thème de ma question. Involontairement, j'ai parfois dirigé les réponses. Pour finir, E1 a répondu à la question

2 dans sa réponse à la question 1. Je n'ai pas posé la deuxième question, ni relancé sur le sujet, or elle aurait peut-être apporté plus d'informations.

d. Perspectives

L'ergothérapeute a un rôle d'accompagnant et met en place des outils pour apporter à l'enfant des conditions favorables à son inclusion scolaire. Un travail de recherche sur ces méthodes, et outils mis en place par l'ergothérapeute, pour les enfants présentant une dysgraphie ou des besoins spécifiques, dans les activités scolaires de manière générale, pourrait être envisagé.

Par ailleurs, en cas de dysgraphie, l'outil informatique peut être préconisé par l'ergothérapeute. Il pourrait être intéressant d'étudier la mise en place de cet outil par l'ergothérapeute.

Le manque de formation des enseignants, et leur souhait d'être davantage formés, peuvent également être envisagés comme une future problématique, en se demandant quel rôle a l'ergothérapeute en tant que formateur auprès de cette profession.

Enfin, la question 7 des entretiens abordait la place de l'AESH dans cette collaboration. Ce professionnel apparaît comme un relais important pour l'enfant. Ses missions sont multiples, elles doivent être bien définies pour qu'il garde une place d'aidant, et une position neutre, par rapport à l'enfant. Les ergothérapeutes peuvent être amenés à collaborer avec ce professionnel. Il pourrait être intéressant de poursuivre ce travail de recherche en se questionnant sur la collaboration existante entre les ergothérapeutes, les enseignants et les AESH, pour les enfants aux besoins scolaires spécifiques.

Pour terminer, ce mémoire d'initiation à la recherche m'a permis d'acquérir des compétences notamment sur la recherche littéraire et la conduite d'entretien. Concernant ma future pratique professionnelle, j'espère avoir l'opportunité d'être en collaboration avec d'autres professionnels. Je trouve que ces relations peuvent apporter beaucoup à la pratique et donc, aux personnes prises en soins.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition d'étudier la collaboration entre ergothérapeute et enseignant, au sein de l'inclusion scolaire des enfants présentant une dysgraphie, en se demandant en quoi cette collaboration influe sur l'inclusion de ces derniers. Au cours de ce travail, j'ai eu l'opportunité d'échanger avec les professionnels (ergothérapeutes et enseignants), pour comprendre la relation qui existait entre eux, ainsi que les moyens mis en place par chacun d'eux pour faciliter l'inclusion scolaire des enfants présentant une dysgraphie.

La dysgraphie est un trouble graphomoteur pouvant mener à une situation de handicap, l'ergothérapeute peut être amené à prendre en soins les enfants présentant ce trouble. L'inclusion de ces enfants en classe ordinaire est possible, mais dépendante de plusieurs facteurs. Tout professionnel gravitant autour de l'enfant a un rôle dans son inclusion scolaire, une bonne communication entre eux est essentielle. La collaboration entre ergothérapeute et enseignant peut favoriser l'inclusion scolaire, par la mise en place de méthodes spécifiques et d'adaptations du travail demandé à l'enfant. Elle permet d'apporter des solutions et des aides à l'enseignant, qui adaptera donc ses méthodes, ou les adaptera mieux. A l'ergothérapeute, elle lui donne la possibilité de mettre en place ses méthodes dans le milieu scolaire de l'enfant, et d'avoir un retour sur celles-ci, donc d'évoluer et d'ajuster sa prise en soins. Enfin, cette collaboration est bénéfique pour l'enfant, elle lui permet d'être plus performant dans ses activités scolaires.

Plusieurs perspectives de recherche émergent de cette étude. On peut se questionner tout d'abord sur la collaboration existante entre l'ergothérapeute, l'enseignant et l'AESH auprès des enfants présentant des besoins spécifiques, dans leurs activités scolaires. Ensuite, sur les outils mis en place par l'ergothérapeute pour les enfants présentant une dysgraphie ou des difficultés dans leurs activités scolaires, et plus précisément l'outil informatique. Enfin, il serait intéressant d'étudier un possible rôle de formateur de l'ergothérapeute auprès des enseignants.

Bibliographie

1. France. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. JORF n°0174 du 28 juillet 2019.
2. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Le Bulletin officiel. Enseignement primaire et secondaire [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse; 2019 [consulté le 20 décembre 2019]. Disponible : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142545#page
3. Association Nationale Française des Ergothérapeutes. Comprendre l'ergothérapie auprès des enfants. 2019 Décembre; 5.
4. Ministère du travail, de la solidarité et de la fonction publique ministère de la santé et des sports. Arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'État d'ergothérapeute. JORF n°0156 du 8 juillet 2010.
5. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Les grands principes du système éducatif [en ligne]. 2009 [consulté le 28 octobre 2019]. Disponible : <https://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>
6. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. L'enseignement scolaire en France. 2009 juillet; 4 – 16.
7. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. L'école élémentaire [en ligne]. France : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse [consulté le 17 avril 2020]. Disponible : <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668>
8. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [en ligne]. 2019 [consulté le 28 octobre 2019]. Disponible : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

9. Eduscol. Graphisme et écriture. France : Ministère de l'éducation et de la jeunesse ; 2015 [consulté le 28 décembre 2019]. Disponible : <https://eduscol.education.fr/cid91998/graphisme-et-ecriture.html>
10. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015. JORF n°0060 du 12 mars 2015, p. 4708.
11. Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. 7-10 juin 1994.
12. Société des Nations. Déclaration de Genève. 26 septembre 1924
13. Organisation des Nations Unies. Convention internationale relative aux droits de l'enfant. 20 novembre 1994.
14. Organisation des Nations Unies. Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées. 3 décembre 1982
15. Vienneau R. Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In : Prud'homme L, Duchesne H, Bonvin P, Vienneau R, directeurs. L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs, ses pratiques. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur;2016. p.21-23.
16. Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Vers une éducation inclusive. L'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IIEP sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap. 2019; p. 6.
17. Thomazet, S. L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! Revue des sciences de l'éducation [en ligne]. 2008 [consulté le 7 septembre 2019];34(1):123-139. Disponible : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018993ar.pdf>
18. Tremblay P. Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. La nouvelle revue de

- l'adaptation et de la scolarisation. 2015 2^{ème} trimestre; Volume(70-71):page 51-65.
19. Méens C. Inclusion et qualité de vie scolaire des enfants en situation de handicap. Vie sociale et traitement. 2017; 3(135):39-41.
 20. Ruijs M. Peetsma T. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. Educational Research Review. 2009; Volume(4):page 67-79.
 21. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Temps scolaire [en ligne]. 2019 [consulté le 5 février 2020]. Disponible : <https://eduscol.education.fr/cid71545/reforme-des-rythmes-scolaires-organisation-temps-scolaire-dans-premier-degre.html>
 22. Alamargot D. Morin M-F. Approche cognitive de la production écrite: principaux résultats et apports pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. ANAE – Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant. 2019 décembre 31;163:713-721.
 23. Fondation Jean Piaget. Les praxies chez l'enfant. Problème de psychologique génétique. 2008 mars 16; p. 67-94.
 24. Lacombe J. Le développement du graphisme. In: Lacombe J, auteur. Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans : Approche théorique et activités corporelles. 3 éd. Bruxelles:De Boeck;2012. p. 135-147(Outils pour enseigner).
 25. Lurçat L. Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. Revue française de pédagogie. 2016 mai 03; Volume(65):page 7-18.
 26. Séka T. Latéralisation et trouble du langage chez l'enfant : comprendre l'occurrence de la dyslexie et de la dysgraphie à l'école primaire. European Scientific Journal. 2017; 13(32):170-186.

27. De Broca A. Le développement de l'enfant: Du normal aux principaux troubles du développement. 6e éd. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson; 2017. 272 p.
28. Albaret JM, Kaiser ML, Soppelsa R. Troubles de l'écriture chez l'enfant : Des modèles à l'intervention. 2e éd. Paris: De Boeck Supérieur; 2013. 242 p.
29. Fagard J. Chapitre X Développement de la latéralité manuelle. In: Fagard J, docteur en psychologie. Le développement des habiletés de l'enfant. CNRS Edition; 2001. p. 215-234.
30. Lacombe J. H. Le développement du graphisme. In: Lacombe J, psychomotricienne. Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans : Approche théorique et activités corporelles. 4e éd. Bruxelles; De Boeck; 2012. p. 135-147(Outils pour enseigner Psychomotricité).
31. Wettstein-Badour G. Le développement du graphisme et de la latéralisation. In: Wettstein-Badour G, auteur. Bien parler, bien lire, bien écrire. Eyrolles; 2006. p. 62-67.
32. Chauvel D. Lagoueyte I. Du graphisme à l'écriture. Retz Eds; 2015. P144.
33. Thoulon-page C, De Montesquieu F. La rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent. Pratique de la graphothérapie. 4e éd. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson; 2018. 272 p.
34. Bachmann E, Corminboeuf G. Posture assise en classe : facteur indispensable au développement des prérequis sensori-moteurs du graphisme. In: Izard MH, ergothérapeute. Expérience en ergothérapie – 28ème congrès francophone; Montpellier. Montpellier: Sauramps médical; 2015. p. 412-421.
35. Bonneton Botté N, Guilbert J, Bara F. L'écriture manuscrite : un apprentissage moteur spécifique. ANAE – Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant. 2019 décembre 31; 163:722-729.

36. Costini O, Roy A, Faure S, Gall DL. La dyspraxie développementale : actualités et enjeux. *Revue de neuropsychologie*. 2013;5(3):200-212
37. Alamargot D, Morin MF. Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et apports pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. *ANAE -Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*. 2019 décembre 31;163:713-721.
38. Charles M, Soppelsa R, Albaret JM. BHK Echelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant. Paris: ECPA; 2004. 74 p.
39. Soppelsa R, Albaret JM. BHK Ado : échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'adolescent. Paris: ECPA; 42 p.
40. Feder KP, Mainemer A. Handwriting development, competency, and intervention. 2007 avril; 49(4):312-317.
41. Hamstra-Bletz L., & Blöte, A. W. A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School. *Journal of Learning Disabilities*. 199 décembre 1; 26(10):689-699.
42. Ordre des ergothérapeutes du Québec. L'ergothérapie en milieu scolaire. 2009 janvier 1; 1 – 2.
43. Association Nationale Française des Ergothérapeutes. Public concerné [en ligne]. 2017 [consulté le 20 décembre 2019]. Disponible : <https://www.anfe.fr/public-concerne>
44. Association Nationale Française des Ergothérapeutes. Définition [en ligne]. 2019 [consulté le 20 décembre 2019]. Disponible : <https://www.anfe.fr/definition>
45. Lefevre G. L'accompagnement en ergothérapie de l'apprentissage du graphisme et de l'écriture. *Contraste*. 2017 janvier; 1(45):179-201.
46. Guérit A, Lebrault H, Lebrault J. Rééducation de la motricité des membres supérieurs de l'enfant : les spécificités de l'ergothérapeute. *Contraste*. 2017 janvier; 1(45):111-127.

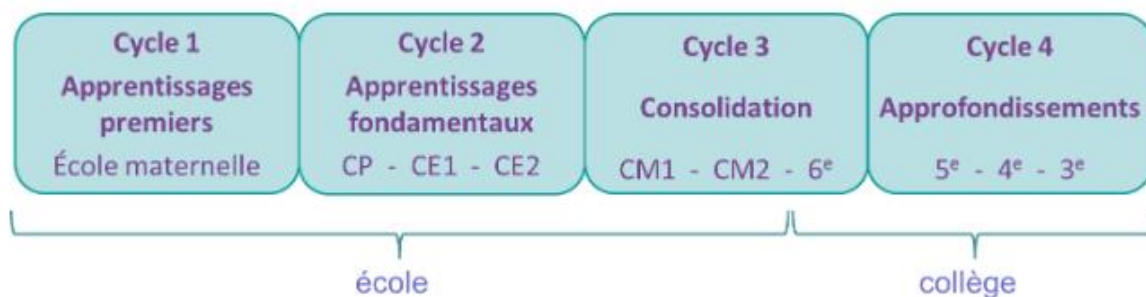
47. Morin MF, Alamargot D. Les entraînements graphomoteurs : quelles pratiques, quels effets ? ANAE – Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant. 2019 décembre 31;163:730-738.
48. Beauregard F, Kalubj J-C. Améliorer la collaboration entre les milieux scolaire et de réadaptation : besoins des intervenants. Revue service social. 2011 ;57(2):158-172.
49. Kosremelli Asmar M. Wacheux F. Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : ces d'un hôpital universitaire. Conférence Internationale en Management ; Beyrouth. HAL; 2007. p57-75
50. Allenbach M, Duchesne H, Gremion L, Leblanc M. Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. Revue des sciences de l'éducation. 2016 juin 28;42(1):86-121.
51. Stanovich PJ. Collaboration: The key to successful instruction in today's inclusive schools. Intervention in school and clinic. 1 September 1996;32(1):39-42

Table des annexes

ANNEXE I : Organisation de la scolarité en France	I
ANNEXE II : Tableaux analyse longitudinale.....	II

ANNEXE I : Organisation de la scolarité en France

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. L'organisation du collège [en ligne]. Paris: Eduscol [consulté le 26 mars 2020]. Disponible : <https://eduscol.education.fr/cid87584/l-organisation-du-college.html>



ANNEXE II : Tableaux analyse longitudinale

1. Ergothérapeute 1

Exploitation du matériel Q2	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai fait des formations spécifiques euh ... par rapport aux troubles des apprentissages et aux troubles autistiques et j'ai ... je suis formée en intégration neurosensorielle et à l'oralité et j'ai fait une formation qui est un peu controversée dans le monde des ergothérapeutes avec Danielle Dumont sur la dys... sur les troubles du graphisme pas obligatoirement la dysgraphie mais sur la rééducation de l'écriture. - Donc ça s'est un peu controversé hein - Les ergothérapeutes formés ronchonnet un peu sur ce que fait Danielle Dumont parce qu'elle ne forme pas que des ergo et parfois elle a, elle euh ..., elle a des ... comment on pourrait dire ? Elle est un peu, elle uniformise tout et elle dit qu'on peut soigner la dysgraphie alors que c'est pas tellement vrai. On peut améliorer des choses mais on peut pas vraiment le soigner.
	Codage	« Formation spécifiques par rapport aux troubles des apprentissages » ; « formation de Danielle Dumont sur la dys, sur les troubles du graphisme » ; « sur la rééducation de l'écriture »
	Catégorisation	Formation

Exploitation du matériel Q3	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Alors, on va dire euh ... oui plus ou moins, oui, mmh. - Euh ... j'ai des enseignants qui euh ... qui, qui vont faire des photocopies... ou alors voilà souvent des photocopies pour essayer de diminuer la quantité d'écrit de l'enfant soit euh ... j'ai des enseignants qui vont euh ... utiliser les méthodes que euh avec des... des lignages plus gros ou des méthodes de couleurs comme à un moment donné ça s'était beaucoup utilisés. - Voilà c'est ce qu'ils utilisent en générale avant de me rencontrer.
	Codage	« oui plus ou moins, oui » ; « j'ai des enseignants qui vont diminuer la quantité d'écrit de l'enfant » ; « utiliser les méthodes des lignages plus gros ou des méthodes de couleurs » ; « voilà c'est ce qu'ils utilisent en générale avant de me rencontrer »
	Catégorisation	Adaptations

Exploitation du matériel Q4	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Alors, par rapport à un dysgraphique l'inclusion est tout à fait possible ! La seule chose c'est qu'il faut qu'il y ait une prise de conscience du niveau de difficulté de l'enfant pour que euh celui-ci ne croule pas sous la quantité d'écrit et ne soit pas jugé sur son écrit ni sur ses connaissances.
	Codage	« l'inclusion est tout à fait possible » ; « il faut qu'il y est une prise de conscience du niveau de difficulté » ; « pour pas que l'enfant croule sous la quantité d'écrit » ; « ne soit pas jugé sur son écrit et sur ses connaissances »
	Catégorisation	Inclusion – connaissances

Exploitation du matériel Q5	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Alors ... euh ... comment expliquer... Plus l'enfant utilisera les méthodes que je lui ai donné au niveau de l'écrit, graphiquement et euh ... en quantité plus vite l'adaptation que j'ai fait va ... euh ... fonctionner et va diminuer la difficulté fonctionnelle. Donc euh ... j'essaie de demander aux enseignants de faire attention euh ... aux techniques que j'utilise pour qu'elles soient le plus euh ... comment on pourrait dire... Le plus entraîné possible. Voilà. - Ça c'est une première chose et la deuxième chose. Euh ... dans l'idéal c'est que dans un premier temps de vraiment diminuer la quantité d'écrit pour que quand l'enfant écrive il soit dans la position la plus idéale possible. - Pour enregistrer le mieux le mouvement *silence* et si on le diminue pas et bah l'enfant à une telle pression qu'il garde les mauvaises attitudes et qu'il ne puissent pas enregistrer ce que je lui demande.
	Codage	« plus l'enfant utilisera les méthodes que je lui ai donné (...) graphiquement et en quantité plus vite l'adaptation (...) va fonctionner et va diminuer la difficulté » ; « j'essaie de demander aux enseignants de faire attention aux techniques que j'utilise » ; « diminuer la quantité d'écrit » ; « position la plus idéale possible pour enregistrer le mieux le mouvement »
	Catégorisation	Collaboration – échanges - adaptations

Exploitation du matériel Q6	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Ah, d'évoluer. D'évoluer et de comprendre. De comprendre aussi, de mesurer les choses... euh ... alors je parle bien de rééducation ? On peut parler de réadaptation aussi là ? - Euh ... les deux. - Euh ... tant que je suis dans la rééducation qui est ... la collaboration est plus dans le sens ou moi j'apporte quelque chose et je veux que l'enfant puisse l'enregistrer et l'utiliser dans le milieu fonctionnel. - Quand on est dans la réadaptation euh ... là j'ai plus besoin de savoir ce qui est demandé par le prof pour pouvoir former l'enfant, notamment quand je les mets sur ordinateur, de former à réellement ce que demande le prof. Et ... donc euh ... euh ... on va dire que cette collaboration me permet de mieux ajuster ma réé... ma méthode et ma, mon ... comment ? Et mes aides techniques que je vais apporter.
	Codage	« D'évoluer et de comprendre » ; « de mesurer les choses » ; « en rééducation, moi j'apporte quelque chose » ; « je veux que l'enfant puisse l'enregistrer et l'utiliser dans un milieu fonctionnel » ; « dans la réadaptation, besoins de savoir ce qui est demandé pour pouvoir former l'enfant » ; « permet de mieux ajuster ma méthode et mes aides techniques »
	Catégorisation	Echanges – méthodes - techniques

Exploitation du matériel Q7	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Ah... euh ... quand je prends les enfants en rééducation ... Alors, j'ai rarement affaire au AESH parce que je préfère euh ... la faire en cabinet où <u>là</u> je suis, une tierce personne euh ... il y a un parent, enfin un grand parents <u>à</u> qui je montre le travail à faire à la maison donc j'ai peu affaire aux AESH. - Par contre, par contre, je peux avoir une demande auprès d'elles sur la diminution d'écrits ou euh ... ou sur les modèles qu'elles vont faire, pour que les modèles correspondent à quelque chose que moi je montre. Dans le cadre de la réa, réadaptation, euh ... très souvent j'interviens au niveau euh ... au sein de l'école. Puisque c'est ... quand je fais de la réadaptation c'est la mise en place de l'ordinateur la plupart du temps. - Et là euh ... c'est vrai que ça m'arrive régulièrement, quand je peux, de faire des séances avec l'AESH, pour lui montrer comment utiliser l'ordinateur et comment adapter les cours pour que ça fonctionne le mieux possible. Donc vraiment voilà, c'est... ça dépend ce que je fais avec l'enfant. Mais le travail de l'AESH est indispensable. - Je considère que, plus vite l'enfant utilise soit des méthodes d'écriture soit l'ordinateur pour la réadaptation plus ils l'utilisent dans un milieu scolaire, donc un milieu fonctionnel plus mon travail avance.
	Codage	« <u>en</u> rééducation, j'ai rarement affaire au AESH » ; « je peux avoir une demande auprès d'elles sur la diminution d'écrits (...) ou sur les modèles qu'elles vont faire » ; « quand je peux, faire des séances avec l'AESH pour lui montrer » ; « ça dépend ce que je fais avec l'enfant » ; « le travail de l'AESH est indispensable »
	Catégorisation	Importance – rare – dépendant

Exploitation du matériel Q8	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Alors par rapport à là tout de suite maintenant <u>je sais pas trop</u>. Après vous si vous interviewé d'autre ergothérapeute, chacune à ses méthodes. - Oui, <u>mmh</u>. - Euh... certaines donne des devoirs à faire à la maison par exemple pour euh ... que ce soit la rééducation ou la réadaptation. Donc on a <u>des trucs un peu différent</u>, après ce qu'il faut c'est trouvé la bonne méthode. Il y en a qui vont utiliser <u>ABCBOUM</u> ou des choses comme ça, moi <u>je me suis jamais retrouvée dans ces méthodes là</u>. - <u>Mmh</u>. - Donc c'est à voir quoi. - Oui
	Codage	« Chacune à sa méthode » ; « trouver la bonne méthode »
	Catégorisation	Méthodes personnelles – diversité

2. Ergothérapeute 2

Exploitation du matériel Q2	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Alors, oui. Euh ... oui on a ... alors on est deux en fait dans le cabinet. - Je vais sûrement dire beaucoup « on », mais voilà ... Euh ... on a fait la formation avec N. nous de l'ABC Boum. - Voilà... Ma collègue euh ... enfin non je vais parler de moi pardon ! Et du coup, on a fait des petites formations par internet, euh voilà. Et ... et ... du coup actuellement en ce qui concerne le graphisme... le reste ça ne concernait pas le graphisme donc voilà.
	Codage	« Formation ABC Boum » ; « formations sur internet »
	Catégorisation	Formation – connaissance

Exploitation du matériel Q3	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - (silence) La plupart du temps en fait j'ai des échanges euh ... j'essaye d'avoir des échanges avec les enseignants. - Concernant les patients. Où là effectivement elle m'explique, du coup y en a que ... enfin je me rends compte que généralement je travaille souvent avec... sur le même secteur. Euh... et du coup avec les mêmes enseignantes, donc au bout d'un moment c'est vrai que euh... y en a je sais comment elles travaillent. Et euh... et du coup les, les, les contacts sont, sont favorisés. Enfin, on, on a généralement un bon contact. Je vais dans peu d'écoles proportionnellement au nombre de patients que j'ai, donc euh... généralement, généralement je... voilà je connais leurs aménagements. Après il y en a des fois <u>il y a pas d'aménagement</u>. - D'accord. Oui, c'est plutôt à force de travailler avec ces, ces personnes-là. - Oui
	Codage	« j'ai des échanges » ; « j'essaye d'avoir des échanges concernant les patients » ; « je travaille souvent avec les mêmes enseignantes » ; « donc au bout d'un moment je sais comment elles travaillent » ; « les contacts sont favorisés » ; « généralement un bon contact » ; « je connais leurs aménagements »
	Catégorisation	Echanges – connaissances

<p>Exploitation du matériel</p> <p>Q4</p>	<p>Corpus et organisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alors euh... Je pense que y... *soupir* c'est compliqué de répondre à cette question. Je pense qu'il y a plusieurs étapes. Il y a euh... le... la sévérité du trouble graphique. - Déjà d'une part. Parce que... parce que bah voilà c'est, c'est pas... Est-ce qu'il y a des troubles associés ou pas. - Donc ça, c'est à prendre en compte. Après euh... l'inclusion moi je pense qu'elle est surtout au primaire. On, là sur votre étude là, enfin votre mémoire, c'est tout, toutes classes confondues ou y a ...? - Oui, non j'ai pas... C'est tout âge. - D'accord alors. Moi j'ai essentiellement, enfin j'ai quelques collégiens, mais j'ai plus de primaires, élémentaire. Donc je pense que euh... jusqu'au CM2 l'inclusion est... possible. - Parce que en fonction des enseignants et en fonction des niveaux euh... il y a des méthodologies de travail appliquées hein. Il y en a qui font plus ou moins écrire donc les aménagements, il y a des fois euh... les parents, on entend les parents qui disent bah « non, non... » et l'enfant hein « bah non, non il n'y a pas d'aménagement » et quand on questionne on se rend compte que de toute façon tous les enfants ils ont des photocopies, ils ont que des textes à trous, mais c'est pas, c'est pas des aménagements. C'est pour tout le monde comme ça. - Donc euh... donc du coup je pense que euh... par rapport à... à l'inclusion c'est possible, mais ça dépend de pas mal de choses, des troubles associés, du degré de sévérité, euh... et euh... de, de la motivation de, de, de l'enseignant et au-delà de la motivation... Alors motivation c'est pas le sens péjoratif enfin hein c'est euh... vraiment dans le sens si euh... l'enseignante a 4 niveaux faut bien être conscient que il y a beaucoup de travail d'autonomie. - En autonomie. Et que, que du coup euh... c'est, enfin voilà... il y a plein plein de facteurs. Il y a plein plein de facteurs donc euh... vous pouvez me rappeler du coup votre question ? - Donc du coup euh... alors, la plupart des cas, on va dire, oui c'est possible, mais du coup euh... (rire) salut (bruit de porte), euh... elle est, euh... la plupart du temps c'est possible, mais euh... attention euh... à tous les, tous tous les à côté. - Tous les à côté de de... que ça soit d'un point de vue de l'enseignante parce que il faut bien comprendre qui est... que c'est pas évident pour elles déjà le, classiquement, et que un enfant qui a pas de difficultés particulières euh... Mais de par l'environnement social, familial, etc... c'est pas évident. Le ville et la campagne c'est différent aussi. - Donc j pense que c'est, c'est, c'est la plupart du temps oui, c'est possible, mais... il faut être attentif et à, à tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant et qu'c'est pas forcément, fin... c'est c'est pas qu'un rôle de l'enseignant. - L'enfant doit être au centre oui, mais y a beau, y a, les... les parents. Les, l'enseignant et les différents professionnels autour.
---	--------------------------------------	--

	Codage	<p>« il y a plusieurs étapes » ; « la sévérité du trouble graphique » ; « trouble associé ou pas » ; « surtout au primaire » ; « ... jusqu'au CM2 l'inclusion est... possible » ; « en fonction des enseignants et en fonction des niveaux (...) plus ou moins écrire » ; « tous les enfants ils ont des photocopies, ils ont que des textes à trous, (...) c'est pas des aménagements. C'est pour tout le monde comme ça. » ; « l'inclusion c'est possible, mais ça dépend de pas mal de choses, des troubles associés, du degré de sévérité (...)de la motivation de, de, de l'enseignant » ; « il y a plein plein de facteurs » ; « la plupart des cas on va dire que c'est possible » ; « mais attention ç tous les à côté » ; « c'est pas évident pour elles » (enseignantes) ; « l'environnement social, familial, » ; « Le ville et la campagne c'est différent aussi » ; « il faut être attentif et à, à tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant »</p>
	Catégorisation	Adaptations – multiples facteurs

<p>Exploitation du matériel</p> <p>Q5</p>	<p>Corpus et organisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (Silence) Alors... contribuer à l'inclusion... je, j'dirai plus que ça permet de mettre dans... fin... euh... l'inclusion ça, avec ou sans ergo je pense qu'elle elle... euh.. Voilà, c'est, c'est pas l'ergo qui va faire que c'est, euh, l'inclusion est possible, mais par contre, elle va, on va, notre rôle, je pense c'est de permettre que l'inclusion soit euh... soit dans les meilleures conditions possibles, dans le sens où on va proposer des outils, on va pouvoir euh avoir un échange en disant bah... « vous testez si, et moi je teste en séance, etc. et on échange » euh... ils nous font part de leur expérience et nous d'la nôtre parce qu'on n'a pas la même vision, - Euh... donc voilà, et au-delà de euh... on va dire tout ce qui est... l'enfant avec le crayon dans la main, nous on va pouvoir jouer sur l'environnement, euh... avec des assises, avec des des... d'autres d'autres techniques, et on va pouvoir, alors, après en fonction on est d'accord y'a toujours la sévérité, tout ça... euh on va pouvoir euh... ben accompagner aussi sur le plus long terme par rapport à... si y'a besoin de, d'aide humaine ou de choses comme ça. - D'accord, ok. Donc c'est beaucoup un échangeant avec euh... l'enseignant... que - Après, après faut pas... alors, y'a... fin.. C'est toujours, ça dépend... c'est, en fait on est, on reste des humains hein... - Donc euh... donc c'est vrai que si... moi je vois, je pense à trois enseignantes, je vais dans une école, il y a 3 enseignantes qui sont en or ! Elles sont en or, et quoi que je leur dise, euh... eh ben on est toujours dans l'échange, et, pareil, elles me disent des trucs euh, y a des fois elles me disent « écoute je..., voilà, ça, est-ce que c'est moi qui divague ou est-ce que c'est vrai... j'ai raison... ? » et du coup voilà, on on on fait, on fait vraiment, on arrive à, à, on a créé notre équilibre, on est bien. Euh... y'en a d'autres, qui, euh... sont plutôt alarmistes on va dire, et qui font flipper les parents, parce qu'y'a pas d'autres mots... - Et du coup nous, mais nous en test on a rien, fin même si on, même si on fait des suivis, l'enfant il s'débrouille bien et donc c'est un autre, c'est un autre versant qui faut travailler, par psychologue scolaire tout ça, et donc on a ce rôle-là d'accompagnant aussi, b... voilà, on a le geste machin de l'enfant... - ... agir directement sur l'enfant... - ... mais agir sur le reste aussi. - J'pense que ça, c'est important. - Et j'pense qu'on peut être en, en première ligne hein, pour... pour euh... orienter après, évaluer, fin, mettre en avant peut-être un, un trouble neurodéveloppemental et orienter après vers la bonne personne.
	<p>Codage</p>	<p>« c'est pas l'ergo qui va faire que c'est, euh, l'inclusion est possible » ; « notre rôle, je pense c'est de permettre que l'inclusion soit euh... soit dans les meilleures conditions possibles » ; « on va proposer des outils » ; « échange » ; « ils nous font part de leur expérience et nous d'la nôtre » ; « pas la même vision » ; « on va pouvoir jouer sur l'environnement » ; « accompagner aussi sur le plus long terme » ; « si y'a besoin de,</p>

		<p>d'aide humaine ou de choses comme ça. » ; « on est toujours dans l'échange » ; « créé notre équilibre » ; « on a ce rôle-là d'accompagnant » ; « agir directement sur l'enfant... mais agir sur le reste aussi. J pense que ça, c'est important » ; « on peut être en première ligne pour orienter » ; « mettre en avant peut-être un, un trouble neurodéveloppemental » ; « orienter après vers la bonne personne. ».</p>
	Catégorisation	Adaptations – échanges – expérience

<p>Exploitation du matériel</p> <p>Q6</p>	<p>Corpus et organisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sans prof... sans collaboration, on peut p... le l'enfant va pas... si on n'travail pas ensemble c'est l'enfant qui va en pâtir. Parce que si, moi j'dis quelque chose en séance et si l'enseignante dit pas la même chose, on va pas s'en sortir. L'enfant saura plus et du coup il va falloir à un moment donné soit qu'il tranche, entre la maîtresse et le rééducateur... - ... soit euh... soit au contraire il va se bloquer. Et, le problème c'est que l'enfant va en pâtir, mais qui c'est qui va en pâtir ? C'est la famille ? au moment des devoirs. Donc, c'est indispensable pour le bien-être de tous qu'on puisse discuter pour euh... pour amener l'enfant là où on veut. Et euh... il y a que le dialogue en fait qui... entre les différents partis qui pourront nous amener à ça. Euh... et, au-delà de ça, en fait, je pense que c'est pour, euh... on, quand même, au-dela de, au-dela d'un enfant et d'une situation... - ... pour éveiller un p'tit peu en fait, euh... à à de la logique, à de de, fin y'a des, y'a des choses, c'est de la logique, c'est même pas... y'a même pas besoin d'être ergo. - Donc euh... donc, c'est des choses voilà, fin... y'a encore des enfants nous qui nous arrivent, et puis la feuille elle doit être super droite parce que « maîtresse elle a dit ça », on doit se positionner comme ça : ben non. - Non, il existe plein d'autres choses, « regarde maman elle écrit d'une façon, papa écrit d'une façon. Ta grande sœur, ton grand frère, toi, voilà, tout le monde a sa façon d'écrire. Maîtresse elle est obligée pour t'apprendre le l'écrit... Les, les lettres, elle écrit, elle écrit effectivement de, en, le.. le cursif voilà, c'est, c'est... y'a des standards. Mais après, toi tu vas pouvoir choisir ». - « Et que si t'arrives pas le cursif et qu'tu passes par le script... l'important c'est quoi ? C'est... que t'es pas mal, que tu sois content d'écrire, que tu sois lisible et que t'aies la vitesse, voilà. Du moment que toi t'as pas d'frustrations lors de ton acti... » alors bon, je l'dis pas comme ça on est d'accord hein... - Mais si y'a pas de frustrations de l'enfant, si y'a pas de douleurs et s'il est content de c'qu'il produit et que... eh ben voilà ! - Donc euh... donc voilà. Donc c'est vrai que euh... les bénéfices ils sont, ils sont multiples. Au temps pour moi parce que c'est gratifiant, faut être honnête hein. - C'est gratifiant de... voir l'enfant évoluer et puis de recevoir même des années en ... fin moi j'ai un j'ai un petitou je l'ai vu pendant des années parce qu'au départ effectivement avec l'enseignant c'était pas évident et bah j'ai un petit mot. Tous les ans j'ai un petit mot disant bah merci Stéphanie, etc. Donc ça c'est super euh... ça c'est super.
---	-------------------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> - De dire à un, aux parents bah... stop on arrête. Bah pourquoi ? Parce que c'est bon. - Parce qu'on a, vous avez pas besoin de plus que moi et que il faut que vous voliez, mais que je reste disponible pour vous donc l'enfant peut revenir quand il veut, vous pouvez m'appeler quand vous voulez, mais voilà... Et que, et que l'enseignante aussi euh ou l'enseignant pardon hein, mais voilà il nous appelle et il et... bah ouais bah du coup c'est, c'est, ça roule. Ça roule. Donc euh... donc c'est gratifiant et puis l'enfant il est content quoi.
	Codage	<p>« l'enfant qui va en pâtir (...) si, moi j'dis quelque chose en séance et si l'enseignante dit pas la même chose, on va pas s'en sortir. » ; « c'est indispensable pour le bien-être de tous qu'on puisse discuter » ; « pour amener l'enfant là où on veut (...) il y a que le dialogue » ; « les bénéfiques ils sont, ils sont multiples. Au tant pour moi parce que c'est gratifiant » ; « c'est gratifiant et puis l'enfant il est content »</p>
	Catégorisation	Echanges – expérience

<p>Exploitation du matériel</p> <p>Q7</p>	<p>Corpus et organisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ... Alors euh... mmh... Les missions sont euh... sont multiples et je pense que c'est ça qui, peut-être des fois manque, il faut vraiment que euh... les missions de l'AESH soient bien définies. Soient bien claires. Et il faut impérativement qu'il y est euh... qui faut qui ss, enfin, il faut que l'AESH soit le relais d'une part de l'enseignant par rapport aux acquis pédagogiques... euh alors ce n'est pas une enseignante d'accord, mais que la, la respect des consignes du temps, etc. - Et euh... euh le relais aussi des rééducateurs. Alors pas que ergo hein, mais bon je vais parler pour moi. Euh... parce que, parce que bah... voilà c'est important de... d'avoir cette, enfin... une installation particulière, etc., etc. Et aussi euh... c'est hyper important, c'est peut-être le plus important que ça soit le relais de l'enfant vis-à-vis de, des adultes. Parce que c'est, fin, je suis d'accord ils sont pas à temps plein, mais c'est eux, les parents connaissent très bien leur enfant. - Mais en situation de classe, l'enseignant, l'enseignante, ils en ont, soyons optimiste, 25 euh... - Et l'AESH en a, aller on va dire maximum 3 par classe et encore là c'est dans le pire des cas on va dire. Euh... et du coup dans certaines situations voilà que euh... euh mettre en place des petites règles de batterie par exemple ou des petites règles de, de d'humeur. - En disant et bah, hop « à là euh... écoute-moi là ma batterie et bah là elle est f... elle est qu'à 2. Et bah aller va boire de l'eau dans la cour, va faire... » pour pouvoir faire tampon pour que il soit dans les meilleures conditions, pour recevoir tous les apprentissages. - Donc c'est, c'est vraiment une pièce maitresse. - Quand il y a besoin vraiment de ça. Là on est dans un degré quand même qui nécessite euh... ; il y a des troubles associés... parce que une dysgraphie honnêtement il n'y a pas d'AESH hein. - - Donc euh... donc... parce qu'il y a même pas de dossier MDPH. Donc on est clair euh... donc euh... donc voilà. Mais euh... c'est, c'est une pièce maitresse, mais ça veut dire qu'il y a des troubles associés et que ça veut dire que il y au-delà de l'écriture il y a plein d'autres choses. - Et que y a plein de choses, moi je le dis hein... si euh... faut prioriser les suivis ça c'est clair. Que euh... honnêtement l'ergo par rapport à d'autres professionnels c'est équivalent par rapport à d'autre, on est vraiment par exemple l'orthoptiste. S'il y a un suivi orthoptiste et bah l'ergo peut peut-être se mettre en suspend un petit peu.
---	-------------------------------	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Euh... si y a vraiment un gros TDAH et bah après faut voir. Sachant que nous en suivit les enfants ils ont pas leurs médicaments et que en relation duelle ça se passe bien. Enfin voilà, il y a plein de choses, c'est pour ça que c'est vraiment des, une approche très globale. Euh... et qui prend en comptes de tout et c'est vrai que c'est bien quand on peut avoir les parents qui sont vraiment partie prenante et, parce que quand on n'a pas les parents et que euh... moi je pense à une famille où je suis sans arrêt en train de les appeler pour dire, pour, pour, pour aiguiller alors que j'ai un super contact avec l'enseignant et bah le gamin il avance pas très très bien. - - Donc euh... donc voilà ! Donc pièce maitresse, mais on a tous notre, un, un rôle, mais y... l'enfant a... est, est... est vraiment au centre.
	Codage	<p>« pièce maitresse » (x3) ; « Les missions sont euh... sont multiples » ; « les missions de l'AESH soient bien définies. Soient bien claires. » ; « , il faut que l'AESH soit le relais d'une part de l'enseignant » ; « le relais aussi des rééducateurs » ; « le relais de l'enfant vis-à-vis de, des adultes » ; « ça veut dire qu'il y a des troubles associés (...) au-delà de l'écriture » ; « on a tous notre rôle » ; « l'enfant est vraiment au centre » ; « une dysgraphie il n'y a pas d'AESH »</p>
	Catégorisation	Importance – relais – dépendant

Exploitation du matériel Q8	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Bah non c'était plutôt... j'espère avoir répondu à... voilà à... - Oui. - Enfin... répondu oui ça j'ai répondu, mais du coup voilà après dans votre problématique j'espère que ça pourra vous aiguiller et que qu'après... je, je sais pas si après si... si vous voulez déjà vous, vous... partir dans une bra... dans une... pardon, dans une branche plutôt voilà avec les enfants, les adultes ou les personnes âgées, etc. Mais euh... euh, je pense que c'est, c'est... euh... c'est une belle profession qu'on a est qui faut vraiment... assurer sa promotion et qu'on puisse vraiment aller euh... vraiment faire comprendre à tout le monde que euh... malheureusement oui c'est pas remboursé par la sécu, mais qu'il y a des petites choses, dès la maternelle, dès la maternelle qui peuvent être fait et euh... et que c'est pas une approche qui faut, c'est... faut en prendre plein. C'est pas que je suis... Je pense à Montessori, je pense à... C'est pas que je suis contre, mais... - Oui. - Une méthode toute seule je pense que ça n'a pas de valeur et faut prendre en compte l'enfant, parce qu'il y a des enfants qui vont pas accrocher. - Ouais. - Euh... de la même manière nous euh... l'intégration neurosensorielle en ergo oui, mais pas que. Il faut, il faut être très ouvert et il faut vraiment regarder l'enfant. Il faut... et l'observation c'est la base de l'ergothérapie, je pense, et que oui on a besoin de bilan standardisé, étalonné, etc. Mais au-delà de ça euh... il faut vraiment qu'on, qu'on puisse euh... permettre à l'enfant de, de... d'évoluer et il... il va avancer, mais voilà lui permettre de, d'agrandir le chemin quand c'est, quand il en a le besoin. Le rétrécir pour le guider un peu plus, etc. Et que, et que on est pas là pour compenser des lacunes qu'il a à droite à gauche euh... enfin de par voilà, une surstimulation ou sous-stimulation à la maison par exemple, etc. C'est pas une histoire d'écran ou de chose comme ça euh, c'est simplement voilà, il faut que l'enfant soit bien et qu'il puisse vivre avec les autres en collectivité et avancer. Voilà. Du moment que l'enfant est bien, c'est le plus important aussi. - Oui. Ok. (silence) Merci.
	Codage	« c'est pas une approche qui faut, (...) faut en prendre plein » ; « Une méthode toute seule je pense que ça n'a pas de valeur » ; « faut prendre en compte l'enfant » ; « il faut vraiment regarder l'enfant » ; « le guider »
	Catégorisation	Diversité - observation - accompagnement

3. Enseignant 1

Exploitation du matériel Q2	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Euh, pas du tout. Non. Non, non. - Ok. Et après dans votre euh ... dans votre euh... enfin ce que vous avez appris à l'école euh ... sur le graphisme, c'est ... c'est en général sur l'écriture, plus ? - Euh ... C'est-à-dire ? Je, je comprends pas ce que ... - Vous dans votre formation ce qu'on vous a ... appris c'était plus ... - Oh bah, on n'a pas appris grand-chose hein. On n'a pas appris grand-chose. En fait bah les enseignants. Enfin l'école... l'école initiale euh ... euh, ce qui s'appelle ESPE maintenant et qui était l'IUFM auparavant et tout ça euh ... apprenait des choses assez théoriques euh pas, pas, pas tellement pratiques sur certaines choses. Après euh ma connaissance elle plutôt empirique. - Euh ... euh ... parce que, parce que, à force d'observations, à force de, de, d'avoir fait tous les niveaux aussi, voir les difficultés c'est pas inintéressant de de... - ... de savoir, enfin comment les choses se construisent quoi. Là actuellement je suis en CM depuis donc une dizaine d'années mais comme j'ai fait des années précédentes dans des plus petites classes je vois les difficultés qui émanent euh ... euh ... enfin je comprends mieux les difficultés, maintenant que je suis en CM, des gamins. Euh... qui sont liées parfois à des non connaissances de certaines euh, techniques mais aussi à l'organisation d'une manière générale quoi. Si on parle d'écriture par exemple euh, l'écriture c'est ... euh... pour prendre un exemple euh ... les, les enfants en maternelle sont souvent dans des classes relativement chargées. - On arrive facilement à 30. Euh... le fonctionnement des écoles maternelles nécessite une organisation euh, euh, souvent par atelier. Et souvent en fait, l'atelier qui est laissé, laissé en autonomie euh parce qu'on peut pas y passer beaucoup de temps et que les autres nécessite un adulte c'est souvent ... c'est souvent des ateliers de graphisme. - Et ça génère euh... un certain nombre de soucis euh... sur les postures, sur les postures bah des doigts hein. - Sur euh, sur le, le stylo, sur le crayon enfin sur l'outil qu'ils utilisent. - Et ça c'est, c'est, c'est un écueil, c'est un écueil euh ... bah assez important, qu'on retrouve nous en CM. Enfin on a des élèves en CM après qui qui euh ... bah qui ne tiennent pas correctement leur stylo, qui euh ... qui manquent de souplesse sur euh, avec l'outil qu'ils utilisent et, et du coup euh, qui se, comment dire. Euh ... pour lesquels c'est difficile de revenir en arrière quoi. Parce que le pli a été pris depuis une dizaine d'années et c'est difficile quoi. - Voilà. Après encore une fois c'est empirique hein ce que je dis.
	Codage	<p>« pas du tout non » ; « école initiale, choses assez théoriques pas tellement pratique » ; « ma connaissance est plutôt empirique » « à force d'observation » ; « avoir fait tous les niveaux »</p>
	Catégorisation	<p>Expérience – connaissance</p>

Exploitation du matériel Q3	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Alors euh ... non pas tellement. Euh, non. Pas tellement, en fait euh parce que, parce que... j'ai bien euh ... en fait souvent la, la plupart des ergos avec lesquels euh ... j'ai, j'ai ... Enfin sur lesquels. Enfin sur lesquels, enfin ... moi j'ai eu des enfants euh... qui donc euh, qui faisaient appel à des ergothérapeutes et c'était souvent lié à en fait à l'apprentissage du clavier. - De l'ordinateur. Voilà. - C'était essentiellement pour ça après euh ... euh... non j'ai pas eu beaucoup de, de... - Non j'ai pas eu beaucoup de, de contact, honnêtement c'est assez, c'est relativement récent parce que il y a une dizaine d'années on, on parlait pas de dys... de dysgraphie. - C'était quelque chose qui était encore ... On voyait des difficultés mais on ... - Oui il y avait pas de nom dessus ? - Enfin, toutes, toutes les dys. A part la dyslexie, les autres sont apparus il y a une dizaine d'années quoi on va dire. - Voilà ... Enfin peut-être dans les milieux un peu plus fermés mais de manière plus courante bah c'est depuis une dizaine d'années qu'on voit les choses quoi.
	Codage	« non pas tellement » ; « enfant qui faisaient appel à des ergothérapeutes lié à l'apprentissage du clavier » ; « de l'ordinateur » ; « pas beaucoup de contact » ; « les dys sont apparue, mis a part la dyslexie, il y a une dizaine d'année donc c'est assez récent »
	Catégorisation	Echanges – connaissance - adaptation

Exploitation du matériel Q4	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Ah oui bien sûr oui. Oui bien sûr. Ah bah après euh ... enfin, bah après il faut adapter. Il y a des choses, il y a des choses à adapter en termes de, de ... bah des tâches qui sont demandées aux mêmes quoi. - C'est pas toujours facile parce que, parce que bah encore une fois c'est le nombre nous, qui qui... - Qui bien souvent le principal... euh ... la principale contrainte à l'adaptation quoi. Parce que, parce que le nombre fait que c'est difficile d'adapter pour chacun d'entre eux. En revanche euh... quand il y en a quelques uns qui, qui rament au point de vue dysgraphie euh moi ce que je fais dans un premier temps c'est déjà d'alléger la tâche écrite et puis euh... et puis j'ai eu utilisé des ordinateurs avec des élèves quoi. Mais comme j'suis en CM en fait c'était plus en prévision de ... euh ... de l'arrivée au collège que, que, que j'avais organisé ça plus que, que ... plus que dans le ... euh ... plus que pour des raisons proprement de travail en classe. - Parce que, la nécessité de travailler avec un ordinateur elle, elle peut se faire ressentir mais elle est difficile, parce que l'ordinateur c'est pas simple quoi. - C'est pas simple pour ... pour s'organiser, pour euh, comprendre le fonctionnement euh ... des dossiers classés dans certains dossiers etc, etc. Tout ça, c'est, ça demande euh ... ça demande un apprentissage qui est long et qui, et qui doit s'apprendre quoi. - Et chez les enfants c'est pas facile de classer comme ça euh .. enfin... - L'ordinateur, il y a l'outil mais il y a aussi ordre. Et ordonner c'est ce qui est ... on le voit hein, avec les plus anciens quand ils se mettent face à un ordinateur c'est pas toujours simple non plus.
	Codage	« Oui bien sûr oui » ; « après il faut adapter » ; « il y a des choses à adapter en termes de tâches qui sont demandées » ; « c'est pas toujours facile » ; « nous c'est le nombre la principale contrainte » ; « le nombre fait que c'est difficile d'adapter pour chacun d'entre eux. » ; « ce que je fais dans un premier temps c'est déjà d'alléger la tâche écrite » ; « j'ai eu utilisé des ordinateurs c'était plus en prévention » ; « l'ordinateur c'est pas simple pour s'organiser ... comprendre le fonctionnement ».
	Catégorisation	Adaptation – contraintes- multiple facteurs

Exploitation du matériel Q5	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Euh ... alors je dirais oui. Mais euh... honnêtement j'ai pas beaucoup de contacts avec les ergos. - J'ai pas beaucoup de contacts. On travaille ensemble euh ... sur certains gamins. Je sais que certains gamins vont chez l'ergo pour euh, pour euh ... justement apprendre l'ordinateur par exemple ou essayer de trouver des, de trouver des... Comment dire... des stratégies pour euh ... pour pouvoir être plus efficaces. Mais euh ... il y a pas de, j'ai jamais, on a jamais discuté ou j'ai jamais rencontré particulièrement des, des ergos euh ... hormis lire les dossiers de, de, de ... les dossiers de ... - Oui, les comptes rendus, ou... - Des notes, oui. Qui m'ont été données par les enfants quoi. - Ok. Et ça c'est euh ... vous pensez que c'est dû à un manque de temps de ... enfin de votre part ou de l'ergothérapeute ? - Bah de part et d'autre hein, bien sûr. - Manque de temps de part et d'autre quoi. Euh... de notre côté parce que euh ... parce que c'est, c'est pas facile. Nous on est très souvent, bon il y a la journée de classe mais en dehors de la journée de classe on est très souvent en réunion ou en rencontre avec des parents ou des choses comme ça. - Et de leur côté je pense que les ergos ont aussi leur cabinet à faire tourner et puis euh et puis que voilà, quand elles ont, quand elles ont fini euh peut-être que, c'est pas facile de se déplacer non plus quoi.
	Codage	« oui » ; « pas beaucoup de contact avec les ergos » ; « on travail ensemble sur certains gamins » ; « on a jamais discuté » ; « jamais rencontré particulièrement » ; « hormis lire les dossiers » ; « manque de temps de part et d'autre »
	Catégorisation	Echanges

Exploitation du matériel Q6	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Alors là vous me dites qu'il y en a pas beaucoup mais euh... qu'est-ce qu'elle pourrait vous apporter ? - Bah euh ce que ça nous apporte, c'est que en fait ça donne des solutions pour les mêmes surtout. Moi c'est, c'est pas tant ce que ça va m'apporter parce que ... bon je commence à connaître un peu les limites. Ça peut me donner un éclairage nouveau sur certains gamins par rapport à certaines euh, certaines difficultés que certains mêmes peuvent avoir par exemple. Mais euh ... mais euh ... mais c'est surtout vis-à-vis des mêmes que, je pense, que eux ils trouvent une euh... une vraie solution. Enfin, comment dire... Celui qui... je pense à un en particulier que j'ai cette année qui va se mettre à l'outil informatique. Enfin, qui était censé se mettre, parce là je sais pas trop comment ça va se passer ... - Enfin là il s'y sera mis de toute façon tout seul hein, parce que euh ... si, si il y a quelque chose de positif dans cette période vis-à-vis des élèves c'est que chacun se sera mis à l'informatique, ceux qui peuvent du moins. Ceux qui avait un poste... - Donc, donc là je pense que par contre ça va faire un bon, pour que, bah voilà, concrètement on en a besoin tout de suite quoi. - Après euh, après euh... ce que, ce que... ouais le ... le même auquel je pense là qui, qui euh devait passer à l'outil informatique, lui il va apprendre à... commencer à saisir et à saisir de plus en plus vite quoi. Qu'il puisse avoir euh... qu'il puisse avoir euh son autonomie euh vis-à-vis de ... vis-à-vis de l'ordinateur quoi. Parce que euh ... parce que sans tout à fait abandonner l'écrit... L'écrit lui est vraiment problématique quoi. Donc euh, donc euh c'est pas inintéressant de passer euh ... sur un support informatique qui, qui lui permettra de, de bah peut-être plus facilement de, de s'exprimer, de laisser passer ses idées plus que, que vis-à-vis de sa trace écrite quoi. - Après euh, après j'ai eu fonctionné avec des mêmes qui euh, qui étaient euh... avec l'ordi et pour lesquels euh, pour lesquels euh les choses avançaient mais en même temps c'est pas toujours la solution miracle non plus quoi. - C'est une solution mais c'est pas la solution miracle non plus quoi. C'est-à-dire que le gamin il faut qu'il soit bien investi et, et... et... et au-delà de, de, de ce que ça peut... de ce que ça peut engendrer comme euh, comme type de solution euh... ça génère aussi un certain nombre de problèmes quoi.
	Codage	« ça donne des solutions pour les mêmes surtout » ; « peut me donner un éclairage nouveau sur certains gamins par rapport à certaines euh, certaines difficultés »
	Catégorisation	Adaptations

Exploitation du matériel Q7	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Euh Alors l'AESH il est, il est ... enfin il ou elle parce qu'on a beaucoup, il y a, il y a parfois des hommes mais il y a beaucoup de femmes. - De femmes oui. - Euh ... elle peut être intéressante dans la mesure où elle apporte une solution euh, euh, comment on va dire... pas éphémère mais temporaire quoi, à des solutions, à des problèmes de, de ... d'écriture parce que, elles permettent de saisir euh ... de saisir à la place de l'enfant euh ce qu'il pense. - Euh ... le problème là encore c'est que c'est, que ça peut pas être... Le danger disons que, c'est que l'enfant s'appuie trop dessus et que l'AESH ne reste pas neutre dans son..., dans son..., dans ce qu'elle fait quoi. Dans son activité en fait hein. C'est ... il faut qu'elle... que, que, que chaque AESH euh... sache rester à sa place d'aidant, pas de tuteur quoi. Il faut que ça reste un... Et ça c'est difficile parce que, bah parce que au début... Alors moi j'ai travaillé avec pas mal d'AESH, au début euh ... je dis elle parce que ça a été souvent des femmes encore une fois. - Mais elles ont souvent été dans un premier temps euh... bon elles faisaient, elles faisaient ce qu'on leur demandait de faire et petit à petit y en a certaines qui prennent des initiatives et ces initiatives ne sont pas toujours les plus heureuses... on va dire. - D'accord, ok. - Parce que faut faire la part des choses entre euh ... aider et... et, et, et... et faire à la place quoi, d'une certaine manière. Et ça ... c'est, ça arrive ... voilà. - Ça arrive assez régulièrement aussi quoi.
	Codage	<p>« elle peut être intéressante dans la mesure où elle apporte une solution mais temporaire » ; « Le danger c'est que l'enfant s'appuie trop dessus et que l'AESH ne reste pas neutre » ; « il faut que chaque AESH sache rester à sa place d'aidant » ; « a certaines qui prennent des initiatives et ces initiatives ne sont pas toujours les plus heureuses »</p>
	Catégorisation	<p>Adaptation – connaissance - dépendant</p>

Exploitation du matériel Q8	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Euh ... non, pas particulièrement non, non non. Après euh ... moi ce que je vous dis c'est, c'est mon expérience personnelle hein. C'est pas nécessairement quelque chose qui est établi d'une manière euh, d'une manière générale quoi. Après euh ... non j'ai pas grand-chose à rajouter. (rire) pas grand-chose à rajouter. Euh ... voilà. - Ok.
	Codage	<p>« c'est mon expérience personnelle »</p>
	Catégorisation	<p>Expérience</p>

4. Enseignant 2

Exploitation du matériel Q2	Corpus et organisation	- Je n'ai pas de formation spécifique sur le graphisme et la dysgraphie.
	Codage	« Pas de formation spécifique sur le graphisme et la dysgraphie »
	Catégorisation	Formation - connaissance

Exploitation du matériel Q3	Corpus et organisation	- Je connais un petit peu effectivement les moyens utilisés par l'ergothérapeute... Oui un petit peu. - Je ne sais pas si je connais tout, mais un petit peu.
	Codage	« un petit peu » ; « je ne sais pas si je connais tout » ; « mais un petit peu »
	Catégorisation	Connaissance

Exploitation du matériel Q4	Corpus et organisation	- Je pense que l'inclusion des enfants est bien sûr possible par contre euh... elle nécessite énormément d'investissement et de temps de la part d'un enseignant puisqu'il faut écrire à leur place ou donner beaucoup plus de temps... en tout cas limiter l'écrit, donc adapter. - Et je pense que la présence d'un AVS auprès de l'enfant et quand même un atout non négligeable !
	Codage	« L'inclusion des enfants est bien sûr possible » ; « elle nécessite énormément d'investissement et de temps de la part d'un enseignant » ; « il faut écrire à leur place ou donner beaucoup plus de temps » ; « limiter l'écrit donc adapter » ; « présence d'un AVS (...) atout non négligeable »
	Catégorisation	Adaptations

Exploitation du matériel Q5	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Bah pour le bon geste graphique et je dirai que... c'est même quelque chose qui m'a servi. Les conseils de l'ergo m'ont servi pour toute la classe de, de CP. - Les... toutes les, tous les gestes qu'elle m'a indiqué de faire, le positionnement de l'enfant euh, euh... voilà les... ça nous, ça nous aide aussi pour moi à savoir comment euh... donner les bonnes indications parce que je trouve que j'ai pas eu de formation là-dessus et euh... euh, ça me permet de aussi voir mmh dans quelle limite je peux demander des choses, quelle écriture je peux exiger de l'enfant, si voilà quelle, quelle qualité, est-ce que c'est important ou pas, est-ce que je dois le forcer ou pas et euh... voilà... dans quelle mesure et dans quel domaine je dois le, lui demander d'écrire et dans quel domaine faut que je substitue l'écriture à autre
	Codage	<p>« pour le bon geste graphique » ; « Les conseils de l'ergo m'ont servi pour toute la classe de, de CP » ; « tous les gestes qu'elle m'a indiqué, le positionnement » ; « ça nous aide aussi (...) donner es bonnes indications » ; « je trouve que j'ai pas eu de formation là-dessus » ; « permet de aussi voir dans quelle limite je peux demander des choses, quelle écriture je peux exiger de l'enfant (...) quelle qualité » ; « dans quelle mesure et dans quel domaine je dois lui demander d'écrire et dans quel domaine faut que je substitue l'écriture à autre chose. »</p>
	Catégorisation	<p>Expérience – connaissance - adaptation</p>

Exploitation du matériel Q6	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Beh comme je te disais juste avant euh... des conseils qui sont valables pour toute la classe par exemple moi j'ai appris que euh, il fallait incliner les cahiers des enfants ce que je savais pas du tout j'pensais qu'il fallait les mettre bien droit et en fait non pas du tout faut les aligner dans euh... dans un prolongement de l'avant-bras. Les conseils aussi c'était de les faire, les petits, les faire écrire euh allongés, appuyés sur leurs coudes pour qu'il ait justement le poignet bien libre. Enfin pas mal de choses qui ont été très intéressantes sur euh, sur l'apprentissage de l'écriture. Et euh... par exemple, poser une petite pièce mobile sur leur euh... alors je sais pas comment ça s'appelle cette partie de la main là, qui est en dessous du petit doigt... - Euh... et qui doivent écrire sans soulever cette euh pièce, l'amener avec eux, enfin tout ça, ces gestes-là moi je les ai mis en application sur les autres élèves qui me semblaient avoir des... des difficu... fin des mauvaises positions pour
	Codage	<p>« Des conseils qui sont valables pour toute la classe » ; « pas mal de choses qui ont été très intéressantes sur euh, sur l'apprentissage de l'écriture. » ; « ça m'a aid... appris dans quelle position on était bien pour écrire. »</p>
	Catégorisation	<p>Connaissance - adaptation</p>

Exploitation du matériel Q7	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Euh... j' pense que dans cette collaboration-là, lui c'est plus le relais... euh quand l'enfant peut plus... quand euh voilà c'est des situations où il en peut plus d'écrire, où c'est trop long euh... qu'y prenne le relais, écrire à sa place. Et dans les temps où l'enfant est en situation d'écriture bah c'est justement de veiller à cette p... ce positionnement parce que euh... fin je veux dire de toute façon les temps d'écriture sont des moments où... où il faudrait une vigilance accrue, <u>tu peux pas</u> faire ça en classe entière donc euh... quand il y a un enfant qui est dysgraphique il a encore plus besoin qu'on soit vigilant euh, sur sa position. Je pense qu'il se fatigue encore plus vite que les autres, il a plus vite des mauvais gestes. - Donc euh... quand il est en temps d'écriture bah l'AVS est vraiment là pour euh êt... pour surveiller tous les instants de... et le remettre dans la bonne position systématiquement. Don je pense que c'est super important que ce soit les temps d'écriture ou bah les temps où il prend le relais.
	Codage	<p>« Un relais » ; « prenne le relais » ; « veiller à ce positionnement » ; « surveiller tous les instants » ; « le remettre dans la bonne position systématiquement » ; « c'est super important »</p>
	Catégorisation	<p>Relais</p>

Exploitation du matériel Q8	Corpus et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Mmh... non bah écoutes pas vraiment. Euh... ouais c'est vraiment les choses qui... d'apprentissage, c'est vrai que... moi j'aimerais bien avoir une collè... une collaboration avec une ergo et des interventions d'ergo euh pour nous former nous, indépendamment du fait d'avoir un enfant dysgraphique ou pas. Je trouve que c'est euh, quelque chose qui serait nécessaire dans notre formation - Ouais. - Et qui manque vraiment parce que à part nous indiquer euh... comment on doit tenir un crayon, mais on nous parle de la position du crayon dans la main, mais on nous parle jamais de la position de la main, de la position du corps, de la position du poignet. Qu'est-ce qui bouge, qu'est-ce qui bouge pas quand on écrit ? Fin je veux dire moi personne ne m'a jamais appris ça. - Ouais, dans votre formation y avait... vous avez pas eu de... - Ah, rien du tout là-dessus. Mais absolument rien. Je te dis les seules choses que j'ai pu avoir c'est ouais où est-ce que tu mets ton crayon. Mais ce que je sais pas c'est quand un gamin il a mal appris euh, parce que ils prennent tous des crayons en main avant d'arriver à l'école - Oui... - Euh (rire), une fois qu'il a des mauvaises positions de doigts moi j'avoue que j'ai énormément de mal à leur faire reprendre une bonne position. Les guides doigts je sais pas si c'est bien ou pas non plus. J'en ai quelques-uns dans ma classe,
--	-------------------------------	--

		<p>mais est-ce qu'il faudrait en mettre à tous les enfants (silence). Est-ce qu'il faudrait... est-ce que, non. Fin moi les gamins que j'ai qui tiennent mal leur crayon, qui ont une mauvaise position je trouve qu'au CP c'est déjà hyper difficile de leur faire changer d'habitude.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Et oui de reprendre une bonne... - Bah ouais c'est hyper compliqué et ça... Fin je sais que quand j'ai fait l'écriture euh, je les fais allonger et écrire sur les avant-bras, c'était super... Enfin appuyé sur leurs avant-bras c'était super intéressant hein. - Et eux, ils se rendaient plus compte de certaines choses... Mais le problème c'est que tu peux pas faire ça tout le temps. - Et oui... - Mmh. - Oui vous le problème c'est que euh... vous en avez beaucoup en classe donc euh... - Bah le nombre oui fait que c'est des... De toute façon les temps d'écriture c'est des temps que je fais en petit groupe. C'est impossible à gérer en classe entière hein les moments d'écri... enfin j'te parle de l'apprentissage vraiment de l'écriture. - Mais euh après tous les temps d'écriture collectifs ouais c'est compliqué hein. - Et le fait qu'on limite. Maintenant on a tellement de... mmh de trucs à balayer sur la journée qu'en fait on prend plus assez de temps de... d'apprendre l'écriture et justement les bons gestes. - Oui, plus le temps de... bien... enfin, prendre le temps - Non, enfin moi je trouve que je prends pas assez de temps dans ma classe pour ça quoi. - J'aimerais en prendre plus, mais ça nécessite euh des petits groupes, ça nécessite beaucoup d'in... De temps et sur ouais la gestion globale de la journée euh c'est compliqué.
	Codage	« J'aimerais bien avoir (...) une collaboration avec une ergo » ; « des interventions d'ergo euh pour nous former nous » « c'est quelque chose qui serait nécessaire dans notre formation »
	Catégorisation	Connaissance – collaboration – formation

Résumé

Introduction : En France, depuis la loi du 26 juillet 2019, l'inclusion scolaire est une ambition forte de l'Education Nationale. L'ergothérapeute est amené à intervenir auprès des enfants présentant une dysgraphie, scolarisée en classe ordinaire et par conséquent collaborer avec les enseignants. L'objectif de ce travail est d'étudier cette collaboration et les impacts sur l'inclusion des enfants présentant une dysgraphie.

Méthode : Afin d'étudier cette collaboration, des entretiens ont été menés auprès d'ergothérapeutes et d'enseignants en relation avec des enfants présentant une dysgraphie, scolarisés en classe ordinaire.

Résultats : Durant ces entretiens, différents thèmes influençant la collaboration et l'inclusion des enfants présentant une dysgraphie, ont été abordés. Notamment les adaptations nécessaires pour limiter l'écrit, mais aussi les freins comme le nombre d'élèves ou le manque de temps pour échanger entre professionnels. Enfin, le rôle de l'AESH a été abordé et apparaît comme un relais important pour l'inclusion.

Conclusion : La collaboration entre ergothérapeute et enseignant nécessite beaucoup d'échanges et d'organisation pour être bénéfique à l'inclusion. Des aménagements sont inévitablement nécessaires et demande de l'investissement de la part de chaque professionnel.

Mots clés : collaboration, ergothérapeute, enseignants, inclusion, dysgraphie.

Abstract

Introduction: In France, inclusive education has been a strong ambition of the National Education System, since the law of 26 July 2019. The occupational therapist has to intervene with children with dysgraphia who are schooled in regular classes and therefore work together, with teachers. The aim of this work was to analyse this collaboration and the impact it could have on the inclusion of children with dysgraphia.

Method: In order to study this collaboration, interviews were conducted with occupational therapists and teachers interacting with children with dysgraphia in regular classes.

Results: During these interviews various themes influencing collaboration and inclusion of children with dysgraphia were discussed. In particular the necessary adaptations to limit the writing but also the obstacles such as the number of pupils or the limited time to exchange between professionals. Finally, the role of the special needs assistant was discussed and appears to be an essential go-between for inclusion.

Conclusion: Interaction between occupational therapists and teachers requires a lot of exchange and organisation to be beneficial to inclusion. Accommodation is inevitably necessary and requires commitment from each professional.

Key words: collaboration, occupational therapist, teachers, inclusion, dysgraphia.