

COORDINATION GENERALE DES INSTITUTS DE FORMATION  
FORMATION EN ERGOTHERAPIE

**L'utilisation du modèle Personne-Environnement-Occupation par l'ergothérapeute dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives**

UE 6.5 S6 Evaluation de la pratique professionnelle

BUOSI Lina

Maitre de mémoire : ROUAULT Lucas

## CHARTE ANTI-PLAGIAT

PREFET DE LA REGION NOUVELLE-AQUITAINE



### **Charte anti-plagiat de la Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale Nouvelle-Aquitaine**

La Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale délivre sous l'autorité du préfet de région les diplômes du travail social et des auxiliaires médicaux et sous l'autorité du Ministre chargé des sports les diplômes du champ du sport et de l'animation.

Elle est également garante de la qualité des enseignements délivrés dans les dispositifs de formation préparant à l'obtention de ces diplômes.

C'est dans le but de garantir la valeur des diplômes qu'elle délivre et la qualité des dispositifs de formulation qu'elle évalue que les directives suivantes sont formulées à l'endroit des étudiants et stagiaires en formation.

Article 1 : Tout étudiant s'engage à faire figurer et à signer sur chacun de ses travaux, deuxième de couverture, l'engagement suivant :

**Je soussignée BUOSI Lina**

**Atteste avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat élaborée par la DRDJSCS NA et de  
m'y être conformée.**

**Et certifie que le dossier présenté étant le fruit de mon travail personnel, il ne pourra être  
cité sans respect des principes de cette charte.**

**Fait à POITIERS, le 06/05/21**

**Signature :**



Article 2 : « Le plagiat consiste à insérer dans tout travail, écrit ou oral, des formulations, phrases, passages, images, en les faisant passer pour siens. Le plagiat est réalisé de la part de l'auteur du travail (devenu plagiaire) par l'omission de la référence correcte aux textes ou aux idées d'autrui et à leur source ».

Article 3 : Tout étudiant, tout stagiaire s'engage à encadrer par des guillemets tout texte ou partie de texte emprunté(e) ; et à faire figurer explicitement dans l'ensemble de ses travaux les références des sources de cet emprunt. Ce référencement doit permettre au lecteur et correcteur de vérifier l'exactitude des informations rapportées par consultation des sources utilisées.

Article 4 : Le plagiaire s'expose aux procédures disciplinaires prévues au règlement intérieur de l'établissement de formation. Celles-ci prévoient au moins sa non-présentation ou son retrait de présentation aux épreuves certificatives du diplôme préparé.

En application du Code de l'éducation et du Code pénal, il s'expose également aux poursuites et peines pénales que la DRJSCS est en droit d'engager. Cette exposition vaut également pour tout complice du délit.

## ENGAGEMENT ET AUTORISATION

Je soussignée Lina BUOSI, étudiante en troisième année à l'Institut de Formation de Poitiers, m'engage sur l'honneur à mener ce travail en respectant les règles éthiques de la recherche, professionnelles et du respect de droit d'auteur.

L'auteur de ce mémoire n'autorise pas l'Institut de Formation en Ergothérapie de Poitiers à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire requiert son autorisation.

Fait à POITIERS.

Le 06/05/21

Signature :



## **NOTE AU LECTEUR**

Ce travail est réalisé, conformément à l'Arrêté du 5 juillet 2010 relatif au Diplôme d'Etat d'Ergothérapeute (NOR : SASH1017858A), dans le cadre de l'unité d'intégration « UE 6.5 Evaluation de la pratique professionnelle et recherche ».

Il s'agit d'un mémoire d'initiation à la recherche écrit suivi d'une argumentation orale.

Extrait des recommandations pédagogiques : « L'étudiant devra analyser une question relevant de la pratique professionnelle, la problématiser, l'explorer, en faire une étude critique, formuler des hypothèses voire des propositions ou de poursuite de l'exploration ».

## REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens tout d'abord à remercier mes amies de toujours, Clotilde CAYROL, Lucie SOULIE et Mylène MAGNE pour leur soutien moral inconditionnel.

Mes remerciements s'adressent également à ma mère, pour sa patience et ses encouragements tout au long de ces trois années d'études.

J'adresse aussi toute ma gratitude à Gwendoline REY, future collègue, pour sa gentillesse, sa disponibilité et son temps.

Je tiens également à remercier mon maître de mémoire, Lucas ROUAULT pour les précieux conseils qu'il m'a donnés.

Merci à Perrine PELLETIER et Lou EURY PEREIRA pour tous les moments partagés au cours de ces trois années ensemble, les bons comme les mauvais.

Merci à l'ensemble des enseignantes interrogées qui ont aimablement accepté de participer à ce mémoire de recherche.

Et pour finir, un grand merci à l'ensemble de mes camarades de promotion *ERGODZILLA* sans qui, ces trois années n'auraient pas été pareilles.

*Pour ce qui est de l'avenir, il ne s'agit pas de le prévoir, mais de le rendre possible.*

*Antoine de Saint-Exupéry*

# SOMMAIRE

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>I. Situation d'appel.....</b>	<b>2</b>
<b>II. État des connaissances .....</b>	<b>4</b>
<b><i>Première partie : Handicap et ergothérapie .....</i></b>	<b>4</b>
1. Une évolution de la vision sociale du handicap.....	4
2. L'ergothérapie, une voie à explorer auprès des enfants en situation de handicap .....	5
<b><i>Deuxième partie : L'école comme vecteur d'une société plus inclusive.....</i></b>	<b>7</b>
1. Des élèves à besoins éducatifs particuliers .....	8
2. Cadre législatif et politique en faveur d'une école inclusive.....	10
3. Les dispositifs éducatifs existants .....	11
<b><i>Troisième partie : Approche par compétences et différenciation de l'enseignement, une réponse au défi actuel d'une école inclusive aujourd'hui ? .....</i></b>	<b>14</b>
1. L'acquisition de compétences communes.....	14
2. La différenciation pédagogique de l'enseignement .....	15
3. Réalité et pratique en classe.....	17
<b><i>Quatrième partie : L'utilisation du modèle PEO par l'ergothérapeute dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives.....</i></b>	<b>18</b>
1. Une approche ciblant la performance occupationnelle .....	18
2. ... possiblement complémentaire ? .....	20
<b>III. Problématisation et hypothèses de recherche .....</b>	<b>21</b>
<b>IV. Méthode .....</b>	<b>24</b>
1. Méthode du recueil de l'état de l'art.....	24
2. Construction du modèle théorique de l'enquête .....	25
3. Méthodologie de l'enquête .....	27
<b>V. Partie pratique .....</b>	<b>31</b>
1. Présentation des résultats .....	31

2. Analyse des résultats.....	44
<b>VI. Partie réflexive.....</b>	<b>51</b>
1. Discussion .....	51
2. Perspectives professionnelles .....	54
<b>VII. Conclusion .....</b>	<b>55</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>57</b>
<b>Liste des abréviations.....</b>	<b>.....</b>
<b>Liste des tableaux et figures .....</b>	<b>.....</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>.....</b>

## Introduction

Les occupations d'un enfant sont amenées à évoluer tout au long de sa vie. Plusieurs études reconnaissent aujourd'hui que l'école est un lieu fondamental pour le bien-être mental et le bon développement des enfants (Rask *et al.*, 2002). L'éducation inclusive des élèves en situation de handicap est une problématique actuelle au centre des politiques éducatives, qui reflète une France profondément engagée en ce sens.

L'École inclusive ambitionne aujourd'hui de placer la réussite des élèves au centre de ses préoccupations. Elle doit être capable d'accueillir et de faire évoluer tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, et garantir leurs pleine participation. Le concept de *besoins éducatifs particuliers* amène à s'intéresser aux conditions à mettre en place pour favoriser la réussite de tous.

Ce travail de recherche s'intéresse aux approches pédagogiques et aux méthodes d'enseignement à promouvoir afin de prendre en compte la diversité des élèves et leurs besoins. Ainsi qu'au rôle que pourrait jouer l'ergothérapeute dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives.

La première partie de ce mémoire de recherche situe les politiques et les dernières directives ministérielles en vigueur en matière d'éducation inclusive. Ensuite, seront abordées les pratiques enseignantes qui se développent en réponse à l'hétérogénéité des élèves, et plus particulièrement la différenciation pédagogique de l'enseignement. Une attention particulière sera portée aux difficultés rencontrées par les enseignants en pratique, et les besoins que cela soulève. Pour finir, sera questionné le possible rôle de l'ergothérapie face aux problématiques enseignantes dans l'accueil de ces élèves à besoins particuliers.

## I. Situation d'appel

J'ai fait le choix d'orienter mon mémoire vers la problématique actuelle d'une école inclusive, et questionner de rôle de l'ergothérapie dans l'accessibilité pédagogique des apprentissages. Mon premier stage de troisième année a été très révélateur pour moi, et m'a permis de me conforter dans le choix de ma thématique de mémoire. Je l'ai réalisé dans un cabinet libéral pédiatrique au sein duquel j'ai pu intervenir en milieu scolaire dans l'accompagnement de jeunes en situation de handicap. J'ai participé à l'élaboration des parcours individualisés au cours des équipes éducatives de suivi de scolarisation (ESS). J'ai pu me confronter à la réalité du handicap dans le système éducatif.

Depuis la parution de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, des avancées majeures pour une scolarisation plus inclusive ont vu le jour. Dans l'ensemble, le développement récent de nouveaux dispositifs de scolarisation a conduit à une augmentation significative du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire (CNESCO, CIEP, 2016). En effet, le dernier rapport scientifique publié par le Cnesco et le CIEP en 2016, intitulé « École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels », met en avant de nets progrès quantitatifs dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en France a pratiquement doublé en 10 ans. Un élève en situation de handicap sur deux était scolarisé en classe ordinaire, lors de la rentrée 2014 (RERS, 2015).

Cependant, cette augmentation du nombre d'enfant scolarisés en milieu ordinaire est principalement dû à l'extension de la loi de 2005, concernant le type de handicap reconnu par les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH), et plus précisément les troubles « dys ». Les augmentations perçues sont donc à relier avec cette population qui n'était pas présente il y a encore quelques années. Et à ce propos, le nombre d'enfant scolarisés en milieux spécialisés, de type IME (Institut Médicaux Educatif) n'a pas diminué depuis, les statistiques restent les mêmes. Cette augmentation occulte une réalité bien plus complexe, et des inégalités en termes d'accès et de devenir continuent à persister (Blanc, 2007 ; Caraglio Igaenr, 2017).

Au travers de cette expérience personnelle, j'ai pu me rendre compte que lorsque l'on analyse en détails le parcours scolaire d'élèves en situation de handicap et comment il se concrétise,

il repose essentiellement sur l'engagement personnel des acteurs de l'école, à savoir les enseignants, les chefs d'établissements, les parents et leur initiative à coopérer avec le secteur médico-social, lorsqu'ils se saisissent de la question.

Des disparités dans la scolarisation subsistent donc encore aujourd'hui. En effet, on constate que le taux d'enfants scolarisés en milieu ordinaire diminue avec l'âge de l'élève, et une nette baisse de la scolarisation apparaît entre 15 et 18 ans. Les études mettent en avant que seuls « 17% des élèves porteurs d'un handicap accueillis à la rentrée 2007 en collège se retrouvent en 2011 au lycée » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016). Malgré une augmentation visible ces dernières années, les lycées comptent moins d'élèves en situation de handicap que les autres cycles. Ils sont « quatre fois moins importants qu'au collège » (DEPP 2014). De plus, « 58% des élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu professionnel ». Il semble que le parcours scolaire des élèves porteurs d'un handicap soit beaucoup plus marqué que ceux des autres : redoublement, échec scolaire, transition de cycle délicate et les réorientations sont plus fréquentes. Dans l'ensemble un grand nombre de jeunes en situation de handicap quittent le milieu scolaire ou sortent du dispositif après l'âge de 15 ans (CNESCO, 2016). Ce qui me questionne concernant le devenir des élèves en situation de handicap à l'issue de leur scolarité obligatoire. D'autant plus, qu'on observe une sous-qualification auprès de ces jeunes reconnus comme « handicapés », ce qui les surexpose au chômage, notamment au chômage de longue durée (Ebersold, 2011). L'École a comme objectif principal de garantir l'acquisition des compétences nécessaires à l'insertion socio-professionnelle de tous les élèves : lecture, compréhension et expression orale, mathématique, communication ... Cependant, j'ai pu me rendre compte que la plupart des élèves scolarisés en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) au collège ont un niveau scolaire en dessous des attentes promulguées par la loi de 2005, et en effet « 57% ont un niveau scolaire déclaré relevant de l'enseignement élémentaire » (Ebersold, 2016), ce qui revient à me questionner sur l'accès aux apprentissages de ces élèves dès le plus jeune âge, et plus précisément à l'accessibilité pédagogique des programmes scolaires.

Malgré de nets progrès quantitatifs, il semble aujourd'hui nécessaire de réaliser des améliorations qualitatives dans l'accompagnement de ces élèves en situation de handicap, priorité du quinquennat actuel. Les dernières directives ministérielles assurent que pour devenir pleinement inclusive, l'École doit « remettre l'accessibilité des apprentissages et l'adaptation de l'environnement scolaire au cœur de sa pratique » (Ensemble pour une école

inclusive, 2018). D'une manière générale, même si la France compte parmi les pays qui ont développé une scolarisation davantage inclusive, il reste des défis à relever face aux constats que j'ai pu faire précédemment : il y a encore aujourd'hui trop d'inégalités dans l'accès et dans la réussite scolaire. Je pense que l'éducation inclusive amène un glissement dans les dispositifs pédagogiques actuelles, pour prendre en compte la diversité des profils éducatifs des élèves. Comment l'école peut-elle faire face à la diversité des besoins éducatifs des élèves ? Quelles pratiques sont à développer pour améliorer qualitativement les conditions de scolarisation de ces élèves en situation de handicap ? **Quel serait l'apport de l'ergothérapie face au défi actuel d'une école inclusive ?**

Afin de répondre à cette question de départ, la première partie de ce travail porte sur la vision sociale du handicap et la place de l'ergothérapie auprès de ces enfants en situation de handicap. La seconde partie s'attarde à resituer le cadre législatif et politique soutenant la mise en place d'une école inclusive, ainsi que de contextualiser la cadre d'action de l'ergothérapeute en milieu scolaire. La troisième partie présente succinctement les pratiques enseignantes mises en place pour répondre à la diversité des besoins des élèves inclus. Une attention particulière sera portée sur une réalité de terrain contrastée et les difficultés partagées par les enseignants dans l'accueil de ces élèves. Et pour finir, le possible rôle de l'ergothérapeute auprès des enseignants sera questionné.

## **II. État des connaissances**

### *Première partie : Handicap et ergothérapie*

#### 1. Une évolution de la vision sociale du handicap

S'interroger sur la notion de handicap amène à s'intéresser à l'ensemble de ses composantes, aux processus sous-jacents et à son accompagnement. Par handicap je fais référence ici à toutes personnes « qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (ONU, 2006). La vision sociale du handicap a beaucoup évolué depuis les dernières décennies. En effet, d'un point de vue sociologique, l'homme a toujours perçu la différence au travers de ses représentations. Représentations qui restent encore aujourd'hui très

ancrées culturellement dans notre manière d'agir. De l'antiquité à aujourd'hui, divers termes ont été utilisés pour identifier les personnes porteuses d'un handicap en lien avec les croyances du moment : « impures », « infirmes », « invalides », etc. Le terme d'handicap est venu progressivement se substituer aux précédents. Ce n'est seulement dans les années 1980, que le médecin Phillippe Wood, propose de définir le handicap comme un « désavantage social pour un individu donné qui résulte d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal » (CIH – OMS, 1980). Cette nouvelle classification connaît de nombreuses critiques pour sa logique essentiellement biomédicale, sous-estimant l'importance des facteurs environnementaux dans l'intégration sociale des personnes. En 1998, l'anthropologue Patrick Fougeyrollas propose une vision interactive du handicap en mettant en avant son caractère situationnel (Modèle du Développement Humain – Processus de Production du Handicap, 1998). Ce qui a permis de prendre conscience de l'aspect essentiel des facteurs environnementaux dans leur influence sur la qualité de participation de la personne. Leurs intégrations a permis de mettre en avant l'aspect situationnel du handicap, et d'introduire le concept dynamique de « situation de handicap » (Fougeyrollas, 2010). Cette prise de conscience a contribué à élaborer la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF, OMS, 2001). L'impact de ces classifications a orienté la législation et les politiques en France, notamment la Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi met en avant le principe de « restriction de participation », en lien avec les concepts amenés précédemment par la CIF :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou **restriction de participation** à la vie en société subie dans son **environnement** par une **personne** en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant » (Loi n°2005-102 du 11 février 2005).

2. L'ergothérapie, une voie à explorer auprès des enfants en situation de handicap  
Parallèlement à l'évolution sociétale du concept de handicap, les paradigmes sous-jacents à la pratique de l'ergothérapie se sont vu évoluer également. Aujourd'hui, il n'est plus question de considérer le handicap par la seule présence de facteurs biologiques, mais de

s'intéresser à l'ensemble des facteurs intervenants dans ce processus (Fougeyrollas, 2010 ; RIPPH, 2018). Le handicap est alors considéré de façon complexe et multifactoriel. C'est de cette réflexion qu'émerge le troisième paradigme, dit « contemporain » de l'ergothérapie, centré sur l'interaction entre la personne, ses habitudes de vie et son environnement. L'ergothérapie devient une profession à caractère bio-psycho-sociale (Rossini, Tétreault, 2020). La qualité de la participation sociale de la personne dépend donc de cette dynamique. On peut voir ici, que les éléments Personne-Environnement-Participation amenés précédemment par la Loi du 11 février 2005 sont au cœur de la pratique de l'ergothérapie. L'ergothérapie se place donc comme potentielle « médiateur » pour faciliter la participation sociale des personnes en situation de handicap (Morel-Bracq, 2017). L'ergothérapeute peut se définir comme un :

« Professionnel de santé qui fonde sa pratique sur le lien entre l'activité humaine et la santé. Il intervient en faveur d'une personnes ou d'un groupe de personne dans un environnement médical, professionnel, éducatif et social. Il évalue les intégrités, les lésions, les capacités de la personne ainsi que ses performances motrices, sensorielles, cognitives et psychiques. Il analyse les besoins, les habitudes de vie, les facteurs environnementaux, les situations de handicap. Il met en œuvre des interventions de rééducation, de réadaptation [...] visant à réduire et compenser les altérations et les limitations d'activité, développer, restaurer et maintenir l'indépendance, l'autonomie et l'implication sociales de la personne. Il conçoit des environnements de manière sécurisée, accessible, adaptée, évolutive et durable. Afin de favoriser la participation sociale de la personne dans son milieu de vie, il préconise des aides techniques et des assistances technologiques et des modifications du matérielles. Il entraîne la personne à leurs utilisation » (arrêté du 5 juillet 2010).

Le répertoire occupationnel de l'enfant est amené à évoluer tout au long de sa vie en fonction de ses centres d'intérêts, de ses possibilités physiques et cognitives, et de ses habitudes de vie (Rodger et Kennedy-Behr, 2017). Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux enfants porteurs d'un handicap, des études scientifiques ont montré que ces enfants passent plus de temps dans des activités de soins et de rééducation qu'à jouer. Ils sont par conséquent davantage en relation avec des adultes qu'avec des enfants de leurs âges et ont moins de partenaires de jeu (Gralewicz, 1973). Law et *al.* (2016) indiquent que leurs répertoires occupationnels est réduit par rapport à des enfants sans incapacité. L'ergothérapeute occupe

donc une place particulière auprès de ces enfants à besoins spécifiques, en situation de handicap ou de fragilité, présentant des restrictions dans leurs participations (jeux, loisirs, écoles, etc.). Les champs d'exercices d'un ergothérapeute sont assez larges touchant les secteurs : sanitaire, médico-sociale ou social. Il peut être amené à collaborer avec l'ensemble de l'entourage de la personne, comme le secteur éducatif dans le cadre d'un accompagnement pédiatrique (arrêté du 5 juillet 2010).

Ainsi, aux vues de la diversité de ses champs d'action, il semble pertinent de se questionner sur le rôle que pourrait jouer l'ergothérapeute pour penser l'accessibilité des pratiques pédagogiques actuelles auprès de ces élèves en situation de handicap en contexte d'inclusion.

## *Deuxième partie : L'école comme vecteur d'une société plus inclusive*

Des études scientifiques récentes démontrent que la société et les politiques façonnent l'engagement des enfants dans leurs occupations (Law et King, 2016). L'inclusion représente le défi sociétal du XXIème siècle, et l'École semble y avoir le rôle principal. En effet, l'École est le lieu principal de sociabilisation des jeunes enfants, et de la construction de leur identité culturelle et sociale de ses futurs citoyens. La volonté de promouvoir une société inclusive est donc difficilement dissociable d'une école inclusive.

D'un point de vue sémantique, l'inclusion est définie par le Larousse comme « l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ». Ce concept entraîne une évolution des pratiques et des valeurs et plus largement, un « changement de paradigme social » (Bouquet, 2015). Le modèle du Processus de Production du Handicap (Fougeyrollas, 1998) et la vision dynamique du handicap qu'il propose ont orienté la législation actuelle, et par conséquent les politiques d'éducation inclusive qui en ont découlé. Le handicap scolaire est alors vu d'une manière plus globale. Et un intérêt particulier est porté sur la compréhension des interactions qu'il existe entre l'élève et l'environnement scolaire, et les conséquences sur sa participation (Loi du 11 février 2005). Les situations de handicap vécues par les élèves en difficulté, sont donc vues sous un angle transitoire, avec des perspectives d'évolution vers des situations propices à l'apprentissage. Aujourd'hui, ce n'est plus à l'élève de s'adapter à son environnement scolaire, mais à l'école de mettre en place les conditions favorables à sa réussite (Ebersold, Plaisance, et Zander, 2016). Dans cette seconde partie, je m'intéresse au cadre législatif et aux politiques soutenant la mise en place d'une école inclusive. Quelles sont

les directives ministérielles actuelles dans l'accompagnement individualisé des élèves en situation de handicap ? Quels sont les dispositifs scolaires mis en place pour soutenir la participation de ces élèves en difficulté ? À quels moments l'ergothérapeute intervient-il ? Quels pourraient être ses rôles dans la dynamique actuelle d'une école inclusive ?

### 1. Des élèves à besoins éducatifs particuliers

Le concept de « besoins éducatifs particuliers » a été mis en avant en Angleterre au cours des années 1975-78 et repris dans le rapport Warnock en 1978 en tant que *special educational needs*. Il a été ensuite repris au sein de la Déclaration de Salamanque (Déclaration de l'UNESCO à Salamanque, 1994). Ce concept est aujourd'hui une référence en terme d'éducation inclusive (Zucman, 2008). Il n'est plus question de parler d'handicap, de déficit ou de trouble, mais en termes de besoins. Ce concept désigne au sein d'une même catégorie, autant les enfants porteurs d'un handicap avec des difficultés scolaires importantes, que les élèves nécessitant des adaptations scolaires minimales. L'accent est donc mis sur les besoins de l'élève nécessaires à sa réussite, et non sur son handicap (Ebersold et Detraux, 2013).

Tout d'abord, étymologiquement, il est important de restituer la définition de ces trois mots : Le besoin est défini par le Larousse comme une « chose considérée comme nécessaire à l'existence ». La notion de besoin, est très parlante au sein de la Pyramide de Maslow, surtout d'un point de vue éducatif (Lescouarch, 2018). Chaque enfant doit être satisfait dans ses besoins de base avant de pouvoir évoluer aux niveaux supérieurs. Chez les enfants porteurs de handicap, le besoin d'appartenance à un groupe social peut être rapidement mis à mal lorsqu'ils n'évoluent pas dans le même environnement que les autres élèves. Être reconnu comme membre d'un groupe contribue à valoriser son estime de soi et la perception que l'on se fait de soi-même. Il ne faut donc pas se contenter de répondre aux besoins primaires de l'enfant, mais à tous ceux qui participent et assurent son bon développement, qui sont, selon Abraham Maslow, le besoin d'estime de soi, d'appartenance et d'accomplissement personnel (Lescouarch, 2018). Le terme éducatif, se définit selon le Larousse comme la « Formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité. Par un ensemble de connaissances intellectuelles, culturelles, et morales acquises par quelqu'un, par un groupe ». Et particulier est traduit comme « ce qui est propre à quelqu'un » (Larousse). Ces trois mots amènent à voir chaque élève comme unique, dans leurs singularités. Le handicap scolaire est vu aujourd'hui sous un angle transitoire, avec des perspectives d'évolution vers des situations propices à

l'apprentissage. Lors de la mise en place du concept de *special educational needs*, cela faisait référence à l'ensemble des moyens mis en place pour contribuer à promouvoir la progression scolaire et l'accès au curriculum de base :

... De l'équipement spécial, des ressources spéciales, la modification de l'environnement physique, des méthodes spéciales d'enseignement ; un programme spécial ou modifié ; une attention particulière à l'environnement social et au climat émotionnel dans lequel l'enseignement est mis en œuvre (Warnock, 1978, p.41).

Ce concept apporte une vision globale des contextes d'apprentissages qui amène à s'intéresser aux facteurs environnementaux et à l'ensemble des conditions qui agissent sur l'accès au savoir, et au curriculum. Dans l'ensemble, ce principe met en avant l'ensemble des « besoins didactiques et pédagogiques particuliers » de l'enfant afin de pouvoir apprendre et accéder aux savoirs attendus, et donc pouvoir participer pleinement à la vie scolaire en tant qu'élève (Pelgrims, 2019). J'entends par là, que tout enfant, à un moment de sa scolarité, va avoir besoin d'une approche différenciée, de conditions particulières ou encore d'une approche pédagogique et éducative différentes dans l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage. Pelgrims et son équipe admettent (Pelgrims, 2019), que tous les élèves en dehors d'un diagnostic médico-social établi, peuvent, dans leurs scolarités, avoir des besoins éducatifs. Ces besoins sont interdépendants, et relèvent de la responsabilité de l'ensemble du personnel éducatif. L'ergothérapeute, de par la diversité de ses champs d'action peut être amené à intervenir en milieu scolaire, lieu privilégié du quotidien de l'enfant. Il partage donc, au même titre que le personnel éducatif, la responsabilité de comprendre les besoins éducatifs de ces élèves et d'agir dessus (Arrêté du 5 juillet 2010). Ainsi au regard de ces différents constats, je me questionne sur les rôles que pourrait jouer l'ergothérapeute dans la compréhension des besoins éducatifs particuliers des élèves.

Ce concept « d'élèves à besoins éducatifs particuliers » mène progressivement vers du changement, qui incite à placer l'élèves au centre des préoccupations des systèmes éducatifs. Ainsi, il n'est plus question de relier les difficultés des élèves à leurs déficiences, mais plutôt à celles du système éducatif qui peine à s'éloigner du profil de « l'élève type », en prenant en compte la diversité des profils d'apprentissage. On s'ouvre à la diversité (UNESCO, 2011). Ce concept incite donc un changement de paradigme dans la manière de penser et de faire l'école, ce n'est plus à l'enfant à s'adapter à son environnement scolaire mais plutôt à l'école de mettre en place les conditions favorables à sa réussite (Ebersold, Plaisance, et Zander,

2016). Ce nouveau concept de besoins éducatif amène donc un changement dans la manière de faire l'école, qui fait lien avec la volonté actuelle d'améliorer qualitativement la scolarité de ces enfants. Quelles pratiques sont à développer pour améliorer qualitativement les conditions de scolarisation de ces élèves ?

## 2. Cadre législatif et politique en faveur d'une école inclusive

L'éducation inclusive, initiée par la Déclaration de Salamanque en 1994, et renforcée par les recommandations de la Conférence de Genève en 2008, réaffirme l'engagement mondial d'une Education pour tous, conscient qu'il est nécessaire que chaque enfant puisse bénéficier d'une scolarité en milieu ordinaire, contestant ainsi l'éducation séparée, dite « spécialisée » de certains d'entre eux, du fait de leurs différences (Déclaration de l'UNESCO à Salamanque, 1994). En France, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, renforce le principe d'éducation obligatoire et la volonté de privilégier l'accueil en classe ordinaire pour les élèves en situation de handicap. Elle rend obligatoire le droit d'inscription de son enfant dans son école dite de « référence », le financement par l'Etat des moyens humains et nécessaires à la scolarisation de l'enfant, tout en introduisant de nouveaux parcours de formation (Article 19 de la loi du 11 février 2005). Le terme d'inclusion scolaire s'impose progressivement, pour remplacer celui d'intégration et d'insertion, mais il a fallu attendre une dizaine d'années avant qu'il soit inscrit dans une loi, celle du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Celle-ci garantit le devenir d'une « école pour tous », sans aucune distinction, soucieuse de la réussite de tous les élèves, quelles que soient ses particularités et son handicap (Article 2 de la loi du 8 juillet 2013).

La loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, indique que :

... La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005, chapitre 1, article 9).

Plus récemment, une nouvelle loi pour une Ecole de la confiance a été promulguée en juin 2019 au sein du Journal Officiel. Cette loi réaffirme l'engagement du gouvernement pour une Ecole

davantage inclusive, priorité du quinquennat actuel. Elle vise à favoriser une scolarisation de qualité en prenant davantage en considération les besoins éducatifs particuliers des élèves (Loi n°2019-791, chapitre IV de 26 juillet 2019). C'est une transformation profonde dans la manière d'accompagner ces enfants qui est ambitionnée.

### 3. Les dispositifs éducatifs existants

Notre système éducatif français a choisi de suivre un modèle dit mixte dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap, en combinant scolarisation individuelle en classe ordinaire, scolarisation dans des classes parallèles dans un établissements ordinaire (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), et en maintenant le recours à des structures sanitaires ou médicoéducatives pour les élèves atteints de troubles plus conséquents (Caraglio Igaenr, 2017).

L'ensemble des politiques inclusives ont permis au cours de ces dernières années, de faire évoluer les pratiques pédagogiques dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, pour permettre de concrétiser ce « droit à l'éducation ». Notamment les lois du 8 et 22 juillet 2013, dans la mise en place de différents dispositifs de solarisation, des parcours de formation individualisés et des aménagements personnalisés afin de répondre aux besoins de l'enfant. Plusieurs modalités d'accompagnement peuvent se voir proposer à l'élève en fonction de ses besoins scolaires, afin qu'il puisse avoir accès aux mêmes savoirs que les autres. Lors d'une scolarisation individuelle en milieu ordinaire, selon la situation de handicap vécue par l'élève, des aides peuvent lui être attribuée. Un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) peut se voir proposé à l'élève, lorsque celui-ci présente des difficultés modérées dans l'acquisition des compétences attendues : un accompagnement pédagogique et une approche différenciée sont élaborées afin de répondre à ses besoins éducatifs. Le programme est discuté par l'équipe pédagogique et les parents. Concernant les élèves dont l'état de santé nécessite des adaptations pour qu'ils puissent participer pleinement à leurs occupations scolaires, un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) peut être mis en place (Circulaire n°2003-135 du 8 septembre 2003). Concernant les élèves présentant des difficultés durables dans leurs apprentissages, et nécessitant des adaptations et des aménagements pédagogiques, un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) peut leur être proposé. Ce dispositif est réévalué tous les ans afin de statuer sur l'efficacité des aides apportées à l'élèves, et de les réajuster si nécessaire (Circulaire n°2015-016 du 22 janvier

2015). L'ensemble de ces dispositifs de scolarisation sont de droits communs, et ne nécessitent pas de recourir à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) pour y avoir droit.

Dans le cas où l'enfant présente une situation de handicap reconnu par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), une Equipe Educative (EE) est convoquée par le directeur de l'établissement à l'initiative des parents ou de l'équipe enseignante pour remplir le Guide d'Evaluation des Besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco Première demande) : celui-ci évalue les besoins et les compétences de l'enfant. Il est rempli par l'équipe éducative et envoyé à la MDPH, qui élabore ensuite le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), regroupant les droits et les prestations pour répondre aux besoins de l'enfant (Circulaire n°2006-126 du 17 août 2006). Le PPS regroupe donc l'ensemble des modalités de scolarisation de l'enfant : la nature de son accompagnement, à l'école et/ou en collaboration avec le milieu médicoéducatif, le recours à des aides humaines et financières, à du matériel adapté et à des aménagements pédagogiques si c'est nécessaire pour l'élève. Un enfant possédant un PPS peut en effet également posséder en parallèle une notification MDPH pour un accompagnement en structure médicoéducatif. Ils sont le plus souvent suivi par un Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD). Les élèves qui y sont affectés ont besoin d'un suivi « global », qui comprend un encadrement psychologique, rééducatif et éducatif. Accompagnement que l'école seule ne peut pas assurer. Les SESSAD se compose d'une équipe pluridisciplinaire dont notamment un ergothérapeute. Dans ce cadre-là, l'ergothérapeute est amené à intervenir sur des temps scolaires en fonction des besoins de l'enfant. Par la suite, une Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) s'assure du bon déroulement de la scolarité de l'élève, et que les aménagements mis en place sont pertinents aux vues de ses besoins. L'aide humaine se fait par l'intermédiaire d'AESH (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap), dont la mission est de favoriser l'autonomie de l'élève sur les temps scolaires, les activités de vie quotidienne et sociales. C'est la MDPH et la CDAPH qui statuent sur le quota horaire déterminé pour l'enfant, et si elle est individuelle ou mutualisée à plusieurs élèves, après évaluation des besoins de l'enfant. D'autres modalités d'accompagnement peuvent se voir proposé à l'élève au sein d'un PPS, comme la mise en place de Matériels Pédagogiques Adaptés (MPA). L'aménagement des conditions de passation des examens se fait par l'Education Nationale.

Dans le cadre d'une scolarisation collective, se sont créées depuis 2015, les ULIS, anciennement connues sous l'appellation de CLIS (Classes Localisées d'Inclusion Scolaire). Elles concernent le premier et le second degré. Elles sont proposées aux élèves dont les aménagements et les dispositifs de compensation ne sont pas « suffisants » pour leurs troubles, et qui ont besoin d'un temps d'enseignement plus adapté en groupe. Ces élèves évoluent avec des temps en classe ordinaire et en groupe au sein des ULIS (Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015). Autre dispositif existant, est le recours si nécessaire, à une scolarisation en établissements médico-sociaux, conjointement ou non à une scolarisation en milieu ordinaire, conformément à ce qui a été décidé dans son PPS. L'élève suit sa scolarité dans ce cas au sein d'une Unité d'Enseignement (UE). Les UE sont des dispositifs de scolarisation des Etablissements ou Services Médico-Sociaux (ESMS), pour les élèves qui s'y trouvent scolarisés, ce sont les « classes » des ESMS (Décret n°2009-378 du 2 avril 2009).

Il n'y a pas, en France, d'ergothérapeute salariés dans les écoles en milieu ordinaire. En dehors d'une intervention par l'intermédiaire d'un SESSAD, un ergothérapeute peut intervenir en milieu scolaire à la demande des parents, lorsque l'enfant possède une prescription médicale pour des séances d'ergothérapie et qu'une intervention en milieu scolaire est nécessaire à l'enfant.

Suite aux efforts consentis par le gouvernement depuis ces dernières années, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a nettement augmenté (CNESCO, CIEP, 2016). Cependant, il est désormais nécessaire d'améliorer qualitativement l'accompagnement de ces élèves pour répondre à l'insatisfaction des parents et de la communauté éducatives (Ensemble pour une école inclusive, 2018). Les grands axes de progrès visés par le gouvernement s'axent au niveau de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves. Notamment en mettant « l'accessibilité des apprentissages et l'adaptation de l'environnement scolaire au cœur de sa pratique » (Ensemble pour une école inclusive, 2018). Mais également une volonté de formation continue des enseignants dans l'accompagnement d'enfants en situation de handicap, et le décloisonnement des approches entre les différents acteurs éducatifs et médicoéducatifs intervenant auprès des élèves (Coudronnière, Mellier, 2016). Au regard des ambitions actuelles visées par le gouvernement, l'ergothérapeute semble être un partenaire privilégié à considérer dans l'atteinte des objectifs visés.

## *Troisième partie : Approche par compétences et différenciation de l'enseignement, une réponse au défi actuel d'une école inclusive aujourd'hui ?*

F. Duquesne-Belfais donne une définition intéressante du concept d'accessibilité pédagogique. Ce n'est selon lui « ni une pédagogie spéciale pour certains, ni une pédagogie complètement individualisée, mais une adaptation de chaque enseignant à chacun des élèves pour garantir l'accessibilité des savoirs » (*Duquesne-Belfais, 2009-2010*). De ce fait, concernant la volonté actuelle de prendre en compte les besoins éducatifs des élèves en difficultés et de placer l'accessibilité des apprentissages au cœur des pratiques éducatives, j'ai fait le choix de m'intéresser à la différenciation pédagogique de l'enseignement. Celle-ci apparaît dans les textes officiels de la loi d'orientation de juillet 1989, pour ensuite être inscrite dans la loi d'orientation de 2013, sur la refondation de l'école, dans la volonté commune d'une école inclusive. La circulaire de la rentrée 2016 stipule de « favoriser la diversification et la différenciation des pratiques pédagogiques [...], l'enseignement d'accompagnement personnalisé » (Circulaire de rentrée, 2016).

### 1. L'acquisition de compétences communes

Tout au long de sa scolarité obligatoire de ses trois ans à sa seizième année, l'école doit faire acquérir à l'élève, l'ensemble du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015), qui lui permettra de pouvoir participer pleinement en société. Il correspond à l'ensemble des enseignements de l'école élémentaire et du collège, précédé par une scolarisation en maternelle, qui pose les bases en matière d'apprentissage. Ce socle donne aux élèves les « connaissances et compétences indispensables, qui leur permettront de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution » (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015). Ce socle sert de référence au travail des enseignants et à l'ensemble des acteurs du système éducatif. L'ensemble des compétences et des connaissances s'enquiert progressivement au cours des quatre cycles d'enseignement : le cycle 1 correspond aux apprentissages premiers qui ont lieu durant les trois premières années de maternelle. Le cycle 2 s'intéresse aux apprentissages « fondamentaux », du Cours Préparatoire (CP) au Cours

Elémentaire de deuxième année (CE2). Le Cycle 3 ou cycle de « consolidation », correspond au Cours Moyen de première année (CM1) et s'étend jusqu'à la classe de sixième au collège. Pour finir, le cycle 4 correspond au cycle des « approfondissements » et englobe les classes de 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> au collège.

Ce socle commun s'articule autour des cinq domaines de formation suivants :

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

Organisé en cycles, la logique est que l'élève apprenne progressivement et avec les années, l'ensemble des connaissances et compétences au sein du socle commun. C'est à l'ensemble des acteurs du système éducatif de mettre en place des stratégies d'accompagnement pour que chaque élève les acquiert à un niveau satisfaisant à l'issue de sa scolarité obligatoire. La mise en place d'un référentiel de compétences participe à venir diminuer les inégalités de réussites scolaires notées précédemment chez les élèves en situation de handicap (échecs scolaires, redoublements, réorientations, etc.) Les compétences à acquérir sont communes à l'ensemble des élèves comme indiqué plus haut, mais ce sont les modalités utilisées pour les acquérir qui peuvent changer d'un élève à un autre. Réfléchir en termes de compétences amène à garder à l'esprit les finalités d'apprentissages tout en réfléchissant aux différentes modalités pour les acquérir (cf. Annexe I, référentiel de compétences des cycles 2 et 3).

## 2. La différenciation pédagogique de l'enseignement

La différenciation pédagogique s'appuie sur plusieurs principes. Premièrement, la diversification et l'adaptation de l'enseignement : il ne s'agit plus de proposer un même enseignement pour l'ensemble des élèves mais de prendre en compte leur diversité. Et secondement, l'éducabilité et l'intelligence : tout élève a la capacité d'apprendre et de progresser (Meirieu, 1996). « Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne restera pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué » (Meirieu, cité par Astolfi, 1992, p. 189). L'enseignant propose à l'élève un ensemble de méthodes, de techniques et d'outils pédagogiques pouvant potentiellement répondre à ses besoins et lui permettre d'apprendre.

L'objectif étant de créer des conditions favorables à la réussite de tous (Meirieu, 1996). Objectif faisant lien avec la volonté actuelle d'améliorer les conditions de scolarisation de ces élèves en situation de handicap en inclusion. Pour ce faire, un ensemble de variables peuvent être pensé dans la planification et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée :

- Le cadre spatial : aménager le lieu et l'espace d'apprentissage,
- Les situations d'apprentissage : le travail en groupe de besoin, la mise en place de situation d'apprentissage collectives, individualisées ou interactives selon le profil de l'élève ...
- Les contenus proposés doivent être accessibles, et motivants aux vues des objectifs préalablement fixés avec l'élève.
- S'attarder sur les modes de pensée et les stratégies d'appropriation de chacun des élèves : déductive, analytique, analogique, créatrice, dialectique, etc.
- Diversifier les supports et les outils d'apprentissage : supports informatiques, écrits, tableau, manuels scolaires...
- L'organisation temporelle veillant au respect du rythme d'apprentissage de chacun,
- La posture de l'enseignant qui alterne guidage individuel et cours à l'ensemble de la classe,
- Evaluation des acquis de la séquence avant d'en commencer une autre.
- Favoriser les interactions entre le groupe : entraide, coopération ...

Cependant, malgré une approche différenciée des contenus et des outils utilisés, il est important de garder en tête que les compétences visées ne changent pas. L'objectifs final est d'amener l'ensemble des élèves de la classe au plus près des compétences attendues en fin de cycle. Une telle approche amène les enseignants à être attentifs aux caractéristiques de leurs élèves, autant dans leurs hétérogénéités que dans ce qui les regroupe, afin d'en faire une force. Elle permet de s'ouvrir à de nouvelles pratiques enseignantes dans la diversification des approches pédagogiques et dans les stratégies d'appropriation des contenus scolaires. En résumé, la différenciation pédagogique ne différencie pas les finalités d'apprentissages qui sont communes à l'ensemble des élèves au sein du socle commun de compétences, mais les modalités pour les atteindre (Meirieu, 1985). Elle s'intéresse aux profils d'apprentissage de chacun pour gérer les différences, vers l'atteinte d'objectifs communs. Elle se positionne entre ces deux exigences (Nicolas, 2017).

### 3. Réalité et pratique en classe

Globalement, les études réalisées en France sur la scolarisation des élèves à BEP démontrent que les enseignants priorisent davantage l'acquisition de compétences sociales que scolaires auprès de ces élèves. Ce sont essentiellement les enseignants d'ULIS qui visent le développement des apprentissages chez les élèves en difficultés (Berzin, 2006, 2007 ; Faure-Brac et al., 2012 ; Gombert et al., 2008 ; Grimaud et Saujat, 2011). Une étude menée par Bachmann-Hunziker et Pulzer-Graf (2012), sur l'analyse des situations de handicap (mental, sensoriel, fonctionnel et comportemental) d'élèves scolarisés en milieu ordinaire, a montré que les enseignants se sentent démunis pour comprendre les besoins éducatifs des élèves. Et par conséquent pour adapter et mettre en place des activités au sein de la classe, dans une optique de différenciation. Afin d'éclairer ces constats, Grimaud et Saujat (2011), précisent que les directives ministérielles n'apportent que peu d'information sur les différentes démarches à suivre. Et rajoutent que les temps de formations sur le handicap et les pratiques pédagogiques sont rares. Dans la réalité, une pédagogie compensatoire à l'aide de moyens humains et matériels est mise en place au détriment d'une approche différenciée (Gombert *et al.*, 2008). Il est important également de noter que la vision biomédicale du handicap qui s'exprime au travers de déficit, de manques et d'incapacités est encore très présente dans l'enseignement ordinaire. Cette manière de penser n'aide pas à réfléchir en termes de compétences à acquérir chez l'élève en difficulté, alors qu'elles devraient être au centre de l'action pédagogique. À l'inverse, cette logique mène vers un abaissement des objectifs d'apprentissage (Thomazet, 2012).

Autre point important à éclairer, est que l'accueil d'élèves en situation de handicap est à l'origine d'un sentiment d'épuisement accompagné d'une diminution de leur sentiment de compétence (Coudronnière et Mellier, 2016). Les études indiquent que le sentiment de compétence des enseignants s'amointrit avec les années de pratique. Il double chez les enseignants ayant entre 6 à 15 ans de pratiques. Au regard de ces résultats, les auteurs insistent sur le fait de ne pas focaliser le soutien à l'inclusion scolaire seulement auprès des élèves, mais également auprès des enseignants. Une attention particulière doit être menée en ce sens (Doudin et al., 2009 ; Ramel et Lonchamp, 2009). Finalement, il est possible de dire que les changements pédagogiques en faveur des élèves à besoins éducatifs sont encore aujourd'hui trop isolés pour « parler d'éducation inclusive », et c'est encore aux élèves à s'adapter aux exigences de leurs environnements scolaires (Noël, 2011). Au regard de ces

résultats et des difficultés actuelles rencontrées, il semble que l'ergothérapeute a autant un rôle à jouer auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'auprès des enseignants, acteurs majeurs de ce processus d'inclusion.

### *Quatrième partie : L'utilisation du modèle PEO par l'ergothérapeute dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives*

#### 1. Une approche ciblant la performance occupationnelle

Dans la pratique de l'ergothérapie, des modèles sont utilisés pour guider l'intervention et le raisonnement clinique. Ces modèles se sont développés afin de mieux comprendre le fonctionnement occupationnel des personnes (Morel-Bracq, 2017). Un modèle peut être décrit comme le schéma d'une représentation mentale qui vient modéliser des théories et des idées complexes, sous-jacentes à la pratique de l'ergothérapie (Morel-Bracq, 2017). Il en existe de nombreux, mais j'ai fait le choix de vous présenter celui qui m'apporte une vision dynamique de l'élève évoluant dans son environnement scolaire : le modèle Personne-Environnement-Occupation (PEO). Ce modèle illustre les concepts centraux en ergothérapie et sert de base à toute réflexion

clinique. Il se centre sur la performance occupationnelle de l'élève, que je relie ici à sa performance scolaire dans ses apprentissages. La performance occupationnelle est une « expérience dynamique et singulière d'une personne engagée à la réalisation d'une activité dans un

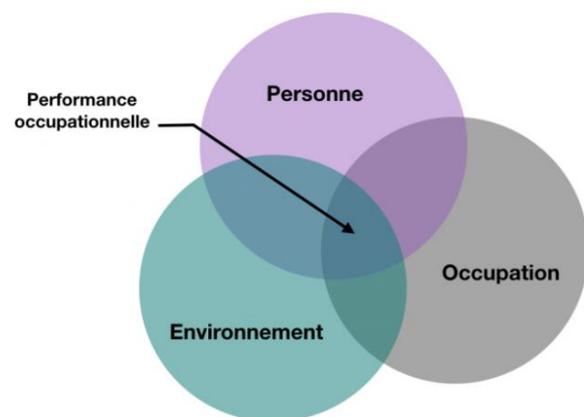


Figure 1 Modèle Personne-Environnement-Occupation (Law et al., 1996)

environnement » (Law et al., 1996). Elle résulte de la transaction qui existe entre la personne, son occupation et son environnement (Law et al., 1996). Le modèle PEO est un modèle dit client centré. Il fonde sa pratique sur la personne. Ses besoins, ses objectifs et ses désirs sont respectés (Fisher, 2009). Il est également occupation centrée. Un modèle occupation centrée est définie selon Fisher (2014), par une approche dont les interventions se centrent et ciblent l'occupation. L'élève et ses occupations sont donc les points d'ancrage du raisonnement

clinique de l'ergothérapeute. Cette approche permet de mieux appréhender les difficultés occupationnelles de l'élève dans ses apprentissages, en tenant compte de l'ensemble des facteurs pouvant influencer sa performance (Law et al., 1996).

Le raisonnement clinique en ergothérapie se fonde donc sur trois composantes en constante interaction (Law et al., 1996) :

- L'élève : à l'aide de bilans et d'évaluations normées, l'ergothérapeute « évalue les intégrités, les lésions, les limitations d'activité et les restrictions de participation des personnes, en prenant en compte les âges, les pathologies, et les environnements humains et matériels. Il identifie les besoins et les attentes liés à la situation de handicap [...] dans un environnement éducatif » (Arrêté du 5 juillet 2010).
- L'environnement scolaire en « identifiant les éléments facilitants ou faisant obstacle à l'indépendance et à l'autonomie de la personne, liés à son environnement humain et matériel » (Arrêté du 5 juillet 2010).
- La tâche scolaire en « identifiant les composantes physiques, sensorielles, psychiques, cognitives, psycho-sociales et environnementales de l'activité ». Cette analyse permet de connaître les exigences de l'activité et de pouvoir « l'adapter en fonction des capacités de la personne » (Arrêté du 5 juillet 2010).

Il est important d'identifier l'ensemble des composantes de l'environnement qui doivent être modifiées ou changées pour promouvoir le potentiel de l'élève. Une perturbation dans la dimension personnelle de l'élève (par exemple la présence d'un Trouble Développemental de la Coordination), viendra impacter sa dimension occupationnelle (découper et assembler un patron de cube). Si l'activité se déroule dans un environnement représentant une demande supplémentaire (exigence de temps), l'élève se retrouvera en difficulté pour « gérer » et exécuter la tâche demandée, sa performance occupationnelle s'en trouvera impactée (Morel-Bracq, 2017). Un accompagnement en ergothérapie se fait au travers d'activités qui servent de support pour l'acquisition de compétences chez l'enfant, et plus largement la recherche d'une autonomie fonctionnelle. Cette approche est dite *top-down* : elle est centrée sur l'occupation, sur la tâche de l'élève, et se base sur une analyse minutieuse de l'activité en amont (Fisher, 2014). Elle permet d'adapter l'activité aux besoins de l'enfant, tout en venant solliciter des compétences bien précises sur lesquelles le thérapeute souhaite travailler. La finalité peut être différente, mais que ce soit pour adapter du matériel aux besoins de l'enfant, ou venir solliciter chez lui des compétences motrices ou cognitives « déficitaires », l'objectif

final est d'améliorer sa performance occupationnelle au quotidien (Bernatchez, Tétreault, et Nadeau, 2010). Réaliser une analyse fine des activités proposées à l'enfant permet dans un premier temps d'en déduire l'ensemble des fonctions qui sont sollicitées. Il existe de multiples grilles d'analyse qui diffèrent selon les auteurs et leur utilisation, mais dans l'ensemble chacune s'accorde à les classer en fonction des compétences sollicitées : sensori-motrices, visuo-spatiales, cognitives, praxiques, exécutives, langagières, sociales, etc. (Alexandre et Lefévère, 2010).

Considérer l'enfant, ses occupations et son environnement permet de comprendre comment son handicap s'exprime, d'en estimer les répercussions sur ses apprentissages et d'en déduire ses besoins. Ce raisonnement permet de mettre en place par la suite, des stratégies ciblées et adaptées, visant l'amélioration de la participation et de la performance scolaire de l'élève (Collins et Crabbs, 2010). Le plan d'intervention établi par l'ergothérapeute s'articule autour de différents objectifs : « le développement de capacités ou l'acquisition de compétences fonctionnelles ; l'adaptation de l'activité ou de l'environnement scolaire et l'adaptation des méthodes et stratégies d'enseignement ou de soutien (Gravel, 2007 ; Villeneuve, 2009 ; Clarck, 2013). D'autre part, le référentiel de compétences de l'ergothérapeute stipule qu'il est amené à « travailler en réseau et coordonner les actions avec les aidants, les professionnels de santé, les intervenants dans les champs [...] éducatifs pour construire des projets d'intervention pertinents » (Arrêté du 5 juillet 2010). Au regard de ces différents champs de compétences et des difficultés rencontrées chez les enseignants actuellement, l'ergothérapeute aurait un rôle à jouer en milieu scolaire. Autant au niveau :

- De la compréhension des besoins éducatifs des élèves en situation de handicap inclus en milieu ordinaire,
- Que comme personne ressource auprès de l'enseignant dans la mise en place de pratiques pédagogiques accessibles et inclusives.

## 2. ... possiblement complémentaire ?

Dans sa définition des différents rôles de l'ergothérapeute, A. Prigg (2002, p.104), indique que l'ergothérapeute peut être amené à « *working with school personnel* ». Un ergothérapeute travaille non seulement avec l'enfant, en répondant à ses défis occupationnels, mais également avec l'ensemble des personnes qui jouent un rôle signifiant dans son entourage, sa famille mais aussi ses enseignants. Travailler ensemble suggère une

« complémentarité des rôles » (Pelletier et al., 2005). Une approche complémentaire est définie par le Larousse français comme « un complément, qui vient s'ajouter à d'autres choses de même nature pour le compléter ». En effet, l'approche enseignante et ergothérapique sont sensiblement proches l'une de l'autre dans leur méthodologie, toutes deux visent les progrès de l'enfant et l'acquisition de compétences. La notion d'inclusion scolaire est fortement liée aux concepts théoriques d'une approche occupation centrée, car toutes deux souhaitent parvenir à une égalité des chances pour l'élève, et sa pleine participation (Pereira, 2017). La notion de justice occupationnelle est très présente ici et prend tout son sens, au travers de la promotion du potentiel occupationnel des élèves en difficulté, dans des actions centrées sur les occupations scolaires, les familles et la communauté scolaire. Cette même logique se retrouve chez les enseignants. Ils accompagnent l'élève dans l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, au travers d'un enseignement différencié. Créer une école « sur-mesure » pour répondre aux besoins éducatifs des élèves, est un défi de taille. Il a été démontré qu'il existe différents facteurs influençant l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, comme le développement de nouvelles pratiques pédagogiques mais également le soutien aux enseignants (Vienneau et Thériault, 2015). C'est en ce sens qui me semble important de réfléchir aux conditions à mettre en œuvre afin de faciliter ce processus, dont notamment la complémentarité des approches enseignantes et ergothérapiques pour soutenir le travail de différenciation mis en place par les enseignants. La loi de 2005 sur l'égalité des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées présentée précédemment, insiste sur le rôle ressource que peut jouer le secteur médicosocial dans l'accompagnement et la définition des besoins des élèves en difficultés. Eric Plaisance et Michel Chauvière (2008), indiquent l'importance d'une « concertation » entre ces deux milieux. Il rajoutent que les conditions actuelles sont propices à « une recherche de complémentarité ».

### III. Problématisation et hypothèses de recherche

On observe ces dernières années, un glissement dans la manière de « faire l'école ». Ce n'est plus à l'élève de s'adapter à son environnement scolaire, mais à l'école à mettre en place les conditions favorables à sa réussite (Ebersold, Plaisance, et Zander, 2016). L'accent est alors mis sur les besoins nécessaires à la réussite de ces enfants, et non plus sur leurs handicaps

(Ebersold et Detraux, 2013). Le concept, non pas nouveau, de « besoins éducatifs particuliers » amène à s'intéresser aux facteurs environnementaux et à l'ensemble des conditions à mobiliser pour permettre l'accès aux apprentissages. Ce concept amène à voir le handicap scolaire sous un angle transitoire vers des situations propices aux apprentissages. De nets progrès quantitatifs en terme de scolarisation des élèves en situation de handicap sont à noter depuis (CNESCO, CIEP, 2016). La plupart des nouveaux dispositifs de scolarisation présentent des bénéfices non discutables, et ont permis d'augmenter le nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire. La volonté de collaborer avec le secteur médicoéducatif, voie d'accès de l'ergothérapeute, est également une avancée majeure dans la scolarisation de ces enfants. Cependant, il existe encore aujourd'hui de nombreuses disparités en terme de réussite scolaire (Blanc, 2007 ; Caraglio Igaenr, 2017). Le parcours de ces élèves est davantage marqué par des échecs et des redoublements comparativement aux autres. Le gouvernement souhaite donc aujourd'hui que des améliorations qualitatives s'effectuent, et ambitionne de « remettre l'accessibilité des apprentissages et l'adaptation de l'environnement scolaire au cœur de sa pratique » (Ensemble pour une école inclusive, 2018). Cependant, les études mentionnent que les enseignants se sentent démunis pour comprendre les besoins de ces élèves, et par conséquent pour leur apporter des réponses pédagogiques adaptées et des approches différenciées (Bachmann-Hunziker et Pulzer-Graf, 2012). Ce phénomène s'explique par un sentiment d'épuisement et d'incompétence ressenti chez les enseignants dans l'accueil de ces élèves en difficulté (Coudronnière et Mellier, 2016). Les enseignants sont peu formés au handicap et l'ensemble des directives ministérielles en terme d'inclusion scolaire reste malheureusement très flou dans les démarches à entreprendre (Grimaud et Saujat (2011). Il existe donc un besoin à ce niveau-là. Au regard de ces constats, il me semble important aujourd'hui de réfléchir aux conditions à mettre en place afin de faciliter ce processus d'inclusion. Pour que l'école tende vers l'inclusion, il me semble nécessaire qu'une aide soit apportée aux enseignants, acteurs majeurs de ce processus. L'ergothérapeute est formé à analyser les situations de handicap vécues par les personnes, à analyser les besoins en terme d'accompagnement et d'aides techniques. Au vue de ces champs de compétences et de la diversité de ses rôles auprès de l'enfant en situation de handicap, l'ergothérapeute semble être un partenaire privilégié à considérer pour l'enseignant.

Dans cette perspective, la question de recherche établie est la suivante : ***En quoi l'utilisation du modèle PEO par l'ergothérapeute favorise l'accessibilité pédagogique des pratiques enseignantes ?***

Des hypothèses de recherche sont établies :

- Hypothèse n°1 : L'ergothérapeute, au regard du modèle PEO apporte une aide à la compréhension des besoins éducatifs particuliers de l'élève par l'enseignant.

De par son raisonnement clinique se basant sur le modèle PEO, l'ergothérapeute analyse les situations de handicap vécues par l'élève, et appréhende les difficultés qu'il peut rencontrer dans ses apprentissages. Il est en mesure d'évaluer ses capacités, ses incapacités et ses restrictions de participation. Ce raisonnement permet de mettre en place par la suite, des stratégies ciblées et adaptées aux besoins de l'élève. Son approche peut être rééducative ou réadaptative. Comme indiqué plus haut, le référentiel de compétences de l'ergothérapeute indique également qu'il peut être amené à « travailler en réseau et coordonner les actions avec les aidants, les professionnels de santé, les intervenants dans les champs [...] éducatifs pour construire des projets d'intervention pertinents » (Arrêté du 5 juillet 2010). De ce fait, au regard de ces champs de compétences, j'é mets l'hypothèse que l'ergothérapeute pourrait apporter une aide à l'enseignant dans la compréhension des besoins éducatifs de l'élève en inclusion et être un partenaire à considérer.

- Hypothèse n°2 : Une meilleure compréhension des besoins éducatifs particuliers par l'enseignant, facilite la différenciation des approches enseignantes (1) et par conséquent l'accessibilité pédagogique des apprentissages (2).

Avant de pouvoir mettre en place une pratique différenciée au cas par cas, l'enseignant doit au préalable comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève, son profil d'apprentissage, ses singularités. C'est toute cette analyse qui permet ensuite d'apporter des réponses pédagogiques adaptées à l'élève. De ce fait, j'é mets l'hypothèse que de mieux comprendre les besoins de l'élève permettrait à l'enseignant d'être plus à même de lui proposer par la suite une approche différenciée à ses besoins, et donc de permettre l'accessibilité des savoirs.

## IV. Méthode

### 1. Méthode du recueil de l'état de l'art

Avant toute chose, j'ai pris le temps de rechercher des données quantitatives reflétant la réalité actuelle de la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. Pour ce faire, je me suis appuyée essentiellement sur les données statistiques émises par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), qui produit des diagnostics scientifiques de haut niveau sur l'Ecole française. Recueillir ces données m'a permis d'apporter une valeur scientifique à mes questionnements et au travail de recherche qui en a découlé. Dans un second temps, j'ai identifié l'ensemble des termes associés à ma thématique de recherche, je les ai définis et j'ai recherché les possibles synonymes existants. J'ai également recherché leurs traductions anglaises (cf. Annexe II et III). Cette démarche m'a permis de cibler plus précisément mes termes dans mes bases de données en m'appuyant sur des équations de recherche ciblant des opérateurs logiques et syntaxiques précis. Je me suis appuyée sur plusieurs ressources documentaires internet (*Cnesco, Google scholar, Science Direct, Pub Med, Perse, Cairn, Haute Autorité de Santé, Open Edition, etc.*). Le site internet du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports ainsi que le site Légifrance, ont été aussi une source importante d'informations. J'ai également utilisé le Centre de documentation du Centre Hospitalier Universitaire de Poitiers, ressource importante de périodiques et de livres sur ma thématique de recherche, allant de la sociologie aux sciences cognitives. Pour trier mes recherches, j'ai indiqué certains critères d'inclusion dans mes bases de données : une limite temporelle afin d'obtenir des données récentes et les mots clés associés à ma thématique. Ceci m'a permis de diminuer le nombre de résultats obtenus. J'ai priorisé les ouvrages à valeurs scientifiques de type *IMRaD* (provient de l'anglais Introduction, Méthode, Résultats et Discussions), et me suis référée aux grades de recommandations et aux niveaux de preuves de la Haute Autorité de Santé (HAS). Recommandations, revues systématiques et méta-analyses étaient analysées en premier lieu. J'ai également priorisé les ouvrages et articles complets, car beaucoup ne sont pas accessibles dans leur intégralité. Dans cette situation, il était certaines fois possible de les retrouver par une recherche via le moteur de recherche *Google*, en entrant leurs références, ou au sein du Centre de Ressources Documentaires mentionné plus haut. Les listes des références bibliographiques présentes au sein des textes m'ont permis de cibler différents auteurs importants à considérer dans ma

recherche, et à nommer dans mes différentes équations de recherches. Certains avis différaient d'un auteur à un autre, ce qui m'a permis de me forger un esprit critique sur mes différentes lectures. J'ai recueilli et lu une grande quantité d'ouvrages, que j'ai pu analyser et comparer grâce un outil : *PDF – XChange Editor*. Cet outil possède une grande variété de fonctionnalités dont celle de pouvoir écrire des commentaires et de souligner du texte au sein d'un PDF. Cette fonctionnalité m'a été très utile pour trier les informations et les classer par « couleur ». Un gain de temps non négligeable dans mes recherches.

Mon maître de mémoire m'a accompagné dans l'ensemble des étapes par lesquelles je suis passée, et m'a permis d'enrichir ma réflexion par son expérience d'ergothérapeute exerçant en milieu scolaire. J'ai eu la chance d'être entourée par des personnes ressources qui m'ont apporté leurs visions des choses, ce qui a affiné ma réflexion. Ce travail réflexif m'a menée à établir une question de recherche, et deux hypothèses qui ont orienté mon enquête par la suite.

## 2. Construction du modèle théorique de l'enquête

Avant de construire mon outil d'enquête, j'ai étudié en amont mes deux hypothèses de recherche au sein d'une matrice (cf. Annexe IV). Cette démarche m'a permis d'en déterminer les différentes particularités conceptuelles et de procéder de manière méthodologique. Cette matrice me sera également bénéfique dans un second temps, pour construire mon outil d'enquête et pour l'analyse des résultats.

Après avoir identifié une question de recherche découlant de la littérature scientifique, j'ai établi deux hypothèses de recherche. Elles représentent des affirmations provisoires qui seront confirmées ou infirmées lors de l'enquête de terrain. Ensuite, il a été question de définir les variables indépendantes et dépendantes pour chacune des hypothèses de recherche. La variable dépendante est celle dont le chercheur essaie d'expliquer les variations. Et à l'inverse, la variable indépendante est celle qui est manipulée par le chercheur afin de comprendre son influence sur la variable dépendante. En d'autres termes, « la variable indépendante, objet de l'expérimentation, est une cause présumée de la variable dépendante, laquelle constitue la mesure de l'expérience » (Grawithz, 2000).

Dans ce travail de recherche, les variables identifiées sont les suivantes :

**Hypothèse n°1** : L'ergothérapeute, au regard du modèle PEO apporte une aide à la compréhension des besoins éducatifs particuliers de l'élève par l'enseignant.

- Variable indépendante : L'ergothérapeute, au regard d'un modèle PEO.
- Variable dépendante : La compréhension des besoins éducatifs particuliers de l'élève par l'enseignant.

**Hypothèse n°2** : Une meilleure compréhension des besoins éducatifs particuliers par l'enseignant, facilite la différenciation des approches enseignantes (1) et par conséquent l'accessibilité pédagogique des apprentissages (2).

- Variable indépendante : Une meilleure compréhension des besoins éducatifs particuliers par l'enseignant.
- Variables dépendantes : La différenciation des approches enseignantes (1) et l'accessibilité pédagogique des apprentissages (2).

J'ai distingué mes variables dépendantes à deux niveaux : je les ai décrites dans un premier temps d'un point de vue théorique en mettant en avant ce que je cherche à mesurer (critères de recherche). Puis, d'un point de vue opérationnel, en décrivant des indicateurs de recherches spécifiques à celles-ci. Au sein de mon enquête, on peut voir que mes variables dépendantes « la différenciation des approches enseignante et l'accessibilité pédagogique des apprentissages » correspondent à une conséquence attendue dans les réponses des individus interrogés. Par exemple, si on prend la variable dépendante de ma première hypothèse, un des critères de recherche identifié est l'« Intervention de l'enseignant auprès de l'élève à besoins éducatifs particuliers en inclusion ». J'ai identifié plusieurs indicateurs susceptibles de montrer cette réalité en pratique. Notamment, la mise en place de « Stratégies et méthodes enseignantes utilisées en classe auprès de l'élève à BEP. », les « Difficultés rencontrées par l'enseignant pour définir les besoins de l'élève en inclusion », ainsi que les « Facteurs influençant positivement une différenciation pédagogique ». D'un point de vue méthodologique, les hypothèses doivent se vérifier au travers des indicateurs choisis. Ici, les indicateurs choisis sont essentiellement qualitatifs, et devront apparaître dans les réponses des enseignants interrogés.

L'ensemble de cette démarche m'a permis de définir avec davantage de précision les objectifs de mon enquête. Il s'agit ici de questionner en quoi l'apport d'une approche PEO par l'ergothérapeute, facilite la compréhension des besoins éducatifs des élèves par l'enseignant. Et par conséquent, comprendre de quelle manière cet apport pourrait impacter leurs approches enseignantes et l'accessibilité pédagogique des apprentissages pour l'élève. Relation de cause à effet pouvant démontrer une possible complémentarité entre les

approches enseignantes et ergothérapeutiques au sein de la dynamique actuelle d'une école inclusive.

### 3. Méthodologie de l'enquête

#### 3.1 La population cible

Lors de la construction de mon outil d'enquête, j'ai entamé une réflexion autour des critères d'inclusion et d'exclusion afin de déterminer avec davantage de précision ma population cible. De ma réflexion ont découlé les critères suivants :

- Critères d'inclusion : Être enseignant et enseigner actuellement en cycle 2 ou 3 en classe ordinaire, avoir (ou avoir eu) un élève à besoins éducatifs particuliers en inclusion individuelle dans sa classe (à temps plein ou partiel), et travailler en France.
- Critères d'exclusion : ne pas être enseignant en cycle 2 ou 3, ne pas avoir ou avoir un élève à besoins éducatifs particuliers en inclusion individuelle dans sa classe. Être un enseignant spécialisé ne travaillant pas en milieu ordinaire et hors territoire français.

Pour des facilités d'investigation, j'ai fait le choix de m'intéresser exclusivement à des enseignants de primaire. Ce choix s'explique tout d'abord par une volonté de cibler davantage ma recherche. Il s'explique également par le fait que les cycles 2 et 3 représentent au sein du socle de connaissances, de compétences et de culture, l'année des apprentissages fondamentaux, et de leurs consolidations. Ces apprentissages sont donc fondamentaux par leurs noms, et essentiels à connaître pour pouvoir passer au secondaire. Différencier les enseignements me semble donc indispensable lors de ces quelques années pour permettre l'acquisition des compétences du socle chez ces élèves en situation de handicap. De plus, cibler des classes de primaire me permet d'obtenir des réponses plus homogènes concernant les besoins des enfants inclus et les compétences travaillées, ainsi qu'au niveau des approches enseignantes utilisées pour y répondre.

#### 3.2 L'outil d'enquête : l'entretien semi-directif

La construction de ma matrice conceptuelle m'a permis dans un second temps de construire mon outil d'enquête. J'ai fait le choix de m'orienter vers un outil d'enquête de type qualitatif, me semblant plus adapté à mon travail de recherche. Je souhaite ici questionner l'apport d'une approche occupation centrée selon le modèle PEO par l'ergothérapeute dans la différenciation des approches enseignantes, dans la dynamique actuelle d'une école

inclusive. D'une manière générale, je souhaite donc venir explorer le ressenti, recueillir l'opinion et les impressions d'enseignants sur la perspective d'une approche occupation centrée dans leurs pratiques. Pour effectuer cette enquête, j'ai donc choisi de réaliser des entretiens semi-directifs auprès de ces professionnels. Ce type d'entretien laisse aux professionnels un certaine liberté d'expressions et d'échanges face aux différents thèmes définis au préalable au sein de mon guide d'entretien (cf. Annexe V).

### 3.3 La construction de l'outil d'enquête

Pour réaliser mon enquête, j'ai élaboré un guide d'entretien en me basant sur les différents critères et indicateurs issus de ma matrice conceptuelle. L'objectif de ces entretiens est de venir recueillir les impressions et l'opinion des enseignants. Pour ce faire, des questions ouvertes sont établies pour orienter les réponses des enseignants interrogés vers le thème de recherche, tout en laissant une liberté d'expression. Une attention particulière a été portée sur le vocabulaire utilisé afin qu'il soit compréhensible par le public interrogé. L'entretien débute par les formules de politesse habituelle et le remerciement du participant concernant sa participation à l'étude. Le guide d'entretien réalisé se construit autour de cinq axes principaux. Ces cinq axes ont été établis aux vues des concepts théoriques amenés précédemment. L'entretien commence par la présentation du professionnel. Cette première partie me permet de vérifier si l'enseignant interrogé répond bien aux critères d'inclusion de l'étude. Lui proposer de se présenter permet également d'entrer en relation avec lui et de situer son niveau d'expérience professionnelle. La seconde partie porte sur la présentation de l'élève à besoins éducatifs particuliers et de ses difficultés par l'enseignant. La troisième partie porte sur l'intervention de l'enseignant auprès de l'élève en situation de handicap. J'ai fait le choix d'approfondir cette partie afin de pouvoir faire des liens et les confronter à mes apports théoriques précédents. Je questionne les difficultés rencontrées concernant l'identification des besoins éducatifs de l'élève en inclusion, et d'une manière générale, les stratégies et approches mises en place par l'enseignant pour y répondre. Je m'intéresse aux compétences qui sont travaillées chez l'élève parallèlement à ce que j'ai pu amener plus haut. Je questionne également le sentiment de compétences des enseignants face à l'inclusion de ces élèves. Après avoir soulevé les problématiques enseignantes, la quatrième partie aborde les champs de compétences de l'ergothérapeute et ses rôles en milieu scolaire. Cette partie est divisée en deux. La première concerne les enseignants qui échangent avec un ergothérapeute sur

leurs pratiques, et questionne l'identification des bénéfices perçus par l'enseignant, pour lui et pour l'élève. L'autre partie, concerne les enseignants n'ayant pas eu l'occasion d'échanger avec un ergothérapeute. Concernant ces enseignants, une présentation orale succincte du métier d'ergothérapeute, de son raisonnement clinique au regard du modèle PEO, ainsi que ses rôles auprès de l'élève en situation de handicap en milieu scolaire sont prévus lors de l'entretien. Les questions posées ensuite sont les mêmes que les précédentes. Les limites et les obstacles à ces échanges sont questionnés, ainsi que la proposition de solutions. La cinquième et dernière partie questionne la perspective d'une complémentarité entre le métier d'ergothérapeute et d'enseignant dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives auprès de ces élèves en situation de handicap. L'avis et le ressenti des enseignants sont attendus. Cette cinquième partie est une ouverture qui relance ce travail vers une possible voie de recherche supplémentaire.

#### 3.4 Test de faisabilité de l'outil d'enquête

Afin de valider la faisabilité et la pertinence de mon guide d'entretien, j'ai fait le choix de le faire passer à deux enseignants faisant partie de mon entourage proche. Ils ne rentraient pas dans mes critères d'inclusion sachant qu'une a enseigné dans des écoles françaises au Cambodge et à Djibouti, et l'autre est retraité. Cependant, cette démarche m'a permis de vérifier la bonne compréhension de mes questions. Leurs recours m'a permis de réaliser quelques modifications concernant la cohérence de mes questions ainsi que sur leurs enchaînements. Certains ajustements ont été réalisés notamment au niveau du vocabulaire utilisé et sur la formulation des questions. Cette démarche m'a permis de finaliser mon outil d'enquête.

#### 3.5 La diffusion de l'enquête

L'ensemble des quatre entretiens a été réalisé et enregistré via la plateforme de visioconférence Zoom®. Des formulaires de consentement expliquant la thématique de recherche, la présentation de l'outil d'enquête et spécifiant la préservation de l'anonymat des participants ont été envoyés, datés et signés préalablement. L'enregistrement des échanges s'est fait en accord avec les participants au regard de la loi n°2012-300 du 5 mars 2012 relative aux recherches impliquant des personnes humaines, dit loi Jardé. Celle-ci permet la

réglementation de la recherche clinique en garantissant aux personnes interrogées le respect de leurs droits et leur sécurité.

Dans un premier temps, une démarche de recherche des participants est réalisée. Tout d'abord au sein de mon entourage proche, puis auprès des professionnels présents sur mon lieu de stage. Étant actuellement en stage dans un SESSAD, j'ai pu saisir cette opportunité pour m'entretenir avec les enseignants des écoles partenaires dans lesquelles j'interviens. Cette démarche m'a permis de recueillir les adresses mails d'enseignants rentrant dans mes critères d'inclusion. Ensuite, j'ai pris l'initiative de communiquer ma demande via les réseaux sociaux, ce qui m'a permis de prendre contact avec certains enseignants intéressés. Les prises de contacts se sont faites essentiellement par courriers électroniques et par échanges téléphoniques pour fixer les rendez-vous avec les participants. Des courriers électroniques contenant le guide d'entretien, le formulaire de consentement et à titre informatif une plaquette présentant le métier d'ergothérapeute issue du site de l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE) ont été envoyés aux participants quelques jours avant la date d'entretien (cf. Annexe VI). Parmi les réponses positives obtenues, j'ai sélectionné quatre enseignants rentrant dans mes critères d'inclusion.

### 3.6 Les biais de recherche

Toute méthode de recueil de données (entretien, questionnaire, observation, etc.) va contenir des biais qu'il est important d'identifier. Un biais peut se définir comme « une distorsion, une déformation systématique d'un échantillon statistique choisi par un procédé défectueux » (Dictionnaire Français Larousse, 2020). Le premier biais identifié dans cette démarche de recherche est le biais méthodologique. Mon guide d'entretien est essentiellement construit de questions mixtes, composées de questions fermées (réponses oui ou non) et ouvertes (réponse libre). Utiliser des questions ouvertes ne limite pas les réponses des personnes interrogées, ce qui est propice aux échanges. Cependant, ce type de question implique de s'intéresser à leurs formulations afin de ne pas orienter les réponses des répondants. Pour limiter ce biais, les questions posées étaient neutres, courtes et précises. La reformulation a été utilisée afin de vérifier leurs bonne compréhension par la personne interrogée. Dans l'optique également de limiter ce biais, le guide d'entretien a été testé sur deux enseignants préalablement. Le second biais identifié est le biais de désirabilité sociale. Celui-ci consiste à vouloir se montrer de manière positive lorsque l'on est interrogé. Pour

limiter ce biais, j'ai veillé à préciser que l'anonymat des participants serait préservé à chaque début d'entretien, et j'ai instauré un climat de confiance et de non-jugement. Un biais affectif a aussi été identifié. Réaliser des entretiens par visioconférence entraîne d'avoir la personne en face. Il est alors important d'avoir conscience que son état émotionnel peut venir influencer le raisonnement et la réflexion de la personne interrogée, et donc la qualité du recueil d'informations. J'ai dû prendre du recul par rapport à mon sujet afin de rester objective lors des entretiens. Il sera également nécessaire de le rester lors de l'analyse des résultats. Le dernier biais identifié et non des moindres, est le biais de confirmation d'hypothèse. Celui-ci est présent lorsque le chercheur cherche à confirmer ses propres idées préconçues, ses propres hypothèses de recherche. Et par conséquent à accorder moins d'importance aux éléments en contradiction. Pour limiter au maximum ce biais, une remise en question constante où l'ensemble des signes et éléments apportés par les personnes interrogées ont été pris en considération. Des questions supplémentaires ont été posées afin d'interroger l'avis des enseignants lorsque que celui-ci était différent. L'ensemble de ces biais ont été pris en compte et anticipés pendant les différentes étapes de cette démarche de recherche.

## V. Partie pratique

Cette cinquième partie s'attarde à présenter les résultats obtenus par l'intermédiaire de l'outil d'enquête. Les résultats seront mis en lien et confrontés aux apports théoriques réalisés précédemment. Pour rappel, ma question de recherche est la suivante : ***En quoi l'utilisation du modèle PEO par l'ergothérapeute favorise l'accessibilité pédagogique des pratiques enseignantes ?***

- Hypothèse n°1 : L'ergothérapeute, au regard du modèle PEO apporte une aide à la compréhension des besoins éducatifs particuliers de l'élève par l'enseignant.
- Hypothèse n°2 : Une meilleure compréhension des besoins éducatifs particuliers par l'enseignant, facilite la différenciation des approches enseignantes (1) et par conséquent l'accessibilité pédagogique des apprentissages (2).

### 1. Présentation des résultats

Un total de quatre entretiens exploitables sont retenus. Ces derniers ont été retranscrits manuellement à l'aide du logiciel *Word*® et des enregistrements réalisés (cf. Annexe VII). Les

entretiens ont duré entre 52 et 97 minutes. Afin de distinguer les enseignants interrogés, ils seront identifiés par une lettre majuscule, de A jusqu'à D, pour le dernier. Afin de faciliter leur compréhension, la présentation des résultats se fait sous forme de tableaux en fonction des cinq axes principaux du guide d'entretien ainsi que des indicateurs de recherche identifiés.

❖ **Présentation des enseignants interrogés :**

Ce tableau présente le public d'enseignants interrogés, ainsi que les classes dans lesquelles ils enseignent, l'ancienneté, le milieu scolaire public ou privé, ainsi que le secteur d'activité.

*Tableau I Présentation des enseignants interrogés*

	<b>Enseignante A</b>	<b>Enseignante B</b>	<b>Enseignante C</b>	<b>Enseignante D</b>
<b>Sexe</b>	Féminin	Féminin	Féminin	Féminin
<b>Age</b>	31 ans	42 ans	30 ans	29 ans
<b>Classe</b>	CP-CE1	CE1-CE2	CE2-CM1-CM2	CP
<b>Ancienneté</b>	8 ans	11 ans	6 ans	6 ans
<b>Milieu scolaire</b>	Public	Privé	Public	Public
<b>Secteur d'activité</b>	Rural	Rural	Urbain	Urbain

❖ **Présentation de l'élève à besoins éducatifs particuliers (cf. Annexe VIII) :**

Afin de comprendre la situation des quatre enseignantes interrogées et connaître les problématiques auxquelles elles sont confrontées dans l'inclusion de ces élèves en situation de handicap, j'ai fait le choix de commencer par les questionner sur l'élève en question. Avant de questionner le possible apport de l'ergothérapie dans leurs pratiques, il me semblait pertinent de partir de leurs propres problématiques professionnelles.

Le premier constat qu'il est possible de faire est l'hétérogénéité des profils d'élèves inclus en classe ordinaire aujourd'hui. En effet, les élèves inclus n'ont pas les mêmes types de handicap ce qui induit une multitude de besoins. L'enseignant A a dans sa classe un élève porteur d'une déficience visuelle et intellectuelle. L'enseignante B, quant à elle, accompagne un élève porteur d'un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA), ainsi qu'un élève présentant un Trouble Déficitaire de l'Attention (TDA) corrélé à une dysphasie. L'enseignante C accompagne aussi

deux élèves, dont l'un a des troubles psychiatriques accompagnés d'un TDA et l'autre présente une dyslexie corrélée à un Trouble Développemental de la Coordination (TDC). Pour finir, la quatrième enseignante a également deux élèves en inclusion. Le premier est atteint d'albinisme sévère, et l'autre d'une déficience intellectuelle. Malgré la diversité des profils, certaines difficultés sont communes et partagées par la plupart des élèves : tout d'abord les difficultés de lecture, notamment au niveau la lecture de consignes. L'enseignante B indique que « la lecture de consigne pose problème », et rajoute que son élève à « du mal pour décoder et énormément de mal à encoder ». L'enseignante C indique pour son élève dyslexique en lien avec la lecture de consigne, qu'il « ne comprenait pas ce qu'il fallait faire ». En lien avec la lecture, l'écriture est une compétence difficilement acquise pour l'ensemble de ces élèves. L'enseignante B indique pour son élève dysphasique, qu'« une dictée, une petite phrase très simple, on n'arrivait pas à comprendre ce qu'elle écrivait ». L'élève dyslexique de l'enseignante C partage également cette difficulté, mais de façon plus conséquente au regard de son handicap. « Il ne pouvait pas tenir un crayon, donc tout ce qui était en lien avec le graphisme, la géométrie, l'écriture, même le coloriage, etcétera, c'était assez compliqué pour lui ». Des difficultés attentionnelles sont également communes à certains élèves. Pour l'enseignante A, « l'aider à se concentrer, c'est là où se situe le gros problème ». C'est également le cas pour l'enseignante B qui précise que « l'attention pêche énormément » concernant son élève atteint de TSA. Aussi, il semble que les mathématiques mettent la plupart de ces élèves en échec, pour le caractère trop « abstrait » des exercices. « Ce qui pose problème, c'est la résolution de problème. Ça c'est trop abstrait ... ça demande beaucoup trop de compréhension ... On est trop dans l'abstraction » indique l'enseignante B pour ses deux élèves. Cet avis est partagé par l'ensemble des autres enseignantes. Notamment par l'enseignant D qui explique que « alors les calculs, là c'est plus que difficile pour lui, car il n'y met pas de sens », concernant son élève déficient intellectuel. Par ailleurs, des difficultés de comportement sont aussi à noter. L'enseignante C, stipule pour son élève atteinte de troubles psychiatriques qu'il existe des « difficultés sur son comportement, qui influent sur ses apprentissages ». Difficulté partagée par l'enseignante D concernant son élève atteint d'albinisme. « Quelques difficultés au niveau de son comportement ... Ça lui arrive de faire des grosses crises de colère ». Dans l'ensemble, à part pour l'enseignante C (élève dyslexique), et l'enseignante D (élève atteint d'albinisme), les autres élèves présentent un retard conséquent dans leurs apprentissages, et ont un niveau inférieur aux attentes de fin de cycle.

Il est important de noter que chacun des élèves possède un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) ainsi qu'un AESH à temps plein ou mutualisé, au regard de la reconnaissance de leurs handicaps par la MDPH. Concernant le suivi médicoéducatif, l'élève de l'enseignante A, est le seul à être suivi par un SESSAD (une fois par semaine). Les autres sont suivis par des professionnels libéraux au regard de leurs handicaps.

❖ **Intervention de l'enseignant auprès de l'élève à besoins éducatifs particuliers** (cf. Annexe IX) :

Au regard des propos des enseignantes interrogées, il semble que leurs interventions auprès de l'élève à BEP s'articulent autour de la pédagogie utilisée en classe, de l'adaptation des tâches scolaires demandées et de l'aménagement de l'environnement de travail (classe). Elles justifient leurs propos par l'analyse des besoins de l'enfant qu'elles ont pu réaliser en amont. La pédagogie des enseignantes B et C se rassemble sur plusieurs points sachant qu'elles utilisent toutes deux la méthode Borel Maisonny pour l'apprentissage de la lecture. Cette méthode consiste à associer un geste à un son. L'enseignante B indique pour son élève que « comme beaucoup de dysphasiques, elle enregistre plus avec les geste ». Cette méthode est transposée à d'autres tâches scolaires où la même adaptation est nécessaire : « je lui fais la dictée de mots en lui faisant les gestes [...] en poésie [...] j'associe toujours des gestes parce que je sais qu'elle, ça va l'aider. Et quand elle récite sa poésie, je lui fais les gestes donc ça l'aide aussi ». L'enseignante A est la seule à réaliser des « groupes de besoins » qui rassemblent ses élèves en difficultés, dont notamment son élève déficient visuel, autour de l'apprentissage de la lecture et de son approfondissement. De plus, concernant la pédagogie utilisée, je note que chacune des enseignantes interrogées adapte sa manière d'enseigner aux besoins de l'élève. L'enseignante A fait « beaucoup de répétitions » et « essaie de manipuler pas mal ». L'enseignante B « reformule toujours les consignes » données au collectif classe à son élève en difficultés, et fait des « rappels des notions ». L'enseignante D, pour son élève déficient intellectuel, indique qu' « il ne va pas faire tout seul un exercice », qu'« il a besoin d'une guidance verbale permanente ». Par conséquent, elle « décompose toutes les tâches ». Ensuite, il existe d'autres similitudes, notamment au niveau de l'allègement des tâches demandées. L'enseignante A me précise pour son élève, qu'elle « le fait peu écrire » et m'indique qu' « autant les autres ont des tâches d'écriture qui vont avec la lecture, l'encodage etcétera, autant lui c'est deux tâches qui sont séparées puisque sinon ça demande trop

« d'efforts ». Elle « adapte le rythme et les activités ». L'enseignante B me précise également qu'avec l'AESH, elles allègent « la tâche d'écriture si l'exercice est trop long » par la mise en place de « textes à trous ».

Ensuite, je remarque que les adaptations mises en place concernent notamment l'utilisation de matériels pédagogiques adaptés. L'enseignante A, a pris l'initiative d'acheter « des lettres rugueuses Montessori » pour « les sons complexes », et pour l'apprentissage de la lecture chez son élève déficient visuel. Elle m'indique que « ça lui permet de se remettre un peu dedans avec le toucher ». L'enseignante C possède de nombreuses adaptations à ce niveau-là. Elle précise qu'elle « différencie » ses « exercices ». Elle utilise des « textes adaptés pour les dys » où « la police est déjà adaptée ». Concernant ses élèves en difficultés, ils ont des « étiquettes au lieu d'écrire » et ils possèdent « beaucoup de supports visuels ». Elle m'indique également que son élève dyslexique « n'avait quasiment pas de chose écrite, il avait des choses à assembler, des cartes à pincettes, des choses comme ça ». L'enseignante D, adapte son matériel au regard de la déficience visuelle de son élève et des besoins que cela engendre. Elle utilise des « lignages très très gros, des agrandissements ... des grandes feuilles pour lui ». Elle complète ces adaptations en repassant avec des « feutres » les lignages. Elle précise également que les « affichages qui sont trop en hauteur pour lui », elle les lui donne en « plus petit ». Il possède « petit cahier des affiches avec lui ». De plus, pour certaines enseignantes en plus des adaptations pédagogiques réalisées, des aménagements de l'environnement ont été nécessaires. L'enseignante A a fait « installer des rideaux » et « une belle table » avec un « plan incliné » pour son élève déficient visuel. L'enseignante C a également aménagé son mobilier pour son élève avec « une chaise et une table à son niveau car elle est petite ». L'enseignante D, quant à elle, a mis une « lampe » à disposition de son élève atteint d'albinisme. Par ailleurs, il est important de noter, que les enseignante C et D adaptent leurs postures à leurs élèves en classe. L'enseignante C prend en compte l'insécurité de son élève et lui propose un cadre rassurant : elle peut garder son « doudou » et le prendre lorsque qu'elle en ressent le besoin. Concernant l'enseignante D, elle valorise son élève par une « grosse mise en valeur devant les autres sur ce qu'il sait déjà ». Elle « le félicite toujours de manière exagérée » afin de répondre à son « besoin de théâtralité ».

Concernant les difficultés rencontrées par les enseignantes pour définir les besoins de leur(s) l'élève(s) en inclusion, ainsi que pour adapter leurs pratiques, elles reposent essentiellement sur un manque de formation sur le handicap. L'enseignante A, je cite, indique que « clairement

il y a déjà un manque de formation sur le handicap ». L'enseignante B rajoute que « c'est difficile quand on se retrouve avec des enfants comme ça, il faut vraiment se remettre en question, et voir dans tout ce qu'on va leur apprendre ce qui va leur poser problème, mais pour ça il faut avoir des connaissances sur leur handicap ». Elle s'explique en m'indiquant qu'elle se « heurte à leurs difficultés » et qu'il arrive qu'elle ne trouve pas « les outils nécessaires » même aujourd'hui. En lien avec le manque de formation sur le handicap, les enseignantes C et D indiquent que le manque de communication impacte leurs pratiques. Elles n'ont que très peu d'information sur l'élève inclus, ce qui ne facilite pas la mise en place d'adaptation et la compréhension des besoins de l'élève. L'enseignante C m'indique qu'« il n'y a personne » qui leurs « indique quoi que ce soit », qu'il n'y a pas de « communication avec les personnes qui gravitent autour de l'élève en question ». Et m'indique qu'« il y a sûrement le secret médical qui doit y jouer un rôle ». En effet, cette communication semble essentielle pour les enseignantes et est bénéfique quand elle existe. C'est le cas pour l'enseignante D avec son élève atteint d'albinisme. Etant scolarisé depuis longtemps dans la même école, elle a eu « beaucoup de retours et de conseils » de la part de ses « collègues de maternelle ». Elle m'informe également que ce qui a été « super », c'est qu'ils ont « laissé la même AESH », qui « le connaissait par cœur ». Elle pouvait donc lui « demander conseil ». Être formé au handicap, ou du moins être informé des difficultés de l'enfant, permet aux enseignantes de ne pas avoir ce temps d'adaptation. L'enseignante B m'indique que cette phase d'adaptation est longue car « il faut tâtonner », qu'elle « perd du temps à tâtonner en fait ». Et me précise qu'« en tant qu'enseignant on patauge ». Difficulté partagée par l'enseignante D qui m'indique que concernant son élève déficient visuel c'était « des expérimentations pas possibles, à savoir sur ce qui pouvait fonctionner ou pas ». Elle me précise qu'au début « c'était chaud » et qu'elle s'est dit qu'elle « n'en ferait rien », qu'elle n'arriverait « jamais à le faire évoluer ». Ça lui a mis « au moins un an » pour « pouvoir faire quelque chose pour l'aider ». Ses difficultés n'ont pas été les mêmes pour son autre élève qui était déjà scolarisé à l'école depuis un moment comme indiqué plus haut. Avec lui, elle n'a « pas eu ce moment d'adaptation » et d'incertitudes.

L'autre difficulté identifiée est le manque de temps, que les enseignantes expliquent par la gestion du groupe classe. L'enseignante A me précise qu'« il y a de plus en plus d'enfants en difficultés, de plus en plus de besoins, donc on est tous à courir partout ». Elle rajoute que « c'est difficile de se concentrer, car même si on a conscience des difficultés de l'enfant, il y a

les autres autours qui ont aussi leurs propres difficultés [...] même si on sait ce qu'il faut regarder, je pense que malheureusement on n'a pas le temps, c'est très compliqué et c'est assez frustrant ».

À propos de la cotation de ces difficultés, l'enseignante A les estime à 6/10 pour son élève porteur d'une déficience visuelle. L'enseignante B, les estime à 5/10. Concernant l'enseignante C, elle a deux élèves en inclusion. Pour le premier présentant un trouble dys, elle cote ses difficultés à 5/10, et précise que ça a été « plus compliqué » pour son autre élève avec des troubles psychiatriques, d'où sa cotation de 8/10. Pour finir, l'enseignante D comme indiqué plus haut, n'a pas rencontré de difficulté avec son élève atteint d'albinisme du fait des informations qu'elle a pu avoir de ses collègues. Elle cote donc ses difficultés avec lui à 1/10. À l'inverse concernant son autre élève, elle m'indique qu'elle a eu « des difficultés énormes [...] Ça a été très compliqué », d'où sa cotation de 8/10.

Au sujet des facteurs pouvant influencer positivement la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées, les enseignantes A et B s'accordent sur le rôle majeur que joue l'AESH de l'élève. L'enseignante A indique « le fait qu'il y est une AESH auprès de cet enfant c'est très précieux », et rajoute « les adaptations nous on les fait en amont [...] l'AESH elle peut réguler en temps réel et ça c'est important ». Elle explique que c'est « hyper compliqué de réguler en temps réel et l'aide humaine, elle est vraiment précieuse ». L'enseignante B rajoute que les jours où l'AESH n'est pas là « ce n'est pas évident ». L'enseignante C, quant à elle, indique que son élève dyslexique « arrivait vraiment à oraliser ce dont il avait besoin », que ça a été une réelle aide pour elle, qu'ils se sont « pas mal aidés » mutuellement.

Concernant les compétences travaillées chez ces élèves en inclusion, les réponses des enseignantes A et B sont semblables. L'enseignante A précise qu'il « est sur les mêmes notions que les autres » et qu'elle « reste sur les fondamentaux ». Réponse similaire à l'enseignante B qui « leurs fait travailler les mêmes compétences que les autres ». Les réponses des enseignantes C et D diffèrent des premières. L'enseignante C m'informe que « les exigences ne sont pas les mêmes », ce qui est « logique » pour elle. Elle s'explique en m'indiquant qu'elle ne pouvait « pas demander à L. qu'il lise correctement alors qu'il ne peut pas, il est dyslexique en fait. Il va prendre plus de temps que les autres mais il y arrivera de façon différente ». Avis partagé avec l'enseignante D, qui m'indique qu'elle aussi est « moins exigeante » avec son élève déficient intellectuel, ce qui se comprend. Mais elle lui « demande de suivre le programme en français et en maths » tout de même. Elle m'explique qu'elle est « moins

regardante » en science, car elle sait que « c'est vraiment très difficile pour lui, c'est trop ». Elle me précise qu'elle « optimise au maximum son potentiel en français et en maths », et que son objectif est qu'il « soit un adulte à peu près autonome ».

À propos des actions mises en place dans l'évaluation des compétences de fin de cycle chez l'élève à BEP, les avis diffèrent d'une enseignante à une autre. Les enseignantes B et D, réalisent des évaluations de fin de cycle. L'enseignante D précise qu'elle les « évalue moins dans certaines matières que d'autres » et explique que concernant son élève déficient intellectuel, « ça lui demande déjà beaucoup d'efforts ». L'enseignante B réalise des évaluations aussi, mais se base sur le « ressenti » de ces élèves. Elle m'explique qu'ils sont « beaucoup dans la communication », et qu'ils lui disent « quand ils ne comprennent pas ». Elle les « sollicite beaucoup pour savoir s'ils ont compris ». L'enseignante C utilise des outils comme « le cahier du jour » et « des ceintures de compétences » qui lui permettent de noter « ce qui est réussi ou pas réussi ». Elle m'indique que « c'est comme ça » qu'elle les évalue. L'enseignante A, quant à elle « pointe » avec l'AESH les « évolutions ». Par ailleurs, il est important de noter que l'enseignante B indique qu'elle adapte les évaluations qu'elle propose aux besoins de l'élève. Elle m'explique qu'elle les adapte avec « du matériels, ou alors aussi en temps ». Elle « leurs laisse beaucoup plus de temps », elle les adapte « en longueur aussi », elle « raccourcit certaines évaluations ». Elle m'informe par exemple que pour une « évaluation sur la multiplication », elle va laisser « les tables à disposition ». Concernant l'enseignante C, elle utilise une « police de caractère qui s'appelle OpenDys » pour ses évaluations, qui est « plus facile à lire pour les dys ».

Ensuite et pour finir, concernant le niveau de formation des enseignantes sur le handicap, l'ensemble des quatre enseignantes interrogées s'accordent sur le fait qu'elles ne sont pas assez formées. Pour reprendre leurs propos, l'enseignante A indique que « Clairement il y a déjà un manque de formation sur le handicap ». L'enseignante C rajoute que la « formation en France c'est zéro pointé », parallèlement à la formation qu'elle a pu suivre au Québec. L'enseignante D précise qu'elle a dû avoir pendant ses études « deux heures en première année sur l'accueil d'un enfant handicapé, et c'était essentiellement sur le fait d'avoir une AESH. Concrètement on n'a rien eu du tout ».

Pour pallier ce manque de formation, l'enseignante B m'informe qu'elle s'est « un peu renseignée » pour voir comment elle pouvait « aider » son élève dysphasique à son « arrivée » dans sa classe. Elle m'indique également qu'elle s'est « un peu auto-formée » à

la « méthode Borel Maissonny » vue précédemment. L'enseignante D corrobore les propos de l'enseignante B, en indiquant que « niveau formation », il est nécessaire de prendre les devants, sinon « on n'a rien ». Il existe une appréhension de la part de l'enseignante D dans ses propos vis-à-vis de l'accueil de ces élèves en inclusion. Je cite « « Si aujourd'hui on me dit, l'année prochaine tu vas accueillir un autiste dans ta classe, olala qu'est-ce que je vais faire, et qu'est-ce que je peux faire ». Cette phrase résume bien le manque de formation mis en avant par les quatre enseignantes. L'enseignante C précise également que si elle avait accueilli son élève atteint de troubles psychiatriques à ses débuts, elle l'aurait « dépassée complètement ».

❖ **Intervention d'un ergothérapeute en milieu scolaire** (cf. Annexe X):

D'une manière générale, les quatre enseignantes interrogées semblent être à la recherche d'outils et de supports qui faciliteraient leurs pratiques au quotidien. L'enseignante A indique qu'elle a conscience que ses élèves sont en difficultés, mais qu'elle n'a « pas d'idée de ce qui pourrait être en jeu ». Elle rajoute qu'elle ne sait « tout simplement pas ce qui pourrait poser problème », et que par conséquent, elle « ne sait pas comment observer ». De ce fait, il lui semblerait utile que l'ergothérapeute lui apporte « une grille d'observation », afin de « savoir quoi regarder ». C'est également le cas de l'enseignante B qui souhaiterait avoir une fiche lui indiquant la marche à suivre. Je cite « je travaille telle notion, qu'est-ce que je pourrais mettre en place avec tel type de profil d'enfant ? ». Cet avis est aussi partagé par l'enseignante D. Elle souhaiterait « avoir une personne ressource dans l'apport d'outils concrets, de conseils, des choses à essayer de faire ». Elle s'explique « Par exemple, un enfant qui tient mal son crayon, qu'est-ce que je peux faire ? Quelles aides il existe ? Qu'est-ce que je peux lui proposer ? ». Elle finit par m'indiquer qu'elle souhaiterait avoir « un outil » pouvant « affiner un peu » son « analyse des difficultés de l'enfant », qui l'aiguillerait sur les choses qu'elle peut « tester » avec lui. Que ce serait « super ». Cette envie d'outils pratiques, l'enseignante A l'explique en m'indiquant que « c'est toute cette analyse que nous, on n'a pas le temps de faire parce qu'on est la tête dans le guidon et on n'a pas le recul nécessaire ». Elle rajoute que « c'est assez frustrant », et que c'est pour ça qu'elle « trouve ça bien d'avoir des gens qui peuvent faire ça » pour elle, et qui peuvent lui « donner ensuite les outils ». L'enseignante B rajoute qu'en pratique, elle « perd du temps à tâtonner » dans la recherche d'idées et de solutions aux difficultés de l'enfant. C'est un avis qui est partagé par l'enseignante A, qui m'indique que

l'apport d' « une grille d'observation » lui permettrait de « déblayer », de « pouvoir éliminer certains obstacles, de pouvoir faciliter pleins de choses [...] ne serait-ce que de pouvoir éliminer des hypothèses ». Cela lui permettrait de se « concentrer sur ce qui est essentiel scolairement ».

Les quatre enseignantes s'accordent sur le fait que ces échanges seraient bénéfiques pour leurs élèves dans l'acquisition de leurs compétences scolaires. L'enseignante B indique que d'être guider « au niveau du matériel à mettre en place » favoriserait l' « acquisition des compétences » chez son élève. L'enseignante D rajoute que ces compétences seraient acquises « plus rapidement, plus facilement. De manière beaucoup plus adaptée donc forcément ça gagnerait en efficacité, complètement ». Ensuite, concernant l'apport de ces échanges pour l'élève, l'enseignante A indique que ça permettrait « d'éliminer certains obstacles, de pouvoir faciliter pleins de choses » pour l'élève, dont notamment son « autonomie ». D'éliminer certaines de ses difficultés ou « en tout cas en les aménageant vraiment ».

Globalement, les avis des quatre enseignantes interrogées sur le fait d'échanger avec un ergothérapeute dans le cadre de leurs pratiques concordent. L'enseignante A me précise qu'elle travaille « dans une école avec un public un peu difficile », et qu'elle se dit « qu'il faudrait qu'il y est un éducateur, un ergo [...] ». Qu'ils auraient « besoin de tout ça ». Elle me précise qu'ils auraient « besoin de fonctionner comme un établissement médico-social », et finit par rajouter que la présence d'un ergothérapeute à temps plein à l'école «serait notre rêve à tous », en faisant référence aux enseignants. Cet avis est partagé par l'enseignante B qui évoque que pour elle « c'est un peu l'avenir de pouvoir travailler ensemble et c'est dommage que chacun reste cloisonné dans sa bulle », avant d'ajouter qu' « on n'a jamais assez besoin d'outils et puis d'aide surtout ». L'enseignante C déclare que de pouvoir échanger avec un ergothérapeute est « un plus » et que c'est « riche d'échanger avec d'autres professionnels ». Elle précise que ce qu'il faut c'est « travailler en équipe ». S'il y avait « une ergo dans l'équipe ce serait génial », mais elle discute ses propos en m'expliquant que dans l'enseignement, ils n'ont « pas du tout, du tout les moyens de le faire », c'est ce qu'on leurs « dit tout le temps ».

L'enseignante D m'indique que d'une manière générale, qu' « en tant qu'enseignant, on en voit de plus en plus des enfants particuliers où on aurait vraiment besoin d'aide », et rajoute que les concernant « il faut des compétences qu'on n'a pas. Puis on ne peut pas tout

connaître. Et là il y a un gros gros besoin, je pense ». Elle insiste sur le fait qu'accompagner « un enfant qui a un problème de vue ou qui est dyscalculique ou dyslexique, ça on ne nous l'apprend pas. Ça sort finalement de notre champs de compétence. Alors avec les années et l'expériences on se forme, mais des fois ça ne suffit pas, et c'est là où des personnes ressources qui s'y connaissent pourraient être utiles ». Aussi, concernant l'inclusion de ces enfants en situation de handicap, elle rajoute qu'aujourd'hui « il faut qu'on évolue pour qu'on puisse les accueillir dans de meilleures conditions et je ne vois pas comment on peut faire sans toute l'équipe médicale derrière ».

À propos des limites et des obstacles identifiés à ces échanges, ils diffèrent d'une enseignante à une autre. L'enseignante A en identifie plusieurs. Tout d'abord, elle indique qu'il existe un manque de temps prévu pour réaliser ces échanges. Elle m'informe que lorsqu'une ergothérapeute est intervenue dans sa classe « c'était toujours assez rapide » puisque qu'elle a un « boulot énorme ». Elle rajoute qu'elles se voyaient « toujours entre deux portes », et que c'est « dommage ». Cet obstacle est partagé par l'enseignante D qui indique qu'elle aussi la fois où elle a rencontré une ergothérapeute, elles n'ont « pas pu échanger ensemble ». Elle m'explique qu'elle est « restée trois quart d'heure puis elle est partie ». Elle rajoute qu' « il n'y a pas de temps prévu » pour ces échanges. Ensuite, l'organisation et les contraintes administratives sont mises en avant. L'enseignante B indique que pour que l'enfant soit suivi par le SESSAD et pour qu' « il puisse avoir accès à une ou un intervenant », cette démarche passe « par des protocoles », qui selon elle, « ne facilitent pas les choses ». Elle m'explique que concernant les structures telles que les SESSAD, ce qui « pose vraiment problème c'est qu'il y a énormément de demandes de suivi SESSAD pour les enfants et que ça ne se fait pas, parce qu'il n'y a pas la place. Donc à partir de là sont engendrées ces difficultés-là de manque de suivi ». Elle finit par ajouter que je peux mettre « lourdeur administrative soulignée trois fois ». L'enseignante C précise qu'il existe un « manque de communication », ce qui ne facilite pas les échanges entre nos deux professions. Avis également partagé par l'enseignante A, qui précise que « souvent les obstacles, ils viennent aussi du fait que l'on ne sait pas ». Les enseignants n'ont pas connaissance de l'existence des structures médicoéducatives telles que les SESSAD ou tout simplement du métier d'ergothérapeute. Par ailleurs, l'enseignante A et B mettent en avant « le manque de volonté de certains enseignants ». L'enseignante A m'informe qu'échanger avec un ergothérapeute peut être assimilé à une « surcharge de travail ». Que certains de ses collègues se disent que l'ergothérapeute va leurs demander « de

faire ça, d'adapter, de machins », qu'on va encore leurs demander « la lune ». Cet avis est partagé par l'enseignante B qui m'explique qu'avoir un élève en situation de handicap dans sa classe implique des « contraintes organisationnelles », et que pour certains de ses collègues « c'est compliqué de leurs en demander un peu plus ». Elle le « sait » et elle le « voit ». Ensuite, l'autre obstacle identifié par l'enseignante C est « l'égo entre guillemets » de ses collègues. Ils « sont enseignants et on n'a rien à leurs apprendre ». Elle m'explique que la venue d'un ergothérapeute dans la classe est alors vu négativement car les enseignants se « sentent juger ». Ce sentiment de jugement s'explique, selon elle, par « le passé de l'enseignant qui a été traumatisé de ses multiples inspections ». Cet avis est partagé par l'enseignante D, qui m'indique que « c'est vrai que ça peut être vu comme une intrusion par les enseignants ». Et que « ça peut être une petite barrière » à ces échanges, mais que « les barrières ça tombent au bout d'un moment ». Elle rajoute qu'il « faut que ça rentre dans les mœurs en fait, et ça prend toujours un peu de temps tout ça ».

Concernant la proposition de solutions pour que ces échanges s'opèrent davantage, les quatre enseignantes interrogées font des propositions différentes. L'enseignante A suggère qu'il serait bien de « former plus d'ergothérapeutes » afin qu'il y en est davantage qui interviennent en école. De ce fait, on aurait « plus de temps » pour échanger en pratique lors des interventions. Elle rajoute que « ce serait bien que le SESSAD vienne se présenter d'office dans l'école », afin de se « rapprocher des directions d'école et leurs expliquer » quels sont leurs « rôles », et leurs « objectifs ». Ce serait selon elle, « plus efficace ». L'enseignante B indique, en lien avec les « lourdeurs administratives » dont elle a fait allusion, que ce qui faciliterait les choses c'est que les enseignantes puissent « faire appel justement à des ergothérapeutes sans passer par toutes ces étapes, il y a trop d'étapes ». L'enseignante C soumet l'idée que ce serait « bien » de faire « des formations ensemble », entre enseignants et ergothérapeutes. Pour finir, l'enseignante D indique qu'elle souhaiterait qu'il y ait « des réunions pluridisciplinaires où on parle, où on peut échanger sur certaines difficultés [...] une heure par mois où on peut échanger sur les difficultés de l'enfant [...] ça pourrait tellement nous faire tous évoluer, nous en tant que prof je pense. ». Elle rajoute que « ça ce serait vraiment cool ».

❖ **Perspective d'une complémentarité :**

Les tableaux suivants traitent du ressenti des enseignants concernant l'existence d'une complémentarité entre nos deux métiers dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives auprès de ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

*Tableau II Ressentis sur la perspective d'une complémentarité, Ens. A*

<b>Enseignant A</b>	
<b>Ressentis sur l'existence d'une complémentarité.</b>	« Oui bien sûr, nous on va avoir l'enfant au quotidien, on le voit agir dans un groupe et vous n'avez pas ce regard avec une prise en charge individuelle. La formation aussi derrière qui n'est pas la même, et oui c'est hyper complémentaire, car je pense que ce que les uns voient, les autres ne le voient pas, et c'est ça qui enrichie les deux côtés ».

*Tableau III Ressentis sur la perspective d'une complémentarité, Ens. B*

<b>Enseignant B</b>	
<b>Ressentis sur l'existence d'une complémentarité.</b>	« oui bien sûr je pense qu'il existe des complémentarités. Vous êtes formés pour être des spécialistes du handicap, et vu qu'on a de plus en plus d'enfants qui sont reconnus handicapés, qui ont des troubles, enfin beaucoup de dys en général. On en a beaucoup, moi depuis que je suis ici dans cette école, chaque année j'ai eu un enfant reconnu handicapé. »

*Tableau IV Ressentis sur la perspective d'une complémentarité, Ens. C*

<b>Enseignant C</b>	
<b>Ressentis sur l'existence d'une complémentarité.</b>	« on ne touche pas le même niveau pour l'élève en fait, on n'a pas les mêmes attentes, donc forcément, oui, il y a une complémentarité qui se crée ».

*Tableau V Ressentis sur la perspective d'une complémentarité, Ens. D*

<b>Enseignant D</b>	
<b>Ressentis sur l'existence d'une complémentarité.</b>	« Oui complètement, et surtout de plus en plus avec l'école inclusive justement. ».

## 2. Analyse des résultats

### 2.1 Analyse des résultats au regard des concepts théoriques

Afin d'analyser les résultats obtenus, une première analyse au regard de la littérature de recherche est réalisée.

#### ❖ **Des objectifs ambitieux :**

Je note que les enseignantes A et B différencient leurs pédagogies mais les objectifs d'apprentissages sont communs à tous. Les mêmes compétences sont travaillées par l'ensemble des élèves. Elles proposent une palette diversifiée d'outils et de manières d'arriver aux résultats souhaités, sans pour autant abaisser le niveau des tâches demandées. Cependant, il est important de rappeler que ces enseignantes ont en inclusion des élèves porteurs d'une déficience visuelle, de Troubles du Spectre Autistique et d'une dysphasie corrélée à un Trouble Déficitaire de l'Attention. Elles n'indiquent pas de déficience intellectuelle notable ou de troubles cognitifs associés concernant leurs élèves. En revanche, l'enseignante D qui accompagne un élève déficient intellectuel indique qu'elle est moins exigeante envers son élève au regard de son handicap, mais que les compétences fondamentales du socle sont tout de même travaillées (mathématiques et langue française). D'une manière générale, l'objectif est d'optimiser au maximum son potentiel aux vues de son avenir professionnel. Au regard de ces différents constats, les propos des enseignantes interrogées ne corroborent pas la revue de littérature. Cette dernière indiquant que les enseignants priorisent davantage l'acquisition de compétences sociales que scolaires après de ces élèves en inclusion (Berzin, 2006, 2007 ; Faure-Brac et al., 2012 ; Gombert et al., 2008 ; Grimaud et Saujat, 2011).

#### ❖ **Un besoin majeur de formation :**

Les propos des enseignantes interrogées corroborent la littérature de recherche concernant le fait qu'elles se sentent démunies pour comprendre les besoins éducatifs des élèves inclus (Bachmann-Hunziker et Pulzer-Graf, 2012). Ce sentiment s'explique par un manque de formation sur le handicap, raison déjà identifiée précédemment dans la recherche (Grimaud et Saujat, 2011). Ce manque de formation concerne essentiellement les connaissances sur les pathologies existantes et sur le fonctionnement de l'enfant. Les enseignantes sont confrontées à des difficultés qu'elles ne comprennent pas, ce qui rend leurs interventions plus

difficiles. Elles mettent en avant que des temps d'adaptation sont nécessaires, que ces phases de « tâtonnements » sont très longues et qu'elles sont à l'origine d'un sentiment d'épuisement accompagné d'une diminution de leur sentiment de compétence. Constat précédemment réalisé dans la littérature de recherche (Coudronnière et Mellier, 2016). Ces temps d'adaptation représentent une perte de chance pour l'élève qui accumule du retard et qui n'évolue pas. Des éléments nouveaux ressortent des propos des enseignantes interrogées, comme le manque de communication entre les différents acteurs du système éducatif, qui impacte leurs pratiques. En plus de ne pas être formés, les enseignants n'ont que peu d'information sur le handicap de l'enfant, ce qui ne facilite pas non plus la compréhension de leurs besoins. Ce manque de communication s'explique notamment par la présence du secret médical. De plus, les propos des enseignantes interrogées confirment la littérature de recherche témoignant du caractère chronophage de la mise en place d'approches différenciées (Beuchat, 2015). En effet, elles témoignent des contraintes organisationnelles et d'une charge de travail supplémentaire dans la planification des séquences pédagogiques en amont. Un investissement personnel de la part des enseignants semble nécessaire. Investissement pouvant être mis en lien avec les constats d'un sentiment d'épuisement présent chez les enseignants est mis en avant dans les données récoltées (Coudronnière et Mellier, 2016). Il semble que les enseignantes interrogées organisent leurs pratiques au regard du temps qu'elles disposent : il existe un dilemme entre prendre le temps d'adapter leurs approches aux besoins et aux difficultés de l'élève, tout en continuant à faire avancer le reste de la classe. Par conséquent, il semble que les enseignantes se sentent tiraillées entre ce que l'on attend d'elles et ce qu'elles souhaiteraient faire. En lien avec cette observation, les enseignantes mettent en avant que la présence d'un AESH soit un facteur influençant positivement la différenciation de leurs pratiques en classe. C'est un élément nouveau, intéressant à prendre en compte.

D'une manière générale, il semble que l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap fasse ressortir un besoin majeur au niveau de la formation des enseignants, acteurs principaux de ce processus. Il existe une réelle volonté de la part des enseignantes interrogées d'inclure et de différencier leurs approches aux besoins de l'élève. Cependant, elles déplorent leurs difficultés, et font le constat qu'elles n'ont pas la formation nécessaire pour accompagner ces élèves. Il y a aujourd'hui de plus en plus d'enfants en situation de handicap en inclusion individuelle. Comme le précise l'enseignante D, cela n'appartient pas à « leurs champs de

compétences ». Afin de pallier ce manque de formation, les enseignants prennent les « devants » et s'autoforment. Il y a donc aujourd'hui une réelle volonté d'accueillir dans de bonnes conditions ces élèves, mais des freins persistent. Ainsi, malgré une volonté partagée d'inclure les élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, des améliorations sont nécessaires. Le manque de formation représente un frein aujourd'hui à l'accueil de ces enfants. Ces différents constats renforcent les conclusions faites par la littérature de recherche. Celle-ci précise qu'il est nécessaire aujourd'hui de ne pas focaliser le soutien à l'inclusion scolaire seulement auprès des élèves, mais également auprès des enseignants, et qu'une attention particulière doit être menée en ce sens (Doudin et al., 2009 ; Ramel et Lonchamp, 2009).

#### ❖ **Un changement dans la manière de faire l'école**

Les entretiens réalisés font ressortir de nouveaux éléments venant se rajouter à la littérature de recherche précédemment réalisée. Il semble que pour répondre à la diversité des besoins éducatifs des élèves inclus, il soit nécessaire aujourd'hui que des changements s'opèrent dans les pratiques éducatives. Accueillir un élève en situation de handicap semble être une source de questionnements et d'incertitudes pour les enseignantes interrogées. Elles se sentent démunies face à la complexité des situations auxquelles elles sont confrontées. Ainsi, l'accompagnement de ces élèves semble faire ressortir des besoins nouveaux, comme le besoin de nouvelles compétences nécessaires à l'analyse, et à la compréhension des besoins d'un public d'élèves de plus en plus hétérogène. Ce besoin est clairement identifié par l'enseignante D qui indique qu' « en tant qu'enseignant, on en voit de plus en plus des enfants particuliers où on aurait vraiment besoin d'aide, plus que de savoir enseigner le théorème de Thalès. Là, il faut des compétences qu'on n'a pas. Puis on ne peut pas tout connaître. Et là, il y a un gros gros besoin, je pense ». Comme le montre la diversité du public accueilli par les enseignantes interrogées, il en découle une multitude de besoins. Elles se forment et l'expérience vient avec les années, mais « des fois ça ne suffit pas, et c'est là où des personnes ressources qui s'y connaissent pourraient être utiles ». Ainsi, les enseignantes semblent être à la recherche de personnes ressources susceptibles de les aider et de les conseiller. Par conséquent, il semble aujourd'hui indispensable de décloisonner les pratiques et de favoriser la collaboration entre les différents acteurs en leur donnant les moyens de travailler ensemble. Des pistes de réflexions autour de « réunions pluridisciplinaires » réunissant les

acteurs intervenants pour l'élève, sont mises en avant par les enseignantes questionnées. Cette coordination me semble indispensable pour accueillir ces élèves dans de bonnes conditions. Comme l'indique l'enseignante D, « il faut qu'on évolue pour qu'on puisse les accueillir dans de meilleures conditions, et je ne vois pas comment on peut faire sans toute l'équipe médicale derrière ».

#### ❖ **Perspective d'une complémentarité :**

Depuis la mise en place des politiques inclusives, de plus en plus d'élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire. L'ergothérapeute, par l'intermédiaire de structures médicoéducatives ou en libéral, peut être amené à intervenir auprès de l'élève à l'école. C'est ainsi qu'un lieu commun d'exercice se crée entre l'enseignant et l'ergothérapeute, lieu propice à une complémentarité.

Au regard des propos des répondants sur leurs ressentis concernant l'existence d'une complémentarité entre le métier d'ergothérapeute et le leur, il en ressort que celle-ci se crée car « ce que les uns voient, les autres ne le voient pas » (Ens. A). Finalement, les connaissances et les habiletés de chacun se regroupent et se complètent dans l'atteinte d'objectifs communs. Il existe donc une complémentarité des rôles. Les actions rééducatives et réadaptatives de l'ergothérapeute viennent compléter les actions éducatives de l'enseignant, dans un sens comme dans l'autre. Comme le précise l'enseignante C, chacun « ne touche pas le même niveau pour l'élève [...], on n'a pas les mêmes attentes donc forcément oui, il y a une complémentarité qui se crée ».

Face à des situations complexes comme le handicap, avoir une réflexion et des compétences différentes amène à proposer des solutions beaucoup plus riches, et donc à être plus performant. Comme le précise l'enseignante A, être dans une dynamique complémentaire est enrichissant pour « les deux côtés ».

#### ❖ **L'utilisation d'une approche PEO par l'enseignant :**

Afin de compléter cette analyse réflexive, il semble que les pratiques enseignantes sous-entendent une approche PEO. En effet, les enseignantes interrogées appréhendent les difficultés de l'élève sous un angle systémique, en considérant plusieurs facteurs pouvant impacter sa performance. Tout d'abord, la sphère de la personne est prise en compte. Les caractéristiques personnelles de l'enfant, son profil d'apprentissage, ses capacités et ses

incapacités sont questionnés par les enseignantes. La sphère occupationnelle également, au niveau des activités et des tâches que l'élève doit réaliser en classe. L'utilisation d'outils, l'adaptation des supports et la pédagogie utilisée sont réfléchis en amont par l'enseignante. Les facteurs environnementaux pouvant impacter la performance de l'élève sont aussi pris en considération (pose de rideaux, de lampe, adaptation du poste de travail, etc.). Ce n'est pas seulement le handicap de l'élève qui est mis en cause dans ses difficultés. Les pratiques ne sont pas généralisées à l'ensemble de la classe, mais individualisées au cas par cas. Bien que les enseignantes ne fassent pas la distinction entre adapter la tâche (l'occupation) et adapter l'environnement, elles prennent en considération les trois sphères du modèle. L'ensemble de ces constats me laisse penser que les enseignantes, sans le savoir, organisent leurs pratiques selon une approche PEO. Cela semble être propice aux échanges en condition réelle.

## 2.2 Analyse des résultats au regard des hypothèses de recherche

Dans cette partie, les résultats obtenus seront analysés au regard de ma matrice conceptuelle et des hypothèses de recherche. Pour rappel, la question de recherche initialement émise était la suivante : En quoi l'utilisation du modèle PEO par l'ergothérapeute favorise l'accessibilité pédagogique des pratiques enseignantes ?

- Hypothèse n°1 : L'ergothérapeute, au regard du modèle PEO apporte une aide à la compréhension des besoins éducatifs particuliers de l'élève par l'enseignant.

### **Les éléments facilitateurs :**

Avant de pouvoir mettre en place une pratique différenciée au cas par cas, l'enseignant doit au préalable comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève, son profil d'apprentissage et ses particularités. Du fait de leurs méconnaissances sur le handicap, des difficultés pour analyser avec précision les besoins de l'élève sont rencontrées par les enseignantes. Le premier constat qu'il est possible de faire est qu'il existe un réel besoin à ce niveau-là. Les enseignantes se « heurtent » à leurs difficultés et se découragent de pouvoir les faire progresser. De ce fait, elles semblent être à la recherche d'une « personne ressource » pouvant les aider dans l'analyse des besoins de l'élève. Une personne pouvant leur apporter des outils d'analyse, « une grille d'observation » pouvant faciliter et affiner leurs analyses des difficultés, et donc des besoins de l'enfant. Des outils pour trouver des solutions concrètes, pratiques et surtout rapides. Ce besoin d'outils pratiques fait lien avec le manque de temps qu'elles ont pu mettre en avant dans leurs propos. « C'est toute cette analyse » qu'elles

déplorent de ne pas avoir le temps de réaliser en pratique. Au regard de ces constats, il semble que l'ergothérapeute peut être cette personne ressource pouvant les aiguiller dans la compréhension des besoins de l'élève au quotidien. Un échange d'expériences personnelles sur les possibles « outils concrets » et « choses à essayer » est également recherché par les enseignantes. Cette envie fait lien avec leurs volontés d'amoindrir cette période de « tâtonnage » et ces temps d'adaptions qu'elles déplorent en pratique, où elles recherchent des idées et des solutions aux difficultés de l'enfant. De plus les enseignantes interrogées s'accordent sur le fait qu'échanger avec un ergothérapeute serait également bénéfique pour l'élève dans l'acquisition de ses compétences scolaires. Une meilleure compréhension des besoins de leurs élèves impacterait leurs approches enseignantes, et par conséquent, l'acquisition des compétences scolaires chez l'élève. Elles seraient acquises « plus rapidement, plus facilement [...] de manière beaucoup plus adaptée » ce qui « gagnerait en efficacité ». D'une manière générale, l'ergothérapeute est vu comme une potentielle personne ressource à considérer dans la compréhension des besoins éducatifs de l'élève par l'enseignant, au vu de ses problématiques professionnelles.

#### **Les éléments obstacles :**

Les entretiens réalisés ont montré que les échanges entre ergothérapeute et enseignant sont limités en pratique. Ces obstacles limitent la qualité de l'aide apportée par l'ergothérapeute à l'enseignant. Il existe une réalité de terrain à considérer. Tout d'abord, il n'existe pas de temps dédié à ces échanges. L'ergothérapeute intervient principalement par le biais de structures médicoéducatives comme les SESSAD et ne reste que sur des temps très courts à l'école. Au niveau organisationnel, il existe donc un déficit important dans le temps de concertation accordé aux différents professionnels intervenant pour l'enfant.

De plus, il est nécessaire de faire face aux contraintes administratives que posent la scolarisation d'un élève en situation de handicap. Contraintes dont dépendent les échanges entre l'enseignant et l'ergothérapeute (notification MDPH, temps d'attente important pour être accompagné par un SESSAD, prescriptions médicales, accords des parents et de l'établissement scolaire sont nécessaires pour l'intervention d'un ergothérapeute en milieu scolaire, etc.). De plus, il semble que le métier d'ergothérapeute soit encore méconnu par le corps enseignant. Comme le précise bien l'enseignante A, « souvent les obstacles, ils viennent aussi du fait que l'on ne sait pas ». Ce manque de connaissance limite donc l'aide que pourrait

amener l'ergothérapeute à l'enseignant. Ensuite, il semble que la venue d'un autre professionnel peut être vue négativement par le corps enseignant, en lien avec la politique d'inspection présente dans l'enseignement. Celle-ci peut être perçue comme une « intrusion ». En effet, proposer une aide sous-entend de remettre en question les compétences et les savoirs de l'autre. Cela ne va pas de soi et peut porter atteinte à la façon dont chacun se définit dans sa profession, et donc nuire à l'identité professionnelle. Cependant, des pistes de réflexion sont proposées par les enseignantes interrogées, notamment concernant le décloisonnement entre les différentes professions : il leur semblerait utile de mettre en place des temps de formation communs afin que des échanges puissent se faire autour de situations professionnelles. L'enseignante D fait référence à des « réunions pluridisciplinaires ».

Ainsi, l'hypothèse est donc que **partiellement validée**. En effet, il est vrai qu'un ergothérapeute peut apporter une aide aux enseignants dans la compréhension des besoins éducatifs particuliers de leurs élèves en inclusion. Mais cette aide ne se concrétise pas en pratique aujourd'hui. Elle est limitée par la présence de contraintes administratives, par un manque de concertation entre les différents intervenants, et par le questionnement que ça engendre sur l'identité professionnelle de chacun.

- Hypothèse n°2 : Une meilleure compréhension des besoins éducatifs particuliers par l'enseignant facilite la différenciation des approches enseignantes (1) et par conséquent l'accessibilité pédagogique des apprentissages (2).

#### **Les éléments mixtes :**

Une meilleure compréhension des besoins de l'élève permettrait essentiellement, selon les enseignantes, de gagner en efficacité. Cela permettrait de diminuer le temps qu'elles passent à « tâtonner » et à réaliser des « expérimentations pas possibles, à savoir sur ce qui pourrait fonctionner ou pas ». Ces temps représentent des phases d'incertitudes où elles remettent en cause leurs compétences à faire progresser l'enfant. Elles auraient également, plus de facilités pour mettre en place des stratégies pédagogiques et des adaptations spécifiques. De plus, elles s'accordent sur le fait qu'une meilleure compréhension de leurs besoins éducatifs impacterait leurs approches enseignantes, et par conséquent, l'acquisition des compétences scolaires chez l'élève. Elles seraient acquises « plus rapidement, plus facilement [...] de manière beaucoup plus adaptée » ce qui « gagnerait en efficacité ».

### **Les éléments obstacles :**

Les enseignantes interrogées ne font pas référence, dans leurs propos, que de mieux comprendre les besoins de leurs élèves faciliterait l'accessibilité pédagogique des apprentissages proposés. Le terme d'accessibilité n'est pas utilisé. Cet obstacle provient du fait que je n'ai pas suffisamment cibler mes questions sur ce sujet, je n'ai donc pas assez d'éléments pour pouvoir le justifier.

D'une manière générale, ce qui ressort des propos des enseignantes, est qu'une meilleure compréhension des besoins de l'élève faciliterait la mise en place d'une différenciation. Elle serait mise en place plus rapidement, plus efficacement et de manière plus adaptée à l'élève. Mais les bénéfices perçus sur l'accessibilité des apprentissages ne sont pas mentionnés. Ainsi, l'hypothèse émise n'est que **partiellement validée**.

## **VI. Partie réflexive**

### **1. Discussion**

#### **1.1 Les biais identifiés**

Certains biais supposés avant l'enquête ont pu être mieux identifiés ensuite. Un des biais prédominant dans ce travail de recherche est le biais cognitif. Il est en grande partie permis par le côté qualitatif de la recherche. Bien que le recueil d'avis et le discours des enseignantes soit très riche pour moi, le traitement des informations qui en résulte implique forcément des distorsions et des interprétations personnelles. J'étais consciente de la présence de ce biais en choisissant de m'orienter vers une enquête qualitative. Un des biais cognitifs le plus présent dans mon travail est le biais de confirmation d'hypothèses. Celui-ci fait lien avec la tendance naturelle de l'être humain à privilégier les informations qui vont dans le sens de ses idées et de ses propres convictions. À savoir ici, les informations qui confortent mes hypothèses de recherche. Ce biais a pour conséquence d'accorder moins de poids aux informations qui vont à l'encontre de ses idées. Par exemple, dans l'analyse des résultats, le risque a été que je me réfère uniquement aux propos qui affirment mon point de vue au détriment de ceux qui les infirment. Et d'interpréter les propos des enseignantes en réalisant de fausses corrélations (illusion de corrélation). L'analyse ainsi effectuée se fonde sur des fausses relations et s'en retrouve biaisée. Ce biais de confirmation d'hypothèse était également présent lors de la passation des entretiens. En retranscrivant mes entretiens, je me suis rendu compte que j'ai insisté sur certaines notions en reformulant les éléments de

réponse qui m'intéressaient, afin d'induire une réponse attendue chez l'enseignante interrogée. Ce biais est difficile à limiter car inconsciemment un intérêt est porté sur la validation des hypothèses. Afin de limiter au maximum ce biais, j'ai fait en sorte de me référer souvent à ma littérature de recherche et à ma matrice conceptuelle, afin de ne pas perdre de vue les éléments à rechercher et à analyser. Procéder de la sorte m'a permis de garder une certaine objectivité sur mon travail. Ensuite, j'ai essayé de garder un esprit critique sur mon travail et de constamment remettre en question mon raisonnement. Pour ce faire, expliquer mes objectifs de recherche à mes proches, les argumenter, et confronter nos opinions, m'a permis de questionner mes choix et de développer mon esprit critique. Cette démarche m'a permis de pouvoir distinguer les faits de mes interprétations personnelles dans les propos des enseignantes interrogées. Comme l'illustre bien ce proverbe français, « on voit la paille dans l'œil de son voisin, mais pas la poutre dans le sien ».

Il est possible pour moi d'identifier un second biais, qui fait lien avec le biais cognitif indiqué précédemment. Mon travail contient la présence d'obstacles épistémologiques. J'ai eu l'occasion de réaliser deux stages en milieu scolaire. Le premier dans un contexte libéral et l'autre au sein d'un SESSAD. De ce fait, j'avais déjà ma propre expérience sur les rôles possibles de l'ergothérapeute en milieu scolaire auprès de l'élève. Cependant, moins qu'auprès de l'enseignant. C'est une des raisons principales qui m'a poussé à orienter ma recherche en ce sens. Néanmoins, j'avais mes propres connaissances sur le sujet. Bachelard indique que « quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé » (Bachelard, 1999, p.14). En plus d'avoir remis en question mon jugement (biais de confirmation d'hypothèse), j'ai également remis en question mes connaissances tout au long de ce travail. L'obstacle épistémologique apparaît selon Bachelard, lorsque les connaissances acquises sont remises en question. Et c'est là où a été la grande difficulté de ce travail de recherche, source de questionnements perpétuels. Chaque nouvelle connaissance à entraîner de nouveaux questionnements et pistes de réflexion. J'ai eu beaucoup de difficultés à faire des choix et à me résoudre à questionner une chose plutôt qu'une autre.

Un des troisièmes biais identifié de ce travail de recherche, est le biais méthodologique ou biais de sélection. J'ai bien conscience que l'échantillon de personnes interrogées est insuffisant pour pouvoir être représentatif de la population-mère étudiée dans ce travail de

recherche. Ainsi, les hypothèses émises ne peuvent pas réellement être validées. J'aurais pu réaliser d'autres entretiens car d'autres enseignants ont répondu positivement à ma demande. Cependant, j'ai été pressé par le temps. Malgré cela, les quatre entretiens réalisés ont pu mettre en avant de nombreuses informations très riches pour moi et pour mes perspectives professionnelles.

## 1.2 Les limites identifiées

Une des limites de ce travail a été le temps. Réaliser des entretiens est vraiment passionnant, mais nécessite une durée conséquente pour les réaliser, les retranscrire et pour analyser les résultats obtenus. Il y a beaucoup d'informations, ce qui fait la richesse de cet outil d'enquête. Cependant, manipuler autant de données m'a mis en difficulté. Cela n'a pas été un travail facile. J'ai été pressée par le temps dans l'analyse de mes résultats et j'ai conscience que cela a pu impacter la qualité de mon travail.

Je pense que mon choix de réaliser des guides d'entretiens conséquents en est principalement la cause. Cependant, c'était un choix personnel de ma part que je tiens à expliquer. En effet, les premières parties de mon guide d'entretien ne touchent pas à ma problématique de recherche. Mais mon objectif était de venir questionner la réalité de terrain que j'avais établie précédemment. Aujourd'hui, des élèves à besoins éducatifs sont inclus en milieu ordinaire, mais quels sont ces élèves et quels sont leurs besoins ? Quelles sont réellement les difficultés rencontrées par les enseignants ? Quels sont les besoins qui en ressortent ? Cette étape était pour moi nécessaire pour la suite des échanges avec les enseignants interrogés. Il me semblait difficile de venir questionner le possible rôle que pourrait jouer l'ergothérapeute auprès de ces enseignants, sans au préalable, avoir questionné leurs problématiques personnelles avec ces élèves-là. De ce fait, de nombreux indicateurs ne répondent pas à proprement parler à ma question de recherche, mais ils étaient nécessaires à questionner pour compléter mon analyse ensuite. C'est le recueil de ces informations qui m'a permis d'enrichir ma réflexion et sa pertinence, et de pouvoir faire des liens entre mes hypothèses, ma littérature de recherche et les propos des enseignantes interrogées.

Je suis consciente de ne pas avoir suffisamment analysé mon modèle PEO auprès des enseignantes lors des entretiens réalisés. La difficulté première de ce travail de recherche a été qu'il ne prend pas appui sur une problématique ergothérapique, mais d'une problématique enseignante. Aussi, ça a été difficile de questionner quelque chose que les

enseignants ne connaissent pas. L'ergothérapie est déjà un métier peu connu par le corps enseignant, alors nos modèles conceptuels le sont d'autant plus. Lorsque j'ai commencé à réfléchir à mon guide d'entretien, cette difficulté s'est posée. Il a fallu que je m'adapte au public que j'allais avoir en face de moi. Comment venir questionner l'apport de quelque chose d'inconnu ? J'ai donc dû faire des choix. Le premier a été de partir de la problématique de l'enseignant interrogé, pour ensuite venir questionner l'apport de l'ergothérapie. J'ai fait le choix de réaliser à l'oral une succincte présentation du métier d'ergothérapeute, de son raisonnement clinique au regard du modèle PEO, ainsi que ses rôles auprès de l'élève en situation de handicap. Pour ensuite questionner l'enseignant sur ce que pourrait lui apporter d'échanger avec un ergothérapeute dans sa pratique.

En lien avec le fait que mon travail prenne appui sur une problématique enseignante, la seconde difficulté rencontrée a été de savoir m'en distancer. En effet, la littérature de recherche en sciences de l'éducation n'est pas associée à l'ergothérapie. C'est moi-même qui ai dû faire les liens entre ces deux pratiques, en prenant appui sur notre point commun, à savoir l'élève. Quand l'ergothérapeute peut-il intervenir ? Comment ? De quelle manière ? Auprès de qui et sur quoi ? Pourquoi ? Pour répondre à quels besoins ? Ce sont toutes ces questions qui se sont posées et auxquels j'ai dû répondre pour pouvoir contextualiser le cadre d'intervention de l'ergothérapeute en milieu scolaire.

Ensuite, concernant ma seconde hypothèse, je suis consciente de ne pas avoir suffisamment questionné les enseignantes concernant les bénéfices perçus sur l'accessibilité des apprentissages. La notion d'accessibilité m'a tout de suite intéressée, car elle fait lien avec le concept de justice occupationnelle qui nous tient à cœur en tant qu'ergothérapeute. C'est une des raisons qui m'a poussé à orienter mes recherches en ce sens. Cependant, la pédagogie n'est pas mon champ de compétences. Je n'ai pas la prétention de m'y connaître. Ma réflexion prend essentiellement appui sur des pédagogues spécialisés dans le domaine comme Philippe Meirieu. Lors de mes entretiens, je pense ne pas m'être sentie assez légitime pour questionner la pédagogie utilisée par les enseignantes et son niveau d'accessibilité pour l'élève inclus. De ce fait, je n'ai pu valider que partiellement ma seconde hypothèse.

## 2. Perspectives professionnelles

Comme je l'ai indiqué précédemment, j'ai été amené à intervenir en milieu scolaire lors de mes précédents stages. J'ai pu me confronter aux barrières qui entravent la scolarité de

ces élèves en situation de handicap. Et ainsi me rendre compte qu'une grande partie des difficultés rencontrées par ces élèves sont engendrées par des environnements inaccessibles, plutôt que par leurs handicaps. Ce sont ces différents constats qui m'ont incité à questionner la perspective d'une approche ergothérapique dans l'accessibilité pédagogique des apprentissages. D'une manière générale, ce travail de recherche questionne mes perspectives professionnelles puisque je souhaite travailler auprès d'un public pédiatrique. Interroger des enseignants a été très riche professionnellement. Echanger avec eux m'a permis de connaître leurs besoins et leurs attentes envers un ergothérapeute. Mais également connaître de quelle manière un travail en complémentarité pourrait se créer. J'ai également pu prendre conscience de la réalité de terrain et des différents obstacles qui existent aujourd'hui en pratique pour pouvoir intervenir en milieu scolaire. Cependant, des pistes de solutions ont été proposées et elles sont pour moi très riches. Ce travail m'a donc apporté des billes sur lesquelles je pourrais m'appuyer dans ma pratique future.

Il est nécessaire aujourd'hui que des changements s'opèrent dans la scolarité de ces élèves, dont notamment le décloisonnement avec le milieu médicoéducatif. Je suis heureuse d'avoir pu sensibiliser le corps enseignant à l'ergothérapie au travers de ce travail. Réaliser cette sensibilisation est une petite contribution à la concrétisation d'un projet plus grand. De plus, ce travail m'a permis de me familiariser à la méthodologie de recherche. C'est un plus pour ma vie professionnelle. L'ergothérapie est un métier en constant renouvellement, et il sera important que j'actualise régulièrement mes connaissances en m'appuyant sur la littérature scientifique existante.

## VII. Conclusion

Il semble aujourd'hui, que l'inclusion scolaire d'enfants à besoins spécifiques amène des remaniements dans la manière de faire l'école. Ce n'est plus à l'élève de s'adapter à son environnement scolaire, mais à l'école de mettre en place les conditions favorables à sa réussite. Les enseignants sont les acteurs clés de ce processus. Face à des situations de handicap complexes qui engendrent une grande diversité de besoins, de nouveaux enjeux semblent apparaître. La scolarisation de ces élèves interrogent les pratiques enseignantes actuelles. Ainsi, se pose la question de savoir comment accueillir ces enfants dans de meilleures conditions. Des entretiens qualitatifs auprès d'enseignants de primaire ont été menés dans le cadre de cette démarche de recherche. Au regard des résultats obtenus, il

semble que l'ergothérapeute ait un rôle important à jouer auprès de l'enseignant. En effet, il apparaît comme personne ressource dans la compréhension des besoins éducatifs des élèves inclus. Ainsi, il peut les aiguiller pour trouver des solutions concrètes, pratiques et surtout rapides à mettre en place en réponses aux besoins de l'enfant. Une meilleure compréhension de ces besoins éducatifs faciliterait la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées. Il en ressort également que l'école semble être un lieu propice à la recherche d'une complémentarité entre les approches enseignantes et ergothérapeutiques. Les connaissances et les habiletés de chacun se regroupent et se complètent pour favoriser la réussite scolaire de l'élève inclus. Cependant, il existe des obstacles pour que ces échanges s'opèrent. Tout d'abord, un manque de communication entre les différents professionnels intervenant auprès du jeune, un manque de connaissance sur le métier d'ergothérapeute et un cloisonnement entre les différentes professions. D'une manière générale, il existe un manque de temps accordé à la construction d'une identité professionnelle commune. Néanmoins, des pistes de réflexions autour d'éventuelles solutions ont été mises en avant par les enseignantes interrogées. Réaliser des formations communes entre les deux professions ainsi que mettre en place des « réunions pluridisciplinaires », pourraient être bénéfiques. Malgré les nombreux progrès réalisés ces dernières années, il semble que les changements pédagogiques en faveur des élèves à besoins éducatifs soient, aujourd'hui, encore trop isolés pour parler d'éducation inclusive. Des défis restent encore à relever. L'ergothérapeute aura-t-il un jour sa place en milieu scolaire ?

Ce travail de recherche questionne, depuis ses débuts, mes perspectives professionnelles. Avoir pu échanger avec des enseignantes m'a permis de mieux appréhender leurs besoins et leurs attentes par rapport à l'ergothérapie. A l'avenir, je pourrais cibler plus précisément mes actions ainsi que ma future pratique professionnelle.

## Références bibliographiques

Alexandre, A., Lefèvre, G. (2010). Analyse de l'activité en ergothérapie ou pourquoi créer ses propres jeux ? Dans A. Alexandre, G. Lefèvre, M. Palu, B. Vauvillé (dir.), *Collection ergOthérapies, Ergothérapie en pédiatrie*. (p. 251-264). Marseille, France : Solal.

Armstrong, F. (2003). Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue Éducation et société inclusive*, (22), 9-12.

Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, France : ESF.

Bachelard, G. (1999). Les obstacles épistémologiques. Dans G. Bachelard (dir.), *La formation de l'esprit scientifique* (2<sup>e</sup> ed) Paris, France : Librairie philosophique Vrin.

Beaudoin, J.P. (2013). Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives. Ottawa, ON : Centre de pédagogie universitaire, Université d'Ottawa. <https://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibilite-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1) 72–104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Bachmann-Hunziker, K. et Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoises*. Rennes, Français : unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

Barton, L., Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Réflexions on Inclusive Education*. Dordrecht, Hollande : Springer.

Benoit, H. (2013). Les impasses de l'inclusion : obstacles théoriques et résistances langagières. Dans J-M. Perez, T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*. (p. 47-49). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.

Beuchat, L. (2015). *La pédagogie différenciée : le point de vue d'enseignants partagés entre conviction et interrogation* (Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique - Bejune, Suisse). Récupéré sur le site du Réseau des bibliothèques de Suisse occidentale : [https://doc.rero.ch/search?ln=fr&sc=1&p=la+p%C3%A9dagogie+diff%C3%A9renci%C3%A9e&action\\_search=](https://doc.rero.ch/search?ln=fr&sc=1&p=la+p%C3%A9dagogie+diff%C3%A9renci%C3%A9e&action_search=)

Bernatchez, M.C., Tétreault, S., Nadeau, L. (2010). Déficience motrice cérébrale et performance occupationnelle : application exploratoire d'une approche cognitive. Dans *Collection ergOthérapie*, (37), (p.53-59). Marseille, France : Solal.

Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 3(3), 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>

Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, 55-56.  
Caraglio Igaenr, M. (2017). *Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort !* Communication présentée au 39<sup>ème</sup> colloque national de l'Association Française des Acteurs de l'Education, Nancy, France.

Chauvière, M. et Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 1(1), 31-44. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0031>

Clark, G. F. (2013). Best practices in school occupational therapy interventions to support participation. Dans G. F. Clark et B. E. Chandler (dir.), *Best practices for occupational therapy in schools* (p. 95–106). Maryland, États-Unis: American Occupational Therapy.

Collins, A., et Crabb, C. (2010). Early Childhood Intervention and School-Based Occupational Therapy: Building Blocks to Success. *Journal of Occupational Therapy, Schools, et Early Intervention*, 3(2), 168-178. DOI: [10.1080/19411243.2010.491017](https://doi.org/10.1080/19411243.2010.491017)

Doudin, P., Curchod-Ruedi, D., et B. Baumberger (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formations et pratiques d'enseignements en question* (9), 11–31.

Duquesne-Belfais, F. (2009-2010). *Analyse de pratiques des enseignants et efficacité au regard de la scolarisation des élèves à BEP*. Récupéré sur le site de l'Institut Français de l'Education : <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2009-2010/journees-ecole-et-handicap>

Ebersold, S. (2011). *Ecole inclusive en France : tendances, défis et enjeux*. Communication présentée à la Conférence de comparaisons internationales, Sèvres, France.

Ebersold, S. et Detraux, J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(2), 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>

Ebersold, S., Plaisance, E., Zander, C. (2016) *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche]. Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. Sèvres, France. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378>

Faure, H., Galbiati, C., Boutruche, C., Dalphin, M., Laborde, S., Ramajo, C. et Yanez, I. (2019). *Comprendre l'ergothérapie auprès des enfants*. Récupéré sur le site de l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes : <https://anfe.fr/guide/>

Feuilladiou, S., Dunand, C. (2016). Des situations spécifiques au service de tous ? Dans Pelgrims, G., Perez, J.-M. *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions, et pratiques dites inclusives*, 115-126. Suresnes, France : Editions de l'INSHEA.

Feuilladiou, S., Gombert, A., Assude, T. (2015). Handicap et apprentissages scolaires : conditions et contextes. *Recherches en éducation*, (23), 3-10. Nantes, France. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/750?file=1>

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 113 (novembre), 1-32. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

Fisher, A. G. (2009). *Occupational therapy intervention process model : a model for planning and implementing top-down, client-centered, and occupation-based interventions*. Colorado, États-Unis: Three Star Press Inc.

Fisher, A. G. (2014). Occupation-centred, occupation-based, occupation-focused : Same, same or different? *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 20(3), 162-173.

Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise processus de production du handicap*. Québec, Canada : RIPPH

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Transformations réciproques du sens du handicap. Québec, Canada : PU Laval.

Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 71. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561564>

Gardou, C. (2012). *Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France : Érés.

Gombert, A., Bernat, V. & Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 11-25. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0011>

Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P. et Roussey, J. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques,

points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 3(3), 123-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.2141>

Gralewicz, A. (1973). Play deprivation in multihandicapped children. *American Journal of Occupational Therapy*, 27(2), 70-72.

Gravel, D. (2007). *Au-delà de la réadaptation, l'ergothérapeute à l'école : Rôle de l'ergothérapie en tant que service éducatif complémentaire auprès des élèves en difficulté*. Montréal, Québec, Canada : Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec.

Grimaud, F. et Saujat, F. (2011). Des gestes extraordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomiques de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation* (8). 1-13. Repéré à : <http://journals.openedition.org/tfe/1574>

Hameline, D. (2011). Du handicap à la différence : les enjeux d'un parcours. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5(4), 308-316.

Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 227-245. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Education.

Kennedy, C. H., Cushing, L. S., Itoken, T. (1997). General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 7(2), 167-189. <https://www.jstor.org/stable/41824171>

Kirouac, M-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* (Mémoire en science de l'éducation, Université de Montréal, Canada). Récupéré sur le site de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5274>

Law, M., Cooper, B., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P. et Letts, L. (1996). The person-environment-occupation model: A transactive approach to occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 9-23.

Law, M., et King, G. (2016). Participation des enfants ayant des incapacités physiques dans les occupations de tous les jours. Dans *la science de l'occupation pour l'ergothérapie* (p.125-137). Paris, France : De Boeck Supérieur.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>ème</sup> éd.). Montréal, Québec, Canada : Guérin.

Legrand, L. (1987). La différenciation pédagogique. Dans *la Revue française de pédagogie*. (79), p.89-91.

Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre, vers une pédagogie de l'étayage*. Normandie, France : ESF Sciences Humaines.

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris, France : ESF.

Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?*. Récupéré sur le site de l'auteur : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°MENE1608893C. Circulaire de rentrée n°2016-058 du 14 avril 2016*. Récupéré du site du ministère : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo14/MENE1608893C.htm>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020). *Programme du cycle 2, en vigueur à la rentrée 2020*. Repéré à <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité-obligatoire/24/5/Programme2020-cycle-2-comparatif-1313245.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Ensemble pour l'École Inclusive*. Récupéré sur le site du ministère : <https://www.education.gouv.fr/ensemble-pour-l-ecole-inclusive-7277>.

Ministères des solidarités et de la santé. (2010). *Arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute*. Récupéré du site Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000022447668/>

Morel-Bracq, M.C. (2017). Le modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels. Dans M.C. Morel-Bracq (dir). *Les modèles conceptuels en ergothérapie* (p.p 85-95). Paris : De Boeck Supérieur.

Nicolas, Y. (2017). *La différenciation pédagogique : le respect des besoins de l'élève* (Mémoire de maîtrise, Université de Grenoble, France). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01749216/file/NICOLAS-Yann-HG-USMB.pdf>

Noël, I. (2011). Deux jeunes enseignantes face à des élèves présentant des troubles du comportement. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (1), 40–46. Récupéré sur le site de l'Université de Montréal : <https://doc.rero.ch/record/234357>

Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens

individuel au sens collectif. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. DOI: [10.7202/1040804ar](https://doi.org/10.7202/1040804ar)

Organisation des Nations Unies (2006). *Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées*. Repéré à : <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (1994). *Déclaration de Salamanque : cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Communication présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne. Repéré à [http://dcalin.fr/internat/declaration\\_salamanque.html](http://dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html)

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2011). *Classification internationale type de l'éducation*. Récupéré sur le site de l'organisation : <http://uis.unesco.org/fr/topic/classification-internationale-type-de-leducation-cite>

Organisation Mondiale de la Santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, CIH 2 : Projet final, Version complète*. Repéré à <http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf>

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>

Pereira, R. B. (2017). Towards inclusive occupational therapy : Introducing the CORE approach for inclusive and occupation-focused practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64(6), 429-435. DOI : [10.1111/1440-1630.12394](https://doi.org/10.1111/1440-1630.12394)

Prigg, A. (2002). Experiences and perceived roles of occupational therapist working with children with learning needs during transition to school: a pilot study. *Australian occupational therapy journal*, 49(2), 100-111. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2002.00286.x>

Quinn, G., Degener, T. (2002). *The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. New York, États-Unis et Genève, Suisse : Organisation des Nations Unies. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/669>

Ramel, S. et S. Lonchamp (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (9), 47-75.

Rask, K., P. Astedt-Kurki, M. Tarka, et P. Laippala (2002). Relationship among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School-Health* (72), 243–249.

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap. (2018). *Classification Internationale : Modèle de Développement Humain- Processus de Production du Handicap (MDH-PPH)*. Québec, Canada : RIPPH.

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Communication présentée à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris, France.

Rodger, S., et Kennedy-Behr, A. (2017). *Occupation-centred practice with children : a practical guide for occupational therapists*. Oxford, États-Unis: John Wiley & Sons.

Rossini, E., Tétreault, S. (2020). *L'ergothérapie et l'enfant avec autisme de la naissance à 6 ans. Guide de pratique*. Paris, France : De Boeck Supérieur.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français d'aujourd'hui* 2(177), 11-17.

Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 89-132). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Villeneuve, M. (2009). A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(1), 206–218.

Warnock, M. (1978). The Warnock rapport: Special Educational Needs. *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres, Royaume-Uni : Her Majesty's Stationery Office.

Zucman, E. (2008). Les besoins éducatifs particuliers : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficultés. *La nouvelle revue Education et société*, hors-série (5), 115-130.

## TABLES DES MATIERES

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>I. Situation d'appel .....</b>	<b>2</b>
<b>II. État des connaissances .....</b>	<b>4</b>
<b><i>Première partie : Handicap et ergothérapie .....</i></b>	<b>4</b>
1. Une évolution de la vision sociale du handicap.....	4
2. L'ergothérapie, une voie à explorer auprès des enfants en situation de handicap.....	5
<b><i>Deuxième partie : L'école comme vecteur d'une société plus inclusive .....</i></b>	<b>7</b>
1. Des élèves à <i>besoins éducatifs particuliers</i> .....	8
2. Cadre législatif et politique en faveur d'une école inclusive.....	10
3. Les dispositifs éducatifs existants.....	11
<b><i>Troisième partie : Approche par compétences et différenciation de l'enseignement, une réponse au défi actuel d'une école inclusive aujourd'hui ?.....</i></b>	<b>14</b>
1. L'acquisition de compétences communes.....	14
2. La différenciation pédagogique de l'enseignement .....	15
3. Réalité et pratique en classe.....	17
<b><i>Quatrième partie : L'utilisation du modèle PEO par l'ergothérapeute dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives .....</i></b>	<b>18</b>
1. Une approche occupation et client centré .....	18
2. ... possiblement complémentaire ? .....	20
<b>III. Problématisation et hypothèses de recherche .....</b>	<b>21</b>
<b>IV. Méthode.....</b>	<b>24</b>
1. Méthode du recueil de l'état de l'art.....	24
2. Construction du modèle théorique de l'enquête .....	25
3. Méthodologie de l'enquête .....	27
3.1 La population cible .....	27

3.2	L'outil d'enquête : l'entretien semi-directif .....	27
3.3	La construction de l'outil d'enquête .....	28
3.4	Test de faisabilité de l'outil d'enquête .....	29
3.5	La diffusion de l'enquête .....	29
3.6	Les biais de recherche .....	30
<b>V.</b>	<b>Pratique .....</b>	<b>31</b>
1.	Présentation des résultats .....	31
2.	Analyse des résultats. ....	44
2.1	Analyse des résultats au regard des concepts théoriques .....	44
2.2	Analyse des résultats au regard des hypothèses de recherche.....	48
<b>VI.</b>	<b>Partie réflexive .....</b>	<b>51</b>
1.	Discussion .....	51
1.1	Les biais identifiés.....	51
1.2	Les limites identifiées .....	53
2.	Perspectives professionnelles :.....	54
<b>VII.</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>55</b>
	<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>57</b>
	<b>Liste des abréviations.....</b>	
	<b>Liste des tableaux et figures.....</b>	
	<b>Annexes .....</b>	

## Liste des abréviations

AESH	Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap
CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CIH	Classification Internationale du Handicap
CLIS	Classes Localisées d'Inclusion Scolaire
CP	Classe Préparatoire
EE	Equipe Educative
ESMS	Etablissements ou Services Médico-Sociaux
ESS	Equipe de Suivi de Scolarisation
GEVA-Sco	Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation
IME	Institut Médicoéducatif
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
MPA	Matériels Pédagogiques Adaptés
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PIAL	Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés
PEO	Personne-Environnement-Occupation
PPH	Processus de Production du Handicap
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
SESSAD	Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile
TDA-H	Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

## Liste des tableaux et figures

Figure 1 Modèle Personne-Environnement-Occupation (Law et al., 1996).....	18
Tableau I Présentation des enseignants interrogés .....	32
Tableau II Ressentis sur la perspective d'une complémentarité, Ens. A .....	43
Tableau III Ressentis sur la perspective d'une complémentarité, Ens. B .....	43
Tableau IV Ressentis sur la perspective d'une complémentarité, Ens. C .....	43
Tableau V Ressentis sur la perspective d'une complémentarité, Ens. D.....	43

## **Annexes**

Annexe I Référentiel de compétences, de connaissances et de culture, cycle 2 et 3 Domaine 1

Annexe II Identification des termes caractéristiques du mémoire de recherche

Annexe III Sources documentaires

Annexe IV Modèle théorique de l'enquête

Annexe V Outil d'investigation : Guide d'entretien

Annexe VI Matrice de mail

Annexe VII Retranscription des entretiens

Annexe VIII Tableaux - Présentation de l'élève à besoins éducatifs particuliers

Annexe IX Tableaux - Intervention de l'enseignant auprès de l'élève à besoins éducatifs particuliers

Annexe X Tableaux - Ressentis des enseignants sur l'intervention d'un ergothérapeute en milieu scolaire

## Annexe I Référentiel de compétences, de connaissances et de culture, cycle 2 et 3 Domaine 1

### Domaine 1 – cycle 2 : Les langages pour penser et communiquer

#### Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit (composante 1 du domaine 1)

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
<b>Comprendre et s'exprimer à l'oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecouter pour les comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte.</li> <li>Pratiquer avec efficacité trois formes de discours attendues : raconter, décrire, expliquer.</li> <li>Participer avec pertinence (en adoptant les règles usuelles de la conversation ; en restant dans le propos) à un échange : questionner, répondre à une interpellation, exprimer une position personnelle (accord ou désaccord, avis, point de vue...), apporter un complément...</li> <li>Dire de mémoire un texte devant un auditoire (poème, courte scène...).</li> </ul>	<p>L'évaluation est réalisée dans des situations où les attentes sont explicites. Tous les domaines disciplinaires offrent des contextes d'évaluation de la maîtrise du langage oral, dans la variété de ses réalisations.</p> <p>L'évaluation de la compréhension s'appuie sur l'observation des réactions aux messages : questionnement en vue de mieux comprendre, réalisation des actions attendues (cas des consignes verbales), réponses correctes, reformulations...</p> <p>L'évaluation de la production prend en compte les caractéristiques formelles du langage (précision lexicale, structuration) et l'adaptation du propos à la situation (parole audible : attention aux interlocuteurs même si celle-ci suppose encore un rappel de la part de l'adulte. Les élèves peuvent raconter un événement de leur vie mais aussi une histoire lue, un film ou un spectacle, etc. Les situations de description ou d'explicitation s'inscrivent dans le cadre des activités scolaires (mathématiques, sciences, EPS, arts) et mobilisent le lexique spécialisé appris.</p> <p>L'évaluation de la restitution d'un texte tient compte de l'exactitude de la remémoration et de la justesse de l'expression.</p>
<b>Lire et comprendre l'écrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.</li> <li>Lire et comprendre en autonomie des textes inconnus adaptés à la maturité et à la culture scolaire d'élèves de 9 ans.</li> <li>Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page.</li> </ul>	<p>L'évaluation de la lecture silencieuse s'effectue dans tout type de situation scolaire et au travers de formes variées : réponses à des questionnaires, reformulations ou transpositions, réactions orales au texte, sélection ou rédaction de suites ou compléments adaptés, restauration d'un texte comportant des incohérences ou des « intrus »... Elle porte sur le repérage d'informations explicites, sur la capacité à mettre en lien ces informations en prenant appui sur les savoirs acquis (étude de la langue, connaissances du monde...) afin d'accéder à l'implicite du texte (restauration d'informations manquantes), à caractériser des personnages, à donner un avis personnel sur une situation...</p> <p>Les textes à lire (fictionnels, documentaires, fonctionnels) sont en rapport avec les expériences des élèves et / ou les connaissances acquises en contexte scolaire, d'une longueur limitée et écrits dans une langue relativement simple (lexique mobilisé, complexité limitée des phrases, système des temps des verbes).</p> <p>Les situations dans lesquelles la lecture à voix haute peut être évaluée ont diverses finalités : communiquer des informations, transmettre un bilan de travail en vue d'une discussion, lire à autrui un texte choisi afin de susciter une émotion (de manière individuelle ou dans une lecture dialoguée)... Dans tous les cas, le texte lu à voix haute a été antérieurement lu voire relu silencieusement. L'évaluation prend en compte la justesse de la restitution, le souci de se faire entendre et comprendre.</p>

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
<b>Écrire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes.</li> <li>Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.</li> </ul>	<p>Les situations de copie sont fonctionnelles (il s'agit de copier pour...) autant que possible. L'évaluation prend en compte la lisibilité de l'écriture, le soin mis à la présentation ainsi que le respect de la ponctuation et de l'orthographe.</p> <p>L'évaluation de la production d'un texte (récit d'invention pour faire suite à une lecture ou pour créer une histoire ; compte rendu d'un événement vécu ; rédaction d'un protocole d'expérience, de la règle d'un jeu ou d'une notice de fabrication ...) d'environ une demi-page prend en compte la précision, la richesse et l'organisation des informations sélectionnées, la gestion de la continuité et de la cohérence du texte (reprises, temporalité notamment).</p> <p>La compétence à rédiger des textes plus courts est appréciée dans les situations variées de classe : réponse à un problème mathématique, conclusion d'une expérience ou d'un débat, synthèse d'une observation, questionnaire, formulation d'un avis ou d'un point de vue personnel après une lecture, la découverte d'une œuvre artistique ou un débat... L'évaluation prend en compte le réinvestissement du vocabulaire spécialisé appris en classe.</p>
<b>Utiliser à bon escient les régularités qui organisent la langue française (dans la limite de celles qui ont été étudiées)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés.</li> <li>Raisonnement pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).</li> </ul>	<p>L'évaluation de la mobilisation des connaissances acquises sur les régularités de la langue se fait en situation de production orale ou écrite.</p> <p>À l'oral, l'attention se porte sur la capacité des élèves à reformuler un propos, à se corriger spontanément pour être plus justes ou mieux compris.</p> <p>À l'écrit, l'évaluation prend en compte le respect de l'orthographe de manière spontanée (pour ce qui a été étudié en classe) et la capacité à exploiter des indications et des aides (mise en œuvre des raisonnements appris, recours à des outils de référence...).</p>

## Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (composante 2 du domaine 1)

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Comprendre à l'oral (et à l'écrit)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes, des phrases simples au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les locuteurs ou interlocuteurs parlent lentement et distinctement.</li> <li>Comprendre un récit court et simple.</li> </ul>	<p>Qu'il s'agisse de compréhension ou de production orales, les situations d'évaluation sont liées à des sujets familiers dans le cadre de l'expérience scolaire des élèves : rituels de la classe, consignes notamment dans des situations de jeux ou d'activités avec consignes relativement courtes (EPS, calcul mental...), présentation de soi, découverte d'un autre, évocation de l'environnement immédiat ou de situations familiales (relations familiales...), expression d'un besoin ou d'une préférence...</p> <p>La compréhension de récits peut mobiliser des supports imagés (affiches, albums ou documentaires illustrés). L'évaluation de cette compréhension s'attache à vérifier la capacité à produire des réponses correctes à des questions simples ou un résumé en phrases courtes.</p>
S'exprimer à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser des expressions et des phrases simples dans des situations d'échanges familiales.</li> <li>Poser des questions simples. Répondre à de telles questions.</li> </ul>	

## Comprendre, s'exprimer, en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques (composante 3 du domaine 1)

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Utiliser les nombres entiers	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer.</li> <li>Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers</li> <li>Calculer avec des nombres entiers</li> </ul>	<p>La bonne compréhension et l'utilisation pertinente du langage des nombres entiers sont évaluées à travers des situations et dans des contextes variés.</p> <p>D'une part, des questions brèves destinées à vérifier la bonne appropriation des connaissances, des raisonnements élémentaires et des techniques : ces questions peuvent être proposées à l'oral par l'enseignant, ou à l'aide d'un système de vidéoprojection pour la classe ou encore de supports individuels (papier, ordinateurs ou tablettes). Elles concernent la connaissance des nombres ainsi que les différents modes de calcul.</p> <p>D'autre part, des résolutions de problèmes (problèmes arithmétiques « classiques » ou tâches complexes ne nécessitant pas obligatoirement de calcul) mettant en jeu des nombres entiers. Lorsque l'élève ne parvient pas à finaliser sa recherche et à obtenir un résultat exact et bien formulé, l'évaluation prend alors en compte toute mise en œuvre d'idées pertinentes et notamment le choix des opérations effectuées, ainsi que les essais, avec des nombres choisis par l'élève et les démarches engagées même non abouties.</p>

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Reconnaitre des solides usuels et des figures géométriques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire quelques solides.</li> <li>Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques.</li> <li>Reconnaitre et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie.</li> </ul>	<p>L'aptitude des élèves à reconnaître et décrire des solides peut être évaluée à travers de nombreuses situations faisant intervenir des objets ou solides en trois dimensions comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dans des situations de classements ou de tris argumentés d'objets ou de solides ;</li> <li>à travers des jeux de portraits, au sein desquels les élèves sont amenés, soit à trouver le solide cherché, soit à faire trouver un solide.</li> </ul> <p>Pour les figures planes, l'aptitude à les reconnaître et les décrire peut s'appuyer sur des situations similaires à celles proposées pour les solides avec, en plus, des situations s'appuyant sur la reproduction ou la construction de figures planes données, nommées ou décrites.</p> <p>Les propriétés géométriques visées au cycle 2 (alignement, angle droit, égalité de longueurs, milieu) sont prioritairement évaluées dans des situations de construction : placer un objet ou un point pour qu'il soit aligné avec d'autres objets ou points ; construire un segment de même longueur qu'un autre ou un cercle d'un rayon donné ; etc. Dans le cas de la symétrie, l'évaluation consistera à s'assurer de l'aptitude des élèves à repérer un axe de symétrie ; cela peut se faire, par exemple, à travers des activités de pliage selon un axe de symétrie ou de coloriages symétriques.</p>
Se repérer et se déplacer	<ul style="list-style-type: none"> <li>[Se] repérer et [se] déplacer en utilisant des repères et des représentations.</li> </ul>	<p>La bonne compréhension et la maîtrise du vocabulaire associé au déplacement (tourner à droite, continuer tout droit, aller vers le haut, aller vers le nord, etc.), peuvent être évaluées en réception et en production dans le cadre de déplacements réels effectués dans la classe, dans la cour ou dans un environnement proche, ou de déplacements programmés en s'appuyant sur des plans d'environnements connus.</p> <p>L'aptitude à anticiper les différentes étapes d'un déplacement peut être évaluée dans l'écriture de programmes - exprimés en langage courant ou dans un langage spécifique - permettant de produire une succession de déplacements d'un personnage pour se rendre d'un point à un autre d'un environnement donné sur un écran ou sur un quadrillage.</p>

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
		<p>En arts plastiques, l'enseignant(e) portera attention :</p> <p>Dans la pratique plastique d'invention :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>aux tentatives pour créer à partir d'une collection de matériaux, d'une couleur et d'un dessin exprimant une sensation ;</li> <li>à la capacité de s'exprimer par le dessin, la peinture, la photographie, l'association de différents langages (par exemple, explorer les possibilités du collage ou du montage de matériaux divers en créant une affiche ou un portrait) et de rendre compte de son intention ;</li> <li>au recul (réflexif) sur la pratique plastique et les productions réalisées.</li> </ul> <p>Dans l'observation et l'interprétation du monde visible :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>aux tentatives pour représenter l'environnement proche par le dessin, pour le photographeur en variant les points de vue et les cadrages, pour en explorer la représentation par le volume, notamment le modelage.</li> </ul> <p>Dans la découverte, l'observation, la description et la comparaison d'œuvres d'art :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à la capacité de justifier ses jugements de valeur à propos d'une œuvre d'art, d'une production plastique personnelle ou collective, de comparer et d'établir des liens entre des œuvres d'art appartenant à un même domaine d'expression plastique ou portant sur un même sujet en utilisant quelques notions du langage plastique.</li> </ul>

## Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps (composante 4 du domaine 1)

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
S'exprimer par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps.	<p><i>De manière générale, l'évaluation en fin de C2 pour attester une maîtrise satisfaisante (niveau 3) vise à vérifier que les élèves savent réorganiser leur motricité en fonction du but à atteindre et qu'ils disposent d'un répertoire moteur large leur permettant de s'adapter à des situations variées, concrètes, renvoyant à de grandes catégories de problèmes moteurs. En outre, il est intéressant de s'assurer que les élèves peuvent assurer des rôles divers (chronométrateur, juge de ligne, etc.).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Courir, sauter, lancer à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés.</li> <li>Savoir différencier : courir vite et courir longtemps / lancer loin et lancer précis / sauter haut et sauter loin.</li> <li>Accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres.</li> </ul>	<p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves sont passés d'une activité spontanée (courir, sauter, lancer) à une activité organisée par rapport à un but, nécessitant de nouvelles coordinations. L'organisation, l'aménagement du milieu doivent leur permettre de repérer facilement les résultats de son action. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>une course longue (au moins 6 minutes à allure régulière) ;</li> <li>une course à vitesse maximale sur 20 mètres (réagir rapidement à un signal de départ, respecter un couloir de course, franchir la ligne d'arrivée à pleine vitesse) ;</li> <li>un saut en longueur avec élan (courir sur quelques mètres et sauter le plus loin possible avec une impulsion sur un pied dans une zone d'appel matérialisée) ;</li> <li>un lancer d'objet à bras cassé (enchaîner une prise d'élan et un lancer à bras cassé en respectant une zone d'élan).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer dans l'eau sur une quinzaine de mètres sans appui et après un temps d'immersion.</li> <li>Réaliser un parcours en adaptant ses déplacements à un environnement inhabituel. L'espace est aménagé et sécurisé.</li> <li>Respecter les règles de sécurité qui s'appliquent.</li> </ul>	<p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves disposent de moyens leur permettant d'agir en toute sécurité dans un milieu instable (dans l'eau, en roller, en vélo, en activité de grimpe...), dans lequel ils mettent en œuvre de nouveaux équilibres corporels. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>en natation : sauter dans l'eau et effectuer un déplacement dans l'eau sans appui d'une quinzaine de mètres ;</li> <li>une activité de roule, de glisse, d'orientation ou de grimpe : réaliser un parcours sécurisé en adaptant sa motricité aux contraintes de l'engin et/ou du parcours.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprises ou en présentant une action qu'il a inventée.</li> <li>S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives.</li> </ul>	<p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves savent utiliser un registre expressif, acceptent de se soumettre au regard d'autrui et savent regarder avec bienveillance la prestation d'un camarade en situation. Cette évaluation peut s'appuyer sur une courte séquence déjà mémorisée en gymnastique, en cirque, en danse, dans laquelle l'élève ajoutera une touche personnelle, guidée en cela par des inducteurs proposés par l'enseignant et la présentera à un camarade, de son choix. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>une activité d'expression : individuellement ou collectivement, présenter une séquence de mouvements à visée expressive, inventée en relation avec un inducteur ;</li> <li>une activité gymnique : reproduire une séquence d'actions gymniques simples</li> </ul> <p>Les élèves doivent pouvoir utiliser quelques critères simples (trois, quatre au maximum) pour apprécier la prestation d'un camarade.</p>

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 2, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
	<p>Dans des situations aménagées et très variées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>S'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu.</li> <li>Contrôler son engagement moteur et affectif pour réussir des actions simples.</li> <li>Connaître le but du jeu.</li> <li>Reconnaître ses partenaires et ses adversaires.</li> </ul>	<p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves arrivent à différencier par leur action dans le jeu : partenaire(s) et adversaire(s), jouer avec et jouer contre. Les contextes d'évaluation peuvent être des jeux d'opposition collective (jeux traditionnels, collectifs, pré-sportifs) ou individuelle (jeux de raquette ou de combat.)</p> <p>Critères de réussite dans les jeux collectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>respect des règles ;</li> <li>respect de son statut au cours du jeu ;</li> <li>reconnaissance de ses partenaires et adversaires ;</li> <li>contrôle de son engagement moteur et affectif.</li> </ul> <p>Critères de réussite dans les jeux individuels :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>jeu de raquette : maîtriser et coordonner ses actions pour renvoyer la balle-le volant dans la cible adverse plusieurs fois de suite pour gagner l'échange ;</li> <li>jeu de combat : s'engager dans un combat de corps à corps aménagé en respectant les règles de sécurité et en maîtrisant ses émotions.</li> </ul>
Pratiquer et comprendre les langages artistiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mener à bien une production artistique dans le cadre d'un projet personnel ou collectif.</li> <li>Mobiliser sa voix parlée et chantée au bénéfice d'une reproduction expressive.</li> <li>Mobiliser des moyens plastiques diversifiés au service d'une expression et d'une création artistiques.</li> <li>Mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et précise.</li> <li>Observer et décrire les œuvres et les productions artistiques en utilisant quelques notions des langages artistiques.</li> <li>Exprimer un avis ou une intention adossés à une sensibilité personnelle à propos d'une œuvre d'art, d'une interprétation vocale, d'une production plastique.</li> </ul>	<p>L'évaluation dans les domaines artistiques s'intègre aux situations de mise en œuvre des enseignements. Elle prend en compte, de manière équilibrée, la pratique artistique sensible et la démarche de l'élève : questionnement, production et réalisation, compte rendu de la démarche suivie et des choix effectués, implication, concentration...</p> <p>En éducation musicale et à l'occasion de l'écoute de la musique, l'enseignant(e) portera attention :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à la capacité de l'élève à focaliser son attention sur une ou plusieurs caractéristiques ;</li> <li>à l'utilisation d'un vocabulaire adapté et pertinent aussi bien pour parler de la musique que des émotions qu'elle suscite</li> </ul> <p>En éducation musicale et à l'occasion des pratiques vocales, l'enseignant(e) portera attention :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à la qualité de la mémorisation et de la reproduction du modèle donné par le professeur ;</li> <li>à la maîtrise autonome de l'intonation [justesse des hauteurs], du tempo et du rythme ;</li> <li>aux capacités de l'élève à mobiliser ses expériences, connaissances et compétences pour jouer avec sa voix, interpréter ou encore créer</li> </ul> <p>En éducation musicale et en toutes situations, l'enseignant(e) portera attention :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à la capacité de reproduire de petites formules rythmiques pour accompagner un chant ou une écoute ;</li> <li>à la capacité de jouer avec des matériaux sonores, en explorer les possibilités, les organiser dans le temps pour créer un petit discours musical (éventuellement sur la base d'un dessin ou d'un récit).</li> </ul>

## Domaine 1 – cycle 3 : Les langages pour penser et communiquer

### Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit (composante 1 du domaine 1)

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION <i>Le français est la principale discipline de référence pour l'évaluation des compétences de ce sous-domaine, même si toutes les disciplines contribuent à leur construction.</i>
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie-enseignement moral et civique Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	S'exprimer à l'oral	Sans que soient exigées de l'élève une correction absolue dans l'expression et une maîtrise des différentes formes de prise de parole, on attend de lui : <ul style="list-style-type: none"> <li>qu'il soit capable de présenter de façon ordonnée des informations et des explications, d'exprimer un point de vue personnel en le justifiant ;</li> <li>qu'il sache raconter une histoire ;</li> <li>qu'il réalise une courte présentation orale après avoir élaboré un support (papier, numérique, etc.) pour cette présentation ;</li> <li>qu'il participe à un débat en prenant en compte la parole d'autrui ;</li> <li>qu'il réutilise des mots, des formules, des expressions rencontrées dans des textes lus, des énoncés écrits et oraux ;</li> <li>qu'il puisse dire de mémoire un texte à haute voix.</li> </ul>	Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève : <ul style="list-style-type: none"> <li>de la lecture à voix haute et de la restitution de mémoire d'un texte littéraire ;</li> <li>de la pratique du jeu de rôle ou du jeu théâtral ;</li> <li>de la restitution d'un récit à partir d'une histoire racontée, entendue ou lue ;</li> <li>de la formulation de réponses à des questions (éventuellement préparées et enregistrées), récapitulation de points de vue exprimés, élaboration de conclusions, par exemple sur un texte lu ;</li> <li>des exposés (individuels ou à plusieurs), de la présentation de livres ou d'œuvres (plastiques, musicales, cinématographiques, etc.), des comptes rendus [d'une recherche, d'activités, de sorties, de spectacles, d'expositions, de travaux menés lors d'une activité bibliographique ou expérimentale en sciences et technologie, etc.] avec l'appui d'un écrit (notes, diaporama, carte heuristique, schémas, plans, mots clés, etc.), en français ou dans les autres domaines disciplinaires, avec une prise en compte de leurs spécificités (vocabulaire spécialisé, structuration des propos, argumentation, etc.) ;</li> <li>de la participation constructive à des échanges oraux, à des débats — en particulier pour comprendre et interpréter des textes littéraires — ou à l'explicitation de démarches ou de réalisations, dans toutes les disciplines, et notamment en enseignement moral et civique ;</li> <li>de la description orale d'un phénomène, du fonctionnement d'un objet, d'une expérience, utilisant le vocabulaire dédié.</li> </ul>
	Comprendre des énoncés oraux	Sans que soit exigée de l'élève une interprétation complète de la richesse de la communication orale, on attend de lui : <ul style="list-style-type: none"> <li>qu'il sache écouter en maintenant son attention un propos continu de cinq à dix minutes, une lecture à haute voix, une émission documentaire associant son et image d'une vingtaine de minutes ;</li> <li>qu'il puisse manifester sa compréhension d'un message oral, d'un propos, d'un texte lu, d'un discours, d'une émission, etc.</li> </ul>	Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève : <ul style="list-style-type: none"> <li>de la reformulation d'un propos entendu et des réponses à des questions [ce qui a été formulé dans la classe, ce qui a fait l'objet du cours, ce qui a été proposé par un ou une camarade, etc.] ;</li> <li>de la restitution des principaux éléments d'un récit entendu, d'une émission documentaire, d'une œuvre ;</li> <li>de la manifestation de la compréhension d'un propos, d'un texte lu, d'un discours, d'une émission au moyen de représentations diverses (dessin, carte heuristique, jeu théâtral, mime, etc.).</li> </ul>

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION <i>Le français est la principale discipline de référence pour l'évaluation des compétences de ce sous-domaine, même si toutes les disciplines contribuent à leur construction.</i>
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie-enseignement moral et civique Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Lire et comprendre l'écrit	On attend d'un élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>qu'il maîtrise une lecture orale et silencieuse fluide ;</li> <li>qu'il soit capable de lire en intégralité et de manière autonome un livre adapté à son âge ;</li> <li>qu'il recoure à la lecture de manière autonome pour chercher des informations, répondre à un problème, compléter une connaissance, vérifier une hypothèse ou un propos.</li> </ul> Sans exiger d'un élève qu'il soit capable d'une lecture experte qui lui permette d'élucider seul les éléments qui font obstacle à la compréhension et/ou qui demandent une interprétation, on attend de lui : <ul style="list-style-type: none"> <li>qu'il mette en œuvre une démarche de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire ou d'un document (simple ou composite) en prenant appui sur différents indices signifiants, en mettant ces indices en relation, en prenant conscience des éléments implicites et en raisonnant à partir des informations données par le texte et de ses connaissances pour expliciter ce que le texte ou le document ne dit pas ;</li> <li>qu'il propose de manière autonome sa compréhension d'un texte inconnu d'une vingtaine de lignes ou d'un document associant un énoncé écrit et un autre support (image ou schéma) ;</li> <li>qu'il formule une réaction (émotion, réflexion, intérêt, etc.) après avoir lu un texte ou un document, en prenant appui sur ses connaissances et son expérience personnelle.</li> </ul>	Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève : <ul style="list-style-type: none"> <li>de la lecture à haute voix ;</li> <li>de la pratique des carnets de lecture, des cercles de lecture, des présentations orales de livres lus ;</li> <li>de situations de reformulation et de paraphrase ;</li> <li>de réponses à des questions nécessitant la mise en relation d'éléments du texte, d'éléments de différents supports ou d'éléments du texte et de connaissances extérieures au texte, et des questions nécessitant la mise en œuvre d'inférences ;</li> <li>de l'explicitation du lexique en prenant appui sur le contexte et l'analyse morphologique des mots ;</li> <li>de la verbalisation des démarches mises en œuvre pour comprendre et interpréter ;</li> <li>de la mise en voix/théâtralisation d'un texte après son étude collective avec justification des choix opérés ;</li> <li>de la « mise en chant » expressive d'un texte après son étude collective (chanson) ;</li> <li>de l'intégration d'une recherche autonome dans une production écrite ou orale ;</li> <li>de l'exploitation de textes et documents à caractère scientifique ou technologique (articles scientifiques accessibles autant que textes littéraires sur des thématiques concernant les sciences et la technologie, etc.).</li> </ul>
	Écrire	Sans exiger d'un élève, en fin de cycle, une maîtrise de l'écrit, on attend de lui : <ul style="list-style-type: none"> <li>qu'il écrive à la main de manière fluide et efficace et soit également capable d'écrire facilement avec le clavier d'un ordinateur ;</li> <li>qu'il recoure à l'écriture de manière autonome pour garder des traces de ses lectures, pour réfléchir et pour apprendre ;</li> <li>qu'il soit capable de formuler, à l'écrit, une réaction, un point de vue, une analyse, en réponse à une question ;</li> <li>qu'il soit capable de réviser son propre texte à partir de consignes ou d'outils de travail ;</li> <li>qu'il sache écrire de manière autonome un texte d'une à deux pages à la graphie lisible et en respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle ;</li> <li>que le texte produit soit rédigé dans une langue suffisamment maîtrisée pour que son intelligibilité ne soit pas compromise ;</li> <li>que le lexique appris dans les différentes disciplines soit réinvesti à bon escient ;</li> <li>qu'il puisse participer à un projet d'écriture collectif.</li> </ul>	Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève de l'expression et de la communication, sur des supports variés (papier, numérique) : <ul style="list-style-type: none"> <li>d'écrits intermédiaires ou de travail dans tous les domaines disciplinaires ;</li> <li>d'écrits d'invention relevant des différents genres littéraires lus et étudiés ;</li> <li>d'écrits propres aux différentes disciplines ;</li> <li>de formulation par écrit de réactions, points de vue et analyses.</li> </ul> En mathématiques, sciences et technologie, toute situation de production d'écrit (compte rendu d'expérience ou d'observation, description d'un phénomène, etc.) peut fournir une opportunité d'évaluation des capacités à écrire en langue française (utilisation à bon escient des connecteurs logiques, réinvestissement de vocabulaire dédié, etc.). <p>En ce qui concerne la capacité à améliorer et réviser un écrit, les compétences peuvent s'évaluer également, à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la pratique de la révision orthographique à partir de grilles typologiques, de mise en œuvre du raisonnement et d'entraînement à la vigilance ;</li> <li>la révision d'un texte à partir de relectures entre pairs, de travail collectif, de confrontation à des modèles textuels ;</li> <li>l'écriture collaborative ;</li> <li>l'écriture longue qui permet de faire évoluer le travail en apportant de nouveaux modèles et de nouvelles consignes.</li> </ul>

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION <i>Le français est la principale discipline de référence pour l'évaluation des compétences de ce sous-domaine, même si toutes les disciplines contribuent à leur construction.</i>
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie-enseignement moral et civique Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	<b>Exploiter les ressources de la langue</b> <b>Réfléchir sur le système linguistique</b>	On attend d'un élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>qu'il sache transcrire un énoncé oral sans erreur phonologique, en maîtrisant la segmentation des unités linguistiques et en utilisant une ponctuation adaptée ;</li> <li>qu'il ait mémorisé l'orthographe des mots les plus fréquents ainsi que ceux qu'il a appris dans les différentes disciplines ;</li> <li>qu'il soit capable, dans une situation de production écrite, ou sous la dictée, de réaliser les accords dans le groupe nominal, d'accorder le verbe et son sujet dans les cas simples définis par les attendus du programme ainsi que l'attribut avec le sujet ;</li> <li>qu'il sache réviser un énoncé produit par lui-même ou un autre scribeur à partir d'indications orientant cette révision ;</li> <li>qu'il sache raisonner pour trouver le sens de mots inconnus en prenant appui sur la morphologie, les réseaux de mots qu'il a appris à construire, et le contexte.</li> </ul>	Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève : <ul style="list-style-type: none"> <li>de la lecture à voix haute [vérification de la capacité à établir des correspondances graphèmes/phonèmes ; vérification de la capacité à percevoir les groupes syntaxiques] et de la transcription d'énoncés oraux (dictés ou produits par l'élève) ;</li> <li>d'activités d'observation, de manipulation, d'analyse, de tri, de classement d'unités linguistiques ;</li> <li>d'élucidation du sens des mots à partir du contexte et de sa forme et de constitution de réseaux de mots (familles de mots, réseaux sémantiques) ;</li> <li>de mobilisation des connaissances orthographiques dans des exercices de dictée (phrase dictée du jour, dictée négociée ou autres formes de dictée amenant les élèves à expliciter leurs raisonnements) et lors de la rédaction de textes dans des contextes variés [mise en évidence des chaînes d'accord, formulation explicite du raisonnement orthographique] ;</li> <li>de mise en évidence et d'explicitation, dans les textes lus, des connecteurs, des reprises anaphoriques, des choix de temps verbaux, de la ponctuation et de la construction des phrases ;</li> <li>de la révision d'écrits avec utilisation des outils appropriés.</li> </ul>

### Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale [composante 2 du domaine 1]

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET/OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	<b>Lire et comprendre l'écrit</b>	<p><b>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle)</b> Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.</p> <p><b>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités)</b> Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne.</p>	<p><b>Niveau A1</b> Cette compétence du niveau A1 peut être évaluée, par exemple, à travers les activités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>repérer des indices textuels élémentaires ;</li> <li>suivre des consignes brèves et simples ;</li> <li>isoler des informations simples dans un court texte narratif, par exemple une carte postale ;</li> <li>comprendre un récit court et simple, éventuellement avec l'aide d'illustrations, sur un sujet familier ou déjà connu ;</li> <li>se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel (affiches, annonces, publicités, etc.) ;</li> <li>comprendre une poésie courte et simple en rapport avec l'âge des élèves.</li> </ul> </p> <p><b>Niveau A2</b> Cette compétence du niveau A2 peut être évaluée, par exemple, à travers les activités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre des consignes écrites (pour réaliser une tâche) ;</li> <li>comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics, à l'école, pour l'orientation, les instructions, la sécurité ;</li> <li>trouver un renseignement spécifique dans des documents informatifs simples (prospectus, menus, annonces, horaires) ;</li> <li>identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits descriptifs simples ;</li> <li>comprendre une lettre personnelle simple et brève ;</li> <li>saisir la trame narrative d'un récit portant sur un sujet familier ou déjà connu si celui-ci est clairement structuré.</li> </ul> </p>
	<b>Écrire et réagir à l'écrit</b>	<p><b>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle)</b> Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.</p> <p><b>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités)</b> Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».</p>	<p><b>Niveau A1</b> Cette compétence peut être évaluée, entre autres, à travers les activités amenant l'élève à : <ul style="list-style-type: none"> <li>copier, écrire sous la dictée ;</li> <li>indiquer quelques renseignements personnels en répondant à un questionnaire simple ;</li> <li>produire de façon autonome quelques phrases juxtaposées ;</li> <li>écrire un message simple, rédiger un texte guidé sur soi-même ou sur des personnages imaginaires, savoir indiquer où ils vivent, ce qu'ils font.</li> </ul> </p> <p><b>Niveau A2</b> Cette compétence peut être évaluée, entre autres, à travers les activités amenant l'élève à : <ul style="list-style-type: none"> <li>remplir une fiche de renseignements ;</li> <li>écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats. Écrire une courte description d'un lieu, d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles ;</li> <li>écrire un court récit personnel, des biographies imaginaires et des poèmes simples.</li> </ul> </p>

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET/OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	<b>Écouter et Comprendre</b>	<p><b>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle)</b> Peut comprendre des mots familiers et des expressions courantes sur lui-même, sa famille et son environnement.</p> <p><b>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités)</b> Peut comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.</p>	<p><b>Niveau A1</b> Cette compétence peut être évaluée, entre autres, à travers les activités amenant l'élève à : <ul style="list-style-type: none"> <li>repérer des indices sonores simples ;</li> <li>comprendre les consignes et les rituels de la classe ;</li> <li>isoler des informations simples dans un message ;</li> <li>comprendre un message oral pour pouvoir répondre à des besoins concrets ou réaliser une tâche ;</li> <li>comprendre quelques références habituelles, simples, reconnaissables, appartenant au pays de la langue concernée, en référence à des situations familières et à l'environnement concret et immédiat de l'élève ;</li> <li>repérer des indices culturels courants.</li> </ul> </p> <p><b>Niveau A2</b> Les élèves peuvent montrer leur maîtrise de cette compétence s'ils réussissent à : <ul style="list-style-type: none"> <li>identifier le sujet d'une conversation simple et en comprendre les grandes lignes ;</li> <li>comprendre des expressions familières de la vie quotidienne pour répondre à des besoins ;</li> <li>comprendre un message oral pour enrichir son point de vue et réaliser une tâche ;</li> <li>comprendre les points essentiels d'un document oral sur un sujet familier ou déjà connu ;</li> <li>comprendre quelques éléments culturels du/des pays ou de la/des régions dont on apprend la langue.</li> </ul> </p>
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	<b>S'exprimer à l'oral en continu et en interaction</b>	<p><b>Réagir et dialoguer</b></p> <p><b>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle)</b> Peut interagir brièvement dans des situations déjà connues en utilisant des mots et expressions simples et avec un débit lent.</p> <p><b>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités)</b> Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que le locuteur apporte de l'aide le cas échéant.</p>	<p><b>Niveau A1</b> Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à : <ul style="list-style-type: none"> <li>être capable d'épeler des mots familiers ;</li> <li>établir un contact social ;</li> <li>demandeur et donner des informations sur soi et son environnement, sur des sujets familiers ou déjà connus, sur des références culturelles simples et courantes.</li> </ul> </p> <p><b>Niveau A2</b> Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à : <ul style="list-style-type: none"> <li>être capable de gérer de courts échanges ;</li> <li>réagir à des propositions, à des situations, aux consignes de classe. Demander et fournir des renseignements ;</li> <li>dialoguer, échanger sur des sujets familiers, des situations courantes ou des sujets déjà connus, des éléments culturels du/des pays ou de la/des régions dont on apprend la langue.</li> </ul> </p>

	S'exprimer à l'oral en continu et en interaction	<p><b>Parler en continu</b></p> <p><b>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle)</b> Peut produire des expressions simples, isolées, sur les gens et les choses.</p> <p><b>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités)</b> Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases.</p>	<p><b>Niveau A1</b> Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduire un modèle oral court ;</li> <li>lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition (court texte dialogué, bref discours de bienvenue, court texte fictif, informatif) ;</li> <li>présenter ou décrire : se présenter et se décrire, décrire des personnes ou des personnages, des objets ou des animaux, décrire ses activités préférées ou des activités culturellement connotées ;</li> <li>raconter : juxtaposer des phrases simples pour raconter une histoire courte en s'aidant d'images ou de références déjà connues ;</li> <li>savoir prononcer de manière reconnaissable un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés.</li> </ul> <p><b>Niveau A2</b> Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>faire une description ou une présentation d'un sujet d'actualité ou déjà connu ;</li> <li>savoir ordonner un récit ;</li> <li>expliquer une situation simple, une notion connue ;</li> <li>s'exprimer d'une manière suffisamment claire pour être compréhensible, au besoin en se reprenant.</li> </ul>
--	--	---	--

### Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques (composante 3 du domaine 1)

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUTANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Utiliser les nombres entiers, les nombres décimaux et les fractions simples	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux.</li> <li>Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux.</li> <li>Comparer, estimer, mesurer, calculer des grandeurs en utilisant des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre, distance), aire, volume, angle, vitesse, masse, coûts.</li> <li>Exprimer une grandeur mesurée ou calculée dans une unité adaptée.</li> </ul>	<p>La bonne compréhension et l'utilisation pertinente du langage des nombres entiers (jusqu'à 12 chiffres) et des nombres décimaux peuvent être évaluées à travers des situations et dans des contextes variés faisant notamment intervenir les nouvelles grandeurs rencontrées au cycle 3 (longueur (périmètre), aire, volume, angle, vitesse, masse) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la résolution de problèmes simples mettant en jeu des nombres entiers ou décimaux (mesures) ;</li> <li>des questions brèves, posées oralement par l'enseignant ou à l'aide d'un système de vidéoprojection pour la classe ou encore de supports individuels (papier, ordinateur ou tablette), relevant du calcul mental ou en ligne ;</li> <li>des exercices techniques permettant de s'assurer de la bonne compréhension du système décimal de position et en particulier de l'écriture à virgule avec un dépassement de conceptions erronées ou difficultés fréquentes et identifiées, ou de la maîtrise des techniques opératoires (sans technicité excessive).</li> </ul> <p>Pour les fractions simples, l'évaluation peut être menée à travers des exercices permettant de s'assurer de la bonne compréhension de la notation, notamment en établissant des liens d'égalité ou d'ordre entre des fractions simples.</p> <p>La demi-droite graduée, notamment avec des zooms successifs, est un outil d'évaluation pertinent pour s'assurer de la bonne compréhension des nouveaux nombres rencontrés au cycle 3, tant pour y placer ces nombres que pour y lire le nombre correspondant à une graduation donnée.</p> <p>L'évaluation des élèves prend en compte la justesse des calculs, mais aussi toute mise en œuvre d'idées pertinentes et notamment le choix des opérations effectuées, ainsi que les essais, avec des nombres choisis par l'élève et les démarches engagées, même non abouties.</p> <p>L'évaluation de cette compétence peut concerner toutes les disciplines à travers des activités de différentes natures et prend en compte la capacité à utiliser le lexique, les unités et les instruments de mesure adaptés aux grandeurs à mesurer.</p>
Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Reconnaitre des solides usuels et des figures géométriques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire des figures et solides usuels.</li> <li>Reconnaitre et utiliser quelques relations géométriques (notions d'alignement, d'appartenance, de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, d'égalité d'angle, de distance entre deux points, de symétrie, d'agrandissement et de réduction).</li> </ul>	<p>L'évaluation de la bonne compréhension des définitions et des propriétés des figures planes usuelles (triangle, triangle rectangle, triangle isocèle, triangle équilatéral, quadrilatère, carré, rectangle, losange, cercle), des propriétés géométriques (notions d'alignement, d'appartenance, de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, d'égalité d'angles, de distance entre deux points, de symétrie, d'agrandissement et de réduction) et du vocabulaire associé (polygone, côté, sommet, angle, demi-droite, segment, cercle, rayon, diamètre, milieu, médiatrice, hauteur, etc.) étudiés au cycle 3 se fait avant tout en acte, dans la reproduction ou la construction de figures simples ou d'assemblages de figures simples. Les programmes de construction, à réaliser ou à rédiger, sont des outils particulièrement utiles pour l'évaluation.</p> <p>L'aptitude des élèves à reconnaître et décrire des solides continue, comme au cycle 2, à être évaluée à travers de nombreuses situations faisant intervenir des objets en trois dimensions comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>classement ou tri argumentés d'objets ou de solides, notamment de solides construits par les élèves eux-mêmes à partir de patrons fournis ou à construire ;</li> <li>jeux de portraits, au cours desquels les élèves sont amenés, soit à trouver le solide cherché, soit à faire trouver un solide, notamment en s'appuyant sur le dénombrement des faces, arêtes et sommets ;</li> <li>association d'un solide (polyèdre ou assemblage de cubes par exemple) ou d'une scène en trois dimensions et de différentes vues de ce solide ou de cette scène (de face, de dessus, etc.).</li> </ul> <p>L'évaluation des élèves peut être menée en les invitant à décrire, coder ou décoder des déplacements à partir de plans, de cartes ou de schémas d'environnements connus ou non.</p> <p>L'évaluation porte également sur l'aptitude des élèves à lire ou écrire un programme, dans un langage approprié, permettant l'exécution d'un déplacement d'un robot ou d'un personnage sur un écran.</p>
	Se repérer et se déplacer	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations.</li> </ul>	<p>L'évaluation des élèves peut être menée en les invitant à décrire, coder ou décoder des déplacements à partir de plans, de cartes ou de schémas d'environnements connus ou non.</p> <p>L'évaluation porte également sur l'aptitude des élèves à lire ou écrire un programme, dans un langage approprié, permettant l'exécution d'un déplacement d'un robot ou d'un personnage sur un écran.</p>

### Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps (composante 4 du domaine 1)

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUTANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive	S'exprimer par des activités, physiques, sportives ou artistiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réaliser une performance optimale <ul style="list-style-type: none"> <li>Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus longtemps, plus haut, plus loin.</li> <li>Combinaison d'une course, un saut, un lancer pour faire la meilleure performance cumulée.</li> <li>Mesurer et quantifier les performances, les enregistrer, les comparer, les classer, les traduire en représentations graphiques.</li> <li>Assumer les rôles de chronométreur et d'observateur.</li> </ul> </li> <li>Conduire un déplacement dans un milieu inhabituel <ul style="list-style-type: none"> <li>Réaliser, seul ou à plusieurs, un parcours dans plusieurs environnements inhabituels, en milieu naturel aménagé ou artificiel.</li> <li>Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement.</li> <li>Identifier la personne responsable à alerter ou la procédure en cas de problème.</li> <li>Valider l'attestation scolaire du savoir nager (ASSN), conformément à l'arrêté du 9 juillet 2015.</li> </ul> </li> <li>Présenter collectivement une prestation corporelle <ul style="list-style-type: none"> <li>Réaliser en petits groupes deux séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir.</li> <li>Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.</li> </ul> </li> <li>S'opposer individuellement ou collectivement pour gagner un duel ou un match <ul style="list-style-type: none"> <li>S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque.</li> <li>Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu.</li> <li>Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre.</li> <li>Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe.</li> <li>Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter.</li> </ul> </li> </ul>	<p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves ont stabilisé de nouvelles coordinations et adapté leur motricité, dans un but de performance.</p> <p>Le contexte d'évaluation peut être : une course longue (au moins 10 minutes à allure régulière), une épreuve combinée en athlétisme, la natation longue ou de vitesse.</p> <p>Au regard des ressources de l'élève, l'évaluation prend en compte à la fois la performance réalisée (en termes de temps ou distance) et le niveau d'habileté. La capacité à tenir différents rôles sociaux (chronométreur, observateur) est appréciée lors des séquences d'apprentissage.</p> <p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves se déplacent de manière efficace et en sécurité dans un milieu inhabituel et réalisent des choix adaptés à leurs ressources.</p> <p>Le contexte d'évaluation peut être : parcours d'escalade, d'orientation, activités nautiques, activités de roule ou de glisse, etc.</p> <p>Le milieu peut être un milieu naturel aménagé, ou artificiel.</p> <p>Les élèves sont évalués dans au moins deux environnements différents.</p> <p>L'évaluation prend en compte la pertinence des choix et l'efficacité motrice.</p> <p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves utilisent un registre expressif au service de la création d'un projet collectif (à partir de séquences déjà mémorisées), et apprécient les prestations de leurs camarades à l'aide de critères simples.</p> <p>Le contexte d'évaluation peut être : la danse, avec une grande diversité de supports possibles actuels ou plus traditionnels, les activités gymniques, les arts du cirque, etc.</p> <p>Les élèves sont évalués dans deux contextes différents (acrobatique et artistique).</p> <p>L'évaluation prend en compte à la fois la qualité du projet et de l'exécution ou de l'interprétation.</p> <p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves recherchent le gain de la rencontre par des choix tactiques simples et des actions motrices adaptées, coopèrent pour attaquer et défendre, et acceptent de tenir des rôles simples d'arbitre et d'observateur.</p> <p>Les contextes d'évaluation peuvent être des jeux d'opposition collective (jeux traditionnels, collectifs, pré-sportifs) ou individuelle (jeux de raquette ou de combat).</p> <p>Les élèves sont évalués dans deux contextes différents (affrontement collectif et individuel), dans des situations aménagées et adaptées aux ressources des élèves.</p> <p>L'évaluation peut prendre en compte des dimensions collectives.</p> <p>En sports collectifs (ou doubles en sports de raquettes), la constitution des équipes doit permettre à chaque élève d'exploiter au mieux son potentiel.</p> <p>La capacité à tenir différents rôles sociaux (arbitre, coach) est appréciée lors des séquences d'apprentissage.</p>

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques  Éducation musicale	<p>Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives</p> <p>Prendre du recul sur la pratique artistique individuelle et collective</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formuler ses émotions, argumenter une intention.</li> </ul> <p><b>Arts plastiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Réaliser, donner à voir et à réfléchir sur des productions plastiques de natures diverses suivant une intention artistique.</li> <li>Dans un projet artistique, repérer les écarts entre l'intention de l'auteur, la production et l'interprétation par les spectateurs.</li> </ul> <p><b>Éducation musicale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression.</li> <li>Explorer les sons de la voix et de son environnement, imaginer des utilisations musicales, créer des organisations dans le temps d'un ensemble de sons sélectionnés.</li> </ul>	<p><b>Enseignements artistiques (évaluateur / valideur)</b></p> <p><b>Arts plastiques :</b></p> <p>Toutes les situations où les élèves sont amenés à pratiquer les arts plastiques dans une intention à visée artistique peuvent permettre d'évaluer ces compétences.</p> <p>Les pratiques plastiques de nature diverse avec des moyens et des langages variés, dans des projets personnels d'élève ou dans une démarche de projet de toute la classe, l'observation et l'analyse des productions comme des œuvres d'art peuvent permettre d'évaluer ces compétences.</p> <p>La verbalisation (l'explicitation) des pratiques et des productions est le vecteur principal de cette évaluation, en cultivant dans chaque séquence les dimensions collectives (approche formative) et plus ponctuellement dans l'année le bilan individuel des acquis (approche sommative).</p> <p><b>Éducation musicale</b></p> <p>Toutes les situations où les élèves sont amenés à chanter dans une intention expressive peuvent permettre d'évaluer ces compétences.</p> <p>Que ce soit avec la voix ou bien d'autres sources sonores, la recherche d'une organisation musicale au départ d'un ensemble de sons issus d'une exploration ou d'une recherche peut permettre d'évaluer ces compétences.</p>

## Annexe II Identification des termes caractéristiques du mémoire de recherche

*Tableau VI Identification des termes caractéristiques du mémoire de recherche*

Termes	Définition	Synonymes	Traduction en anglais
<b>Éducation inclusive</b>	« Tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Cela implique de tendre la main à tous les apprenants et d'éliminer tous les obstacles qui pourraient limiter leur participation et leurs résultats » (Vers une éducation inclusive, UNICEF, UNESCO, 2019).	École inclusive	<i>Inclusive education</i>
<b>Inclusion</b>	« l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble » (Larousse français, 2021).	Insertion, intégration	<i>Inclusion</i>
<b>Élèves à besoins éducatifs particuliers</b>	« [...] De l'équipement spécial, des ressources spéciales, la modification de l'environnement physique, des méthodes spéciales d'enseignement ; un programme spécial ou modifié ; une attention particulière à l'environnement social et au climat émotionnel dans lequel l'enseignement est mis en œuvre » (Warnock, 1978, p.41).	/	<i>Special educational needs</i>
<b>Pédagogie inclusive</b>	« La pédagogie inclusive est une approche qui regroupe un ensemble de pratiques pédagogiques exemplaires (Beaudoin, 2013) dont la mise en	Pratiques pédagogique inclusive	<i>Inclusive educational practices Inclusive education</i>

	place implique une adaptation à la diversité des apprenants et apprenantes (Prud'homme et Bergeron, 2018).		
<b>Pédagogie</b>	« La pédagogie regroupe l'ensemble des approches par lesquelles l'enseignant peut passer pour transmettre un savoir à un élève » (Legendre, 2005).	/	<i>Pedagogy</i>
<b>Pédagogie différenciée</b>	« Un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (Legrand, 1987).	Différenciation de l'enseignement Différenciation pédagogique	Differentiated instruction

## Annexe III Sources documentaires

*Tableau VII Sources documentaires*

Sources documentaires	Equations de recherche	Nombres de références obtenues	Nombres d'articles sélectionnés
<b>The American Journal of Occupational Therapy (AJOT)</b>	<u>Recherche avancée :</u> Expression exacte : « school occupational therapy interventions » ET « School-Based Practice »	125	2
<b>Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE)</b>	<u>Onglets :</u> Plaquettes	11	1
<b>Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco)</b>	<u>Onglets :</u> Conférences internationales/ Ecole inclusive	/	1
	<u>Onglets :</u> Conférences consensus/Différenciation pédagogique		1
<b>OpenEdition Journals</b>	<u>Recherche avancée :</u> Expression exacte : « Recherches en éducation »	37	1
<b>Centre de documentation du Centre Hospitalier Universitaire de Poitiers</b>	<u>Périodiques :</u> La nouvelle revue, Education et société inclusive		3
<b>Pub Med</b>	<u>Recherche avancée :</u> Expression exacte : « Special educational needs » « Inclusive education »	3375	2
<b>Google</b>	<u>Recherche avancée :</u> Expressions exactes : « Pédagogie différenciée » « Point de vue des enseignants »	1 330 000	3
	« Déclaration de Salamanque » « Texte officiel » « 1994 »	214 000	1

	« Variable dépendante » « Variable indépendante »	192 000	1
	« accessibilité pédagogique » « Burns »	146 000	3
<b>Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports</b>	<u>Onglets :</u> Bulletin officiel/ Rechercher un bulletin officiel/ 2016-2021	273	1
	<u>Onglets :</u> Enseignements/ Programmes scolaires/ Cycle 2 et 3 – Programmes de l'école élémentaire		1
<b>Google Scholar</b>	<u>Recherche avancée :</u> Expression exacte : « Restriction de participation » « Enfants handicapés » (Depuis 2017)	5040	1
	<u>Recherche avancée :</u> Expression exacte : « Activités des enfants handicapés » (Depuis 2017)	15 900	1
	<u>Recherches avancée :</u> Expression exacte : « Intégration scolaire » ET « Elèves en situation de handicap ». (2010-2020)	15 000	1
	<u>Recherches avancée :</u> Expression exacte : « Inclusion scolaire » ET « Formation des enseignants français » (2020)	487	1
<b>European Agency for Special Needs and Inclusion Education</b>	Publication en français	67	1

## Annexe IV Modèle théorique de l'enquête

Tableau VIII Modèle théorique de l'enquête

Hypothèses de recherche	Variables	Critères de recherche	Indicateurs	Modalités de réponse	Items
<p><b>H1 :</b> L'ergothérapeute, au regard du modèle PEO, apporte une aide à la compréhension des besoins éducatifs particuliers de l'élève par l'enseignant.</p>	<p><u>Variable indépendante :</u> L'ergothérapeute, au regard du modèle PEO.</p>	<p>Modèle PEO</p>	<p>Considération du concept de la personne (sphères cognitives, psychologiques, physiologiques, sensorielles, motrices et spirituelles).</p>	<p>Oui/non Verbatims de l'enseignant interrogé.</p>	<p>II, 4,6 III, 1</p>
			<p>Considération du concept de l'occupation (occupations, activités et tâches).</p>	<p>Oui/non Verbatims de l'enseignant interrogé.</p>	<p>III, 2,3,4,6,7</p>
			<p>Considération du concept de l'environnement (physique et social).</p>	<p>Oui/non Verbatims de l'enseignant interrogé.</p>	<p>III, 2,3,4,6,7</p>

		Intervention d'un ergothérapeute auprès de l'élève à besoins éducatifs particuliers en inclusion en milieu ordinaire.	Présence ou non d'un ergothérapeute intervenant auprès de l'élève à besoins éducatifs particuliers en inclusion en milieu ordinaire.	Oui /Non	IV, 1, a
		Connaissances de l'existence du métier d'ergothérapeute et de ses rôles en milieu scolaire par l'enseignant.	Connaissances ou non de l'existence du métier d'ergothérapeute et de ses rôles en milieu scolaire par l'enseignant.	Oui/Non	IV, 1
	<u>Variable dépendante :</u> La compréhension des besoins éducatifs	Présentation du professionnel	Identification de l'enseignant	Verbatims de l'enseignant interrogé.	I, 1
			Identification de sa situation géographique et de son secteur d'activité	Verbatims de l'enseignant interrogé.	I, 1
			Identification de son expérience	Verbatims de l'enseignant interrogé.	I, 1

	particuliers de l'élève par l'enseignant.	Accompagnement d'un élève à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire en contexte d'inclusion.	Accompagnement ou non d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire en contexte d'inclusion.	Oui/Non	II, 1
	<u>Variables</u> <u>Indépendante :</u> Une meilleure compréhension des besoins éducatifs	Présentation de l'élève à besoins éducatifs particuliers en inclusion.	Handicap reconnu par la MDPH.	Oui/Non	II, 2
			Nature du dispositif de scolarisation mise en œuvre pour l'élève.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	II, 2
			Durée d'accueil de l'élève en inclusion dans la classe.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	II, 3
			Identification de ses difficultés.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	II, 4
			Identification des tâches/compétences qui mettent l'élève en échec.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	II, 5
			Niveau actuel de l'élève.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	II, 6

	particuliers par l'enseignant.	Intervention de l'enseignant auprès de l'élève à besoins éducatifs particuliers en inclusion.	Difficultés rencontrées par l'enseignant pour définir les besoins de l'élève en inclusion.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 1
			Cotation des difficultés pour définir ses besoins sur une échelle de 1 à 10 par l'enseignant.	Echelle numérique allant de 1 à 10 (1 pas de difficulté, 1 à beaucoup de difficultés).	III, 1
			Stratégies et méthodes enseignantes utilisées en classe auprès de l'élève à BEP.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 2
			Difficultés rencontrées pour adapter la pratique à l'élève à BEP.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 3
			Facteurs influençant positivement une différenciation pédagogique.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 4
			Evaluation de l'efficacité des approches.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 5

			Actions mises en place dans l'évaluation des compétences de fin de cycle chez l'élève à BEP.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 6
			Compétences travaillées en priorité par l'élève à BEP.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 7
			Niveau de formation de l'enseignant dans l'accompagnement d'un enfant à BEP.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 8
			Type de formation suivie.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	III, 8
<b>H2</b> : Une meilleure compréhension des besoins éducatifs particuliers par l'enseignant, facilite la <b>différenciation des approches</b>	<u>Variables dépendantes</u> : <b>La différenciation des approches enseignantes (1)</b> et <b>l'accessibilité pédagogique des</b>		Travail conjoint ou non avec l'ergothérapeute intervenant en milieu scolaire. Raisons identifiées.	Oui/ non Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, a

<b>enseignantes (1) et par conséquent l'accessibilité pédagogique des apprentissages. (2).</b>	<b>apprentissages. (2).</b>	Communication entre l'enseignant et l'ergothérapeute <b>(Si intervention en milieu scolaire).</b>	Fréquence des échanges.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, b
			Ressentis de l'enseignant sur les bénéfices de ces échanges dans sa pratique et dans la compréhension des besoins de l'élève.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, c
			Identification des obstacles à ces échanges	Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, e

			Proposition de solutions	Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, f
		Communication entre l'enseignant et l'ergothérapeute <b>(si absence d'intervention en milieu scolaire).</b>	Bénéfices ou non des échanges avec l'ergothérapeute dans sa pratique.	Oui/non	IV, 1, g
			Types de bénéfices identifiés.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, h, i
			Identification des obstacles à ces échanges	Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, k
			Proposition de solutions	Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, l

			Présence ou non d'une complémentarité entre le métier d'ergothérapeute et d'enseignant dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives.	Oui/non	V, 1
		Complémentarité entre le métier d'ergothérapeute et d'enseignant dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives.	Ressentis de l'enseignant sur l'existence d'une complémentarité.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	V, 1
			Acquisition de compétences scolaires chez l'élève à BEP.	Verbatims de l'enseignant interrogé.	IV, 1, d, j

## Annexe V Outil d'investigation : Guide d'entretien

### Grille d'entretien

L'entretien sera conduit de manière semi-directive et durera environ une trentaine de minutes. Il se fera par visioconférence.

#### **I. Présentation du professionnel :**

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement : sexe, âge, région d'exercice, ancienneté, milieu scolaire privé ou public, secteur d'activité (urbain / rural).

#### **II. Présentation de l'élève en situation de handicap et de ses difficultés :**

1. Avez-vous au sein de votre classe un élève porteur d'un handicap ou de difficultés scolaires sévères ?
2. Est-il recensé à la MDPH ? Quels dispositifs ont été mis en œuvre ?
3. Depuis combien de temps accueillez-vous cet élève dans votre classe ?
4. Pouvez-vous me préciser les difficultés de cet élève au niveau de ses apprentissages ?
5. Y a-t-il une tâche et/ou une compétence scolaire plus spécifique dans laquelle il est en difficulté ?
6. Quel est le niveau actuel de cet élève ?

#### **III. Intervention de l'enseignant auprès de l'élève en situation de handicap :**

1. Est-il difficile pour vous de définir les besoins éducatifs de cet élève ?  
**Si oui,**  
Pourquoi ?  
Comment estimeriez-vous vos difficultés sur une échelle de 1 à 10 ?
2. Adaptez-vous votre approche et/ou votre pédagogie auprès de cet élève ?  
**Si oui, Comment ?**
3. Rencontrez-vous des difficultés pour adapter votre pratique auprès de cet élève ?  
**Si oui :** Quelles sont ces difficultés ?

4. Quels sont selon vous, les facteurs qui permettent de mieux adapter vos approches enseignantes auprès de cet élève ?
5. Comment évaluez-vous l'efficacité de vos approches auprès de cet élève ?
6. Comment évaluez-vous les compétences de fin de cycle chez cet élève ?
7. Priorisez-vous des compétences à travailler en particulier ?
8. Vous sentez-vous suffisamment formé(e) dans l'accompagnement pédagogique de cet élève ?  
Avez-vous reçu une formation spécialisée pour l'accompagnement de cet élève ?

#### **IV. Intervention d'un ergothérapeute en milieu scolaire :**

1. Connaissez-vous le métier d'ergothérapeute et ses rôles en milieu scolaire ?

**Si oui :**

- a. Avez-vous déjà été amené(e) à vous entretenir avec ce professionnel dans le cadre de votre exercice professionnel ? Pour quelles raisons ?
- b. Quelle était la fréquence de vos échanges ?
- c. Avez-vous trouvé que ces échanges ont été constructifs pour vous dans l'adaptation de vos approches enseignantes ? Dans la compréhension des besoins de l'élève ?
- d. Avez-vous trouvé que ces échanges ont été constructifs pour l'élève dans l'acquisition de ces compétences scolaires ?
- e. Selon vous, en quoi ces échanges sont-ils limités ?
- f. Que proposeriez-vous pour qu'ils s'opèrent davantage ?

**Si non :** *Présentation orale succincte du métier d'ergothérapeute : raisonnement clinique selon le modèle Personne-Environnement-Occupation, objectifs d'intervention et rôles auprès de l'élève en situation de handicap en milieu scolaire.*

- g. Pensez-vous qu'échanger avec un ergothérapeute dans le cadre de votre pratique serait bénéfique pour vous ?
- h. Qu'est-ce que cela vous apporterait ? À quels niveaux ?
- i. Est-ce que ces échanges vous permettraient de mieux comprendre les besoins de l'élève et par conséquent de mieux pouvoir vous adapter à ses difficultés ?
- j. Est-ce que cette démarche faciliterait l'acquisition de compétences scolaires chez l'élève ?
- k. Selon vous, en quoi ces échanges sont-ils limités ?
- l. Que proposeriez-vous pour qu'ils s'opèrent davantage ?

**V. Perspective d'une complémentarité :**

1. Pensez-vous qu'il existe une complémentarité entre nos deux métiers dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives auprès de ces élèves en situation de handicap ?

**Si non :**

Pourquoi ?

**Si oui :**

Pourquoi ?

À quels niveaux ?

2. Avez-vous des remarques supplémentaires à me faire part ?

## Annexe VI Matrice de mail

Bonjour,

Je me présente, je m'appelle Lina BUOSI. Je suis actuellement étudiante en troisième année d'ergothérapie au CHU de Poitiers. Je me permets de vous contacter, car je réalise mon mémoire de fin d'étude sur **la perspective d'une approche ergothérapique dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives** auprès d'élèves en situation de handicap.

À titre informatif, vous trouverez ci-joint une plaquette sur le métier d'ergothérapeute, résumant succinctement nos objectifs d'intervention, notre raisonnement clinique et nos différents rôles auprès d'enfants en situation de handicap.

Je suis à la recherche d'enseignants de primaire, qui enseignent en classe ordinaire et qui auraient dans leurs classes des élèves en situation de handicap (tout type de handicap), en contexte d'inclusion (à temps plein préférentiellement).

Si c'est le cas pour vous et que ma thématique de mémoire vous intéresse, je souhaiterai m'entretenir avec vous lors d'un entretien d'une trentaine de minutes, afin que l'on puisse échanger sur le sujet. Celui-ci pourra se faire par visio-conférence. Vous trouverez ma grille d'entretien en pièce jointe.

Je reste à votre disposition pour fixer une date d'entretien selon vos disponibilités. Je suis joignable au 06 49 26 23 16, ou à l'adresse mail suivante : [lina.buosi@hotmail.fr](mailto:lina.buosi@hotmail.fr)

Dans l'attente d'une réponse positive de votre part, je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande,

Bien cordialement,

Lina BUOSI

*Étudiante en troisième année d'ergothérapie à l'Institut de Formation en Ergothérapie de Poitiers.*

## **Annexe VII Retranscription des entretiens**

### Entretien n°1 : Enseignante de CP-CE1

#### **Pouvez-vous vous présenter brièvement ?**

Alors je m'appelle Cécilia, j'ai 31 ans, j'enseigne à Bergerac en Dordogne, qui est un département assez rural, voilà quand même, mine de rien. Heu ... C'est ma huitième année d'enseignement. J'ai fait deux ans en maternelle au tout début, ensuite j'ai enseigné un peu dans le spécialisé, sans la spécialisation, et là je suis revenue en milieu ordinaire et j'ai des CP - CE1.

#### **Avez-vous dans votre classe un élève porteur d'un handicap ?**

Alors, oui j'en ai un. C'est un élève avec une déficience visuelle qui était en ULIS et que j'avais l'année dernière puisque j'étais la maîtresse des ULIS. Aujourd'hui, il est en inclusion avec mes élèves de CE1.

#### **Est-ce que vous savez s'il est recensé à la MDPH ?**

Alors oui, il a un dossier MDPH.

#### **Du coup, il est scolarisé au sein d'un PPS j'imagine ?**

Alors il y a plein de choses pour lui. Il a un suivi SESSAD. On a un SESSAD en Dordogne déficient visuel. Alors ce n'est pas à Bergerac, c'est à Périgueux. Donc ça veut dire qu'une journée entière par semaine il part au SESSAD pour avoir tous les suivis possibles... Voilà. Moi tous les sigles je t'avoue je me mélange.

#### **Du coup, est-ce que vous avez eu l'occasion de vous entretenir avec les gens du SESSAD ?**

Alors oui, puisque l'année dernière il y avait deux personnes qui venaient dans l'école, même si c'est loin. Il y avait l'enseignante qui venait lui faire faire des petits temps de classe, une fois par semaine ou une fois tous les quinze jours je crois plutôt. Et il y avait l'ergothérapeute du SESSAD qui venait aussi tous les quinze jours, trois semaines si je ne dis pas de bêtise. Donc oui j'ai été amenée à la rencontrer. C'était chouette mais c'était toujours assez rapide puisque qu'elle a un boulot énorme, elle couvre tout le département et on se voyait toujours entre deux portes, c'est dommage quoi. Elle n'était pas spécialisée pour les enfants, je l'ai vu intervenir par hasard avec des adultes aussi, du coup je pense que ça couvre un très grand secteur. Voilà.

#### **Depuis, combien de temps accueillez-vous cet élève dans votre classe ?**

Alors depuis septembre même si je le connais depuis l'année dernière.

**Est-ce que vous pouvez me préciser un petit peu plus ses difficultés au niveau de ses apprentissages ?**

Par rapport à sa déficience visuelle ça a été assez compliqué de savoir où se situaient les troubles d'apprentissage, fin est-ce que c'était par rapport à ce handicap-là, est-ce que c'était par rapport à une déficience etcétera. Mais à partir du moment où il est en ULIS, c'est qu'il y a de toute façon une déficience intellectuelle qui a été détectée ... alors malheureusement je n'ai jamais eu trop d'infos de la psychologue scolaire ou autre par rapport à cette déficience-là. Malheureusement on n'a jamais trop d'infos, il faut toujours aller gratter ... voilà. Mais on va dire qu'il avait déjà été maintenu en grande section donc là il est arrivé, il était officiellement en CP ... mais il avait sept ans bien sonné l'année dernière donc là ... il a eu neuf ans en avril. Alors il y a eu progression depuis l'année dernière, là il rentre dans la lecture, il arrive à décoder des syllabes simples, des mots avec des syllabes simples. On est sur des syllabes complexes aussi. C'est un enfant qui a beaucoup de mal à se concentrer, donc il a une AESH. J'en avais fait la demande l'année dernière en cours d'année, il en avait une en grande section et ça s'est arrêté puisqu'il rentrait en ULIS. À partir du moment où il rentre en ULIS, on estime qu'ils n'ont plus besoin d'un accompagnement individuel sauf que c'était très compliqué pour lui, c'était très compliqué pour moi aussi. Il n'est pas du tout autonome ... euh et voilà, il s'éparpillait dès qu'il n'y avait plus personne derrière lui ... c'était impossible ... fin, il ne se souvenait plus des consignes, il oubliait tout, il faisait n'importe quoi, voilà. Donc là aujourd'hui, il a une AESH, qui lui permet justement de venir en inclusion finalement en classe ordinaire. C'est là que c'est intéressant parce qu'elle est avec lui pour réadapter si moi je n'ai pas eu le temps de la faire, si je n'ai pas fait correctement, pour adapter au fur et à mesure des séances tout simplement. Et puis pour être derrière lui pour l'aider à se concentrer, c'est là où se situe le gros problème. Alors après il y a une déficience donc il n'a pas le niveau scolaire d'un élève de CE1 ordinaire. Je dirai qu'il a un niveau CP plutôt ... dans l'apprentissage de la lecture, on est oui, début CP encore, et c'est pareil en mathématiques hein, la numération ça a été très très compliqué sous la base dix, tout est compliqué pour lui un peu dans tous les domaines.

**Du coup, au niveau des compétences qui posent problème ce serait plus sur la lecture et les mathématiques si je comprends bien ?**

Oui, du coup on va dire que tout ce qui est oral forcément ça lui pose moins problème puisque ça ne touche pas à son handicap. On est vraiment sur les fondamentaux avec lui pour l'instant

**Est-il difficile pour vous de définir les besoins éducatifs de cet élève ?**

Oui mais plus maintenant puisque on a travaillé avec le SESSAD justement et ça à permis de définir un peu quels étaient ses besoins, mais c'est vrai qu'au départ c'était très compliqué, enfin moi j'arrivai pas du tout à adapter son environnement et justement l'ergothérapeute est venue et m'a expliqué, par exemple des trucs tout bête, qu'il lui fallait une table à double face, avec un support pour poser les pieds, voilà. Bon alors elle a pesté contre la maman qui lui achetait des chaussures avec trois pointures au-dessus, en me disant « tu vois ça, ça ne va pas du tout » parce qu'il n'a pas du tout la perception du sol... Donc elle m'a donné des petites choses comme ça qui étaient, finalement pas toujours en accord avec le bien-être de cet enfant parce que parfois, lui-même me disait « non mais là je ne suis pas bien ». Du coup c'était un peu compliqué. Par contre, il a une belle table que l'ergothérapeute lui a ramené avec le plan incliné etcétera. Et elle lui a fait tous les réglages elle-même avec lui, mais au final, au quotidien, il est là « non, ça va pas », alors moi je suis là, je sais pas comment faire. Fin, donc il y a des aides mais qui sont aussi des fois ... lui même me dit que ça ne lui va pas donc ... est-ce qu'il est en capacité de se rendre compte de ce qui va et de ce qui ne va pas. On avait refait quelques réglages mais voilà c'est toujours un peu délicat parce qu'entre ce que lui ressent et ce que les professionnels peuvent dire, on n'arrive pas toujours à trouver une solution. Au fur et à mesure du temps, bon voilà, il est très photosensible donc on a fait installer des rideaux, on ferme tous les rideaux mais du coup on met des lumières mais des fois ça fait des reflets (rigole). On a pas mal tâtonné, après en terme vraiment pédagogique, c'est pareil, c'est un enfant qui ne retient pas beaucoup, donc il y a beaucoup de répétitions. Le SESSAD m'avait fourni un petit document en m'expliquant comment adapter les documents textes ... alors parfois il arrive et il me dit « non non j'arrive à voir plus petit » donc finalement bon ... je me suis rendue compte que c'était surtout le contraste qui jouait. On fait en fonction de ce que lui aussi peut nous en dire, si ça fonctionne, si ça ne fonctionne pas. On essaie de manipuler pas mal mais c'est un enfant

qui va vite se laisser emporter finalement par l'aspect jeu de la manipulation et qui va perdre complètement l'objectif. Il y a un gros manque de maturité.

**Comment estimez-vous vos difficultés pour définir les besoins de cet élève sur une échelle de 1 à 10 ?**

Oh je dirai je pense 5 sur 10, quelque chose comme ça.

**Donc si je comprends bien c'est surtout de la répétition, des textes que vous changez, la luminosité de la pièce ?**

Oui.

**Et également tout ce qui est dans l'adaptation du poste de travail ?**

Oui voilà, il a sa table, on a fait poser des rideaux ... on a fait tout ce qu'on pouvait pour qu'il soit au mieux ... après il est déjà dans un groupe de besoin donc avec son AESH, j'ai d'autres élèves qui sont en grandes difficultés de lecture qui travaillent en petit groupe. **J'ai entendu parler qu'en différenciation pédagogique il était question de groupes de besoins.**

L'année dernière a été assez particulière. C'est des gamins qui ont vécu un CP un peu tronqué à cause du confinement quoi et ceux qui étaient déjà en très grandes difficultés, il y en a ils n'ont tout simplement pas ... ils ne sont pas rentrés dans la lecture donc là cette année j'ai un groupe de quatre élèves dont cet enfant là et ont refait un CP parce qu'ils n'avaient rien intégré du tout de ce qu'il avait pu s'y passer, dans la lecture en tout cas. Là j'avais pris les CE1 en grandes difficultés et en effet j'ai déjà dû reséparer ... faire des groupes car il y en a s'étaient des petits lecteurs mais qui ont réussi à rentrer dedans mais pas les autres ... ou même déchiffrer des syllabes simples c'était trop compliqué. Et le confinement n'a pas aidé ... cet enfant-là dont je te parle, il vit avec sa maman et ses deux frères dans un tout petit appart ... ils n'ont pas d'expérience. La maman pendant le confinement elle m'a appelé à l'aide, elle m'a dit est-ce que l'on peut faire des visios régulières en tête à tête pour le canaliser car c'est impossible de le faire travailler fin ... voilà quoi, moi je ne me sens pas de sortir avec les trois loulous toutes seules ...

**Le SESSAD a continué les prises en charge pendant le confinement ?**

Ils ont continué certaines prises en charge à un moment donné. Je crois qu'au tout début ils avaient dû arrêter parce que voilà, comme nous ils ont mis du temps à avoir de vraies

informations sur comment fonctionner etcétera. Donc il y a très peu de prise en charge qui ont pu se faire, surtout que là c'est un SESSAD qui est éloigné. Et elles interviennent finalement quand il est sur l'école en fait. Donc là je crois que pour lui, il y a eu vraiment deux mois sans intervention. J'espère que l'accompagnement va perdurer car il en a vraiment besoin.

**Est-ce que du coup pour les maths et la lecture, vous adaptez les tâches que vous lui demandez ?**

Alors les maths il les fait principalement en ULIS, il le fait peu avec moi, on est surtout nous sur les temps d'inclusion sur de la lecture et oui j'adapte, même dans le groupe de besoin. Alors il a son AESH donc c'est pratique, en plus elle est vraiment bien. Il est sur les mêmes notions que les autres, sur les mêmes syllabes etcétera. Mais j'ai acheté par exemple des lettres rugueuses Montessori avec les sons complexes etcétera ... alors il ne s'en sert pas forcément toujours mais de temps en temps ça lui permet de se remettre un peu dedans avec le toucher quand même. On fait plus d'oral qu'avec les autres, on le fait peu écrire, son AESH elle le sait. On fait un peu de graphisme, autant les autres ont des tâches d'écriture qui vont avec la lecture, l'encodage etcétera, autant lui c'est deux tâches qui sont séparées puisque sinon ça demande trop d'efforts. L'effort qu'il fournit pour l'acte graphique ça le déconnecte du reste.

**Vous évitez la double tâche en fait ?**

Oui oui parce que sinon il se perd complètement et ça lui demande un effort tel qu'il n'arrive pas à gérer. Il a tendance à très vite dire qu'il est fatigué d'ailleurs, il le dit très souvent, très rapidement.

**Rencontrez-vous des difficultés pour adapter votre pratique auprès de cet élève ?**

Alors là oui, oui oui parce que ce n'est jamais satisfaisant. Clairement il y a déjà un manque de formation sur le handicap ... déjà quand j'étais en ULIS je n'avais pas de formation là-dessus, bon c'est parce que je n'avais pas passé la certification. Ma collègue-là qui la passe, on n'a pas d'information spécifique sur la déficience visuelle, c'est très limité. On pourrait je pense, nous demander à faire des formations volontaires, mais comme on est dans un département où tout est très loin, c'est compliqué. Les personnes du SESSAD sont très sympathiques, très ouvertes, elles répondent à toutes les questions mais quand on a le temps, c'est ça le problème. On se voit toujours à la va vite, on a rarement le temps de se poser, de discuter vraiment des choses quoi. Il y a

de plus en plus d'enfants en difficultés, de plus en plus de besoins donc on est tous à courir partout. Donc ce n'est pas un manque de volonté de leurs parts, autant il y a des structures où on n'arrive jamais à avoir des infos, autant le SESSAD, moi, je n'ai jamais eu de soucis. Ils sont très ouverts, on peut poser toutes les questions qu'on veut mais voilà ... un manque de temps ... On est une équipe jeune et après cinq ans dans le spécialisé je sais à quel point le SESSAD c'est précieux. En ULIS collège aussi j'avais des enfants qui étaient suivis en SESSAD, alors ce n'était pas des déficients visuels, il y avait une déficience auditive mais c'était surtout de la déficience intellectuelle et des carences éducatives mais c'était tellement important, on travaillait vraiment main dans la main. J'étais très en demande d'avoir leurs avis, en plus ils ont un contact avec la famille qui n'est pas le même que nous et qui peut être aussi très instructif.

**C'est aussi très riche pour nous, car vous avez un regard sur les difficultés de l'enfant que nous finalement on n'a pas parce qu'on l'a que sur des temps de séance en semaine et du coup savoir sur quoi vous travaillez en classe ça nous permet d'adapter notre prise en charge. Nous aussi on est en demande de toutes ces informations.**

Ah mais oui oui, c'est sûr, puis même pour les enfants, ils sentent quand il y a de la cohérence ou quand il n'y en a pas du tout quoi.

**Ensuite, quels sont selon vous les facteurs qui permettent de mieux adapter vos approches auprès de cet élève ?**

Alors moi le fait qu'il y est une AESH auprès de cet enfant c'est très précieux. Les adaptations nous on les fait en amont quand on fait nos photocopies, quand on prépare la séance etcétera. Et une fois que l'on est en classe et que la séance se passe, on se rend compte que ça ne va pas mais on n'a pas le temps de s'y concentrer, on se dit olala ça ne va pas du tout mais il y a la classe qui avance et on se dit tant pis je ferai mieux la prochaine fois. Alors que là, l'AESH elle peut réguler en temps réel et ça c'est important, et même si elle n'y arrive pas elle a un regard ... elle se concentre exclusivement sur cet enfant là et du coup elle peut après m'indiquer où il y a eu un souci et me dire que oui oui il était en difficulté mais qu'à l'oral c'était bien. Et ça c'est précieux. Car c'est vrai que c'est difficile de se concentrer, car même si on a conscience des difficultés de l'enfant, il y a les autres autour qui ont aussi leurs propres difficultés. C'est hyper compliqué de réguler en temps réel et l'aide humaine elle est vraiment précieuse quand elle est de qualité car ce n'est pas toujours le cas. Et c'est pour ça que c'est important

que les AESH puissent avoir une formation lorsqu'elles le souhaitent. Justement celle-ci elle avait demandé à suivre l'ergothérapeute sur quelques séances avec l'enfant pour pouvoir bénéficier de ses conseils et pour lui offrir aussi en retour le regard qu'elle a au quotidien sur les difficultés de l'enfant.

**C'est vrai que lorsque j'ai pu intervenir en école j'ai beaucoup été avec l'AESH de l'enfant car c'est vrai qu'elles ont une vision et un regard sur les difficultés de l'enfant qu'on n'a pas.**

Et bien plus oui plus encore que nous finalement, parce qu'on a le groupe à gérer alors qu'elles sont vraiment focalisées sur l'enfant. Elles ont un regard très important sur les difficultés de l'enfant en effet.

**Comment est-ce que vous évaluez les compétences de fin de cycle chez cet élève ? Vu qu'il a un retard est-ce que vous adaptez vos évaluations ?**

Il a un retard on le sait comme il est en ULIS mais il y a du progrès, on arrive à mesurer ses progrès. Alors non il n'y a pas d'évaluation réelle mais au quotidien on pointe justement avec l'AESH, là cette notion c'est bon, là c'est à peu près fixé ou pas, et là non, on pensait mais finalement non. Ou alors on a l'impression que mais dès qu'il faut s'en servir ailleurs il n'arrive pas à transposer.

**Oui c'est surtout au niveau des transferts des acquis que c'est compliqué du coup. Après je ne sais pas comment on évalue les compétences en primaire.**

Alors il y a plein de façons d'évaluer après ça dépend des personnes aussi, il y en a qui se rassurent en faisant des évaluations, des fiches etcétera, moi je préfère prendre le temps d'observer et de regarder tout simplement les cahiers du jour et d'être dans leurs dos quand ils font et voir comment ils s'en sortent.

**Nous aussi dans un accompagnement, on évalue beaucoup par l'observation de l'enfant en situations concrètes. Du moment où il peut reproduire ce qu'on lui apprend dans d'autres environnements, là on se dit ça y est c'est acquis. Et s'il n'y arrive pas on continue à travailler. Lorsqu'il y a une petite évolution on est content.**

Et oui les enfants déficients c'est long, on se contente de pas grand-chose. On note les évolutions c'est important pour eux et pour les parents aussi.

**Et oui c'est vrai. Alors on reste dans les compétences, est-ce que du coup vous en priorisez certaines à travailler en particulier ?**

Alors euh ... il y a déjà forcément l'apprentissage de la lecture, le déchiffrage, l'encodage, etcétera ça je te l'ai déjà dit, on reste sur les fondamentaux et les mathématiques ils les font en ULIS. Donc là c'est vraiment essayer d'apprendre à décoder des mots, des phrases. Il arrive à décoder des petits mots donc là j'aimerais bien qu'en fin d'année qu'il arrive tout seul à déchiffrer une petite phrase vraiment simple. Et surtout ce que je voudrais qu'il travaille aussi c'est la prise d'autonomie par rapport à la présence de l'AESH parce que ça a été une très très grande aide au départ sauf que là maintenant il a tendance à se reposer sur elle. Donc il y a des moments où elle est là pour le faire rentrer dans la tâche mais après il se débrouille. Donc là la compétence que je veux qu'on arrive à travailler aussi c'est retrouver un peu d'autonomie et qu'il soit capable de faire sans avoir tout le temps quelqu'un à côté. Car il est capable de faire plein de choses.

**Ce schéma là que les enfants se reposent trop sur les AESH, c'est quelque chose qui est assez commun et qu'on nous dit souvent c'est vrai.**

Oui puis c'est normal, c'est humain, elle est là, elle est bien autant en profiter. Après ce n'est pas toujours facile pour les AESH qu'on leur demande ça justement de prendre du recul. Elle a bien conscience qu'il a neuf ans maintenant, qu'il faut qu'il se rende compte qu'il n'y aura pas toujours quelqu'un derrière lui et qu'il faut qu'il grandisse un petit peu.

**Vous m'en avez déjà un peu parler précédemment, est-ce que vous vous sentez assez formé pour accompagner ce type d'élève ?**

Alors même pour les élèves ordinaires on se rend compte qu'on n'est pas franchement formés pour tout donc bon.

**C'est plus un apprentissage sur le tas j'imagine.**

Oui oui.

**Je pensais vous présenter le métier d'ergothérapeute ensuite mais vous le connaissez à ce que vous me dites.**

Alors oui et non, du coup je veux bien que tu m'en dises plus parce que finalement lorsque l'ergothérapeute venait elle m'a dit que si j'ai des questions il n'y a pas de soucis etcétera, mais elle n'a pas fait de séance en classe avec moi ou alors elle était restée dix minutes au tout début je m'en souviens plus, et finalement elle intervenait hors de la classe, elle le sortait de la classe. Dans un premier temps, elle voulait lui apprendre à circuler dans l'école, à s'adapter au milieu scolaire, à être autonome dans l'école, et ensuite elle a fait des séances où elle sortait dans le quartier etcétera. Du coup, au final,

je n'ai pas vu grand-chose de ce qu'elle faisait avec lui. Donc voilà je sais grosso modo que c'est vraiment pour qu'il gagne en autonomie, pour qu'il arrive à appréhender son environnement de manière plus efficace, plus sécurisée etcétera, mais au final je ne suis pas sûre de tout savoir sur ce qu'elle fait.

**Je vais vous faire un petit récap et c'est vrai vous avez raison, on est vraiment dans un objectif de gain d'autonomie et d'indépendance pour la personne que ce soit un enfant ou un adulte. Du coup ça touche vraiment toutes les sphères de vie. Chez l'enfant on va s'intéresser à son autonomie à la maison, dans ses loisirs, à l'école. Ensuite, la particularité de notre raisonnement clinique c'est qu'on considère trois composantes donc tout d'abord l'enfant, on va utiliser pas mal de bilans et l'observation de l'enfant en situations concrètes pour pouvoir connaître ses capacités, d'un point de vue cognitif, moteur, sensoriel si par exemple c'est un enfant autiste. Et de là du coup, on peut en déduire ses forces et ses faiblesses. Ensuite on va analyser sa tâche, on fait beaucoup ce qu'on appelle d'analyses d'activités. Par exemple sur une tâche d'écriture, qu'est-ce que celle-ci va demander comme capacités et est-ce que l'enfant est capable de la faire. Et du coup ensuite on évalue aussi l'environnement dans lequel il est. Est-ce que par exemple le petit Lucas qui se déplace en fauteuil roulant manuel va pouvoir se déplacer jusqu'aux toilettes en autonomie ? Et de là l'ensemble de ces évaluations nous permettent de mieux comprendre le handicap de l'enfant et comment ce handicap va impacter sa vie, ses loisirs, ses apprentissages scolaires, son autonomie en général, quelles sont les répercussions de son handicap sur sa vie ? C'est beaucoup d'évaluations et aussi comme on disait tout à l'heure d'observations de l'enfant en situations concrètes c'est pour ça que là votre vision de l'enfant en classe est très importante pour nous parce qu'on la pas finalement ou très peu. On est avec l'enfant la plupart du temps en cabinet où à son domicile, on le regarde, on voit comment il fait les choses, si sa motricité fine et ses préhensions sont bonnes mais ... on ne l'a pas en classe. De là, lorsqu'on a fait tout ça, on fait ce qu'on appelle un plan d'intervention avec des objectifs. Par exemple, à la fin du moi Lucas sera capable de découper de manière satisfaisante. Si la rééducation n'est pas suffisante, on met en place de la réadaptation où on va mettre en place des aides techniques, un bureau plus fonctionnel comme vous l'avez mentionné plus tôt, l'apprentissage de l'ordinateur pour certains enfants dysgraphiques par exemple. On**

essaye de réfléchir sur le long terme, est-ce que par exemple pour cette petite fille dysgraphique l'ordinateur ne serait pas mieux que la rééducation de l'écriture aux vues des exigences scolaires ? Et après ça nous arrive souvent de faire de la guidance parentale surtout avec des tous petits. On est amené à interagir avec les enseignants quand on peut, on essaye au maximum pour avoir justement leurs points de vue sur les difficultés de l'enfant, où ils s'en sont dans le programme, qu'est-ce qu'ils étudient en ce moment pour qu'on puisse adapter notre prise en charge en conséquence. Si par exemple le petit Julien est dyspraxique et qu'il présente de grosses difficultés en géométrie, on va travailler l'utilisation de la règle, du rapporteur etcétera. C'est ça qui est riche. J'aime savoir les objectifs de l'enseignant et adapter les miens en conséquence. Je ne sais pas si j'ai été claire. C'est vraiment trois axes, l'enfant, l'environnement et ses occupations quoi, et de là on fait des liens, est-ce que c'est son incapacité qui va agir sur sa tâche ou est-ce la tâche qui perturbe l'enfant ? Voilà, on essaye de raisonner comme ça et d'en faire émerger des objectifs de travail.

D'accord, oui oui c'est bien merci. Non mais c'est important car c'est toute cette analyse que nous on n'a pas le temps de faire parce qu'on est la tête dans le guidon et on n'a pas le recul nécessaire.

**Après de notre côté nous n'avons qu'un seul élève.**

Et oui oui non mais c'est ça l'effet groupe ... même si on sait ce qu'il faut regarder je pense que malheureusement on n'a pas le temps, c'est très compliqué et c'est assez frustrant. C'est pour ça que je trouve ça bien d'avoir des gens qui peuvent faire ça pour moi et me donner ensuite les outils.

**C'est ça on s'outille mutuellement finalement et que moi je trouve très riche, j'apprécie vraiment travailler en équipe. Au SESSAD on travaille beaucoup en équipe et lorsque l'enseignant se met dans cette équipe c'est génial quoi. Chacun amène sa pierre à l'édifice et l'enfant avance très vite.**

C'est ça, de toute façon c'est là qu'on voit que ça marche généralement il y a beaucoup de progrès à la suite de ça.

**On vient de commencer à en parler, mais pensez-vous qu'échanger avec un ergothérapeute serait bénéfique pour votre pratique ?**

Oui oui.

**Et du coup qu'est-ce que cela vous apporterait ? Ce serait plus dans l'apport d'outillages et dans la compréhension des besoins de l'enfant si je comprends bien ?**

Oui et puis peut-être aussi savoir quoi regarder, parce que des fois on voit qu'ils sont en difficultés et on se dit qu'il y a un truc qui ne va pas ... mais on ne sait tout simplement pas ce qui pourrait poser problème et en n'ayant pas d'idée de ce qui pourrait être en jeu, on ne sait pas vraiment comment observer en fait, je pense que c'est peut-être ça tout simplement ... peut-être qu'avoir une grille d'observation et dire bon beh là s'il y a ça, ça peut pas être ça, voilà, ne serait-ce que de pouvoir éliminer des hypothèses, je ne sais pas...

**Je vois oui, des outils comme des arbres décisionnels si l'enfant fait ça c'est que peut-être il a un problème visuel plus que moteur.**

Et bien oui tu vois ça je pense que ça pourrait être utile. Il y a tellement de possibilités que ça pourrait être tout et n'importe quoi et on n'est pas orthophoniste, ni ergo voilà ...

**Vous savez même nous avec notre formation on marche beaucoup par essai-erreur, on va mettre quelque chose en place si ça ne marche pas, on essaye autre chose. C'est beaucoup d'essai-erreur finalement. Du coup, est-ce que ces échanges vous permettent de mieux vous adapter à l'enfant ?**

Bah oui forcément. Je suis une bonne cliente, j'achète tout.

**Ensuite, je me posais la question aux vues de ce que j'ai pu amener dans mon écrit, on parle beaucoup d'acquisition de compétences scolaires chez l'enfant, est-ce que vous pensez que cette démarche de pouvoir interagir avec un ergothérapeute permettrait à l'enfant d'acquérir plus facilement ses compétences scolaires ?**

Oui parce que ça nous permet à nous de déblayer en fait ... de pouvoir éliminer certains obstacles, de pouvoir faciliter plein de choses, l'autonomie. Je pense aussi de ne pas s'acharner sur telle tâche, et que vous nous dites que là ça ne sert à rien parce que ça l'épuise pour rien et on ne s'en rend pas forcément compte, et ça permet je pense justement de pouvoir se concentrer sur ce qui est essentiel scolairement, en éliminant les difficultés ou en tout cas en les aménageant vraiment ... donc à mon avis oui clairement.

**Après c'est hypothétique tout ça, c'est moi qui les ai écrits, mais bon j'espère que ces interactions pourront réellement permettre à l'enfant d'évoluer.**

Après je pense que la nouvelle génération d'enseignants, on est quand même plus ouverts, enfin on a plus l'habitude d'être dans des classes ouvertes, on a des AESH ... autant avant un regard extérieur c'était très compliqué à vivre ... mais maintenant ... fin moi je n'ai pas vécue une seule année d'enseignement seule, j'ai toujours eu une ATSEM, l'AESH ... et maintenant on a l'habitude. J'ose espérer que ça pourra aller dans ce sens.  
**Moi aussi vraiment, j'adore travailler en école et ce serait génial si les esprits s'ouvraient vers cette voix-là.**

Puis l'enfant il passe six heures par jour, c'est un pan énorme de sa journée, de sa personne, c'est d'autant plus important.

**Et du coup, selon vous, quelles sont les limites à ces échanges ?**

Alors le temps et l'organisation essentiellement, puis aussi le manque de volonté de certains enseignants, je le sais parce que j'en ai connu des enseignants qui étaient pas du tout euh voilà.

**Et oui c'est vrai que des fois j'ai l'impression que notre venue en classe est prise comme une atteinte à leurs identités professionnelles, souvent ils doivent se dire qu'on vient leur apprendre leur métier alors que pas du tout.**

Je pense que ça, ça se rencontre encore plus au collège etcétera, où là les professeurs du secondaire ont encore plus de mal à accepter ça. Avec les petits je pense que ça passe mieux.

**Oui je suis d'accord et c'est une des raisons qui m'ont poussé à questionner des enseignants de primaire. Et du coup, qu'est-ce que vous proposeriez pour que ces échanges s'opèrent davantage ?**

Alors peut-être former plus d'ergothérapeute pour que vous ayez plus de temps, voilà oui ça se serait bien.

**Alors il y a beaucoup d'école en France mais c'est vrai que finalement les postes en pédiatrie sont très limités malgré la demande qui est énorme.**

Après aussi je pense que ça serait bien de faire régulièrement des ... ce serait bien que le SESSAD vienne se présenter d'office dans l'école, alors bien sûre c'est énorme, c'est beaucoup de temps, mais je pense que ce n'est pas forcément nécessaire de le faire chaque année, mais au moins se rapprocher des directions d'école et leurs expliquer tout simplement quels sont vos rôles, vos objectifs etcétera. Parce que souvent les obstacles ils viennent aussi du fait que l'on ne sait pas.

**Oui il y a un réel manque de communication.**

Oui voilà exactement il y a un manque de communication. Après je l'ai moins vécu là en primaire car chaque enseignant fait son truc, moi c'est plutôt quand je bossais au collège que les principaux d'établissements, ils mettent vachement de barrières, ils n'aiment pas quand il y a des personnes qui rentrent et qui sortent comme ça de leurs établissements. Et je pense qu'il y a besoin de faire ce lien-là d'office, d'aller se présenter, d'expliquer etcétera.

**C'est vrai que finalement les réunions se font essentiellement pendant les équipes de suivi de scolarisation, les ESS où chacun amène son point de vue sur les difficultés de l'enfant.**

Oui c'est vrai que la structure n'est pas présentée. On parle de l'enfant et après on s'en va. Je pense que parfois pour certaines personnes et certains établissements il y a juste besoin de ça, qu'on se présente, qu'on explique ce que l'on fait. Pas partout mais peut-être que de temps en temps ça pourrait être plus efficace. Je pense surtout au secondaire, ça concerne moins ton travail qui touche au plus petit.

**Tout ce que vous dites c'est cohérent avec ce que disent les écrits, qu'il n'y a pas assez de communication. Après ce sont des milieux différents et ce n'est pas trop encore dans les mœurs le fait que ces métiers travaillent ensemble.**

C'est vrai que des fois c'est vécu comme une intrusion et il y a des collègues aussi qui voient ça comme une surcharge de travail, ils se disent « elle va me demander de faire ça, d'adapter de machins », et c'est vrai qu'il y a des classes si tu fais le calcul tu en as un qui est dyslexique, l'autre petit à des troubles autistiques ... et c'est vrai que maintenant il y a des classes où on n'a plu un cas mais dix cas et au bout d'un moment on se dit non mais là c'est plus possible, je ne vais pas y arriver. Et des fois je pense que aussi il y a ... plus les parents qui ... faut pas les oublier ceux-là. En plus ils présentent le truc comme « vous savez mon enfant il est spécial », et qui braquent certains enseignants d'office qui vont se dire, oui bon la mère machin elle ne va pas nous gonfler avec son fils, elle va encore nous envoyer le spécialiste qui va nous expliquer ... je pense qu'ils y en a qui le voient comme ça en fait tout simplement, olala on va encore me demander la lune là. Alors que non finalement.

**Oui là je me dis que c'est encore difficile car les idéologies sont en train de se mettre en place mais une fois que ce sera réellement établie dans les mœurs, comme le fait qu'il y est un ergo qui travaille à l'école, moi ce serait mon rêve ...**

Ce serait notre rêve à tous.

**... et bien figurez-vous qu'au Canada c'est quelque chose qui est très commun. Il y a des ergos qui travaillent en milieu scolaire. Mais en France c'est ... ça commence tout juste à se mettre en place.**

Mais je pense qu'il y arrivera un moment où il y en aura besoin ... par exemple moi là je suis dans une école avec un public un peu difficile, on se dit qu'il faudrait qu'il y est un éducateur, un ergo ... on aurait besoin de tout ça quoi, on aurait besoin de fonctionner comme un établissement médico-social.

**Oui voilà des intervenants à plein temps sur place. Vu que là c'est souvent des libéraux, soit des SESSAD et ont à chacun des emplois du temps bien chargés des deux côtés.**

Ah mais oui c'est sûr.

**Donc on arrive à la fin, est-ce que vous pensez qu'il existe une complémentarité entre nos deux métiers au niveau de la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives ? Et si oui, à quels niveaux ?**

Oui bien sûr, nous on va avoir l'enfant au quotidien, on le voit agir dans un groupe et vous n'avez pas ce regard avec une prise en charge individuelle, la formation aussi derrière qui n'est pas la même, et oui c'est hyper complémentaire car je pense que ce que les uns voient, les autres ne le voient pas et c'est ça qui enrichie les deux côtés.

**Voilà j'ai fait le tour de mes questions, est-ce que vous avez des choses à ajouter ?**

Non non, j'espère que j'ai été claire et que ça t'a aidé dans ton travail. Je trouve ça bien d'avoir eu la grille de question avant comme ça j'ai pu voir un peu les sujets que tu allais aborder. Je me suis dis ok elle veut savoir ça, s'il y a besoin j'ai mon Gévasco à côté. Bon comme tu as pu le voir au niveau de l'Education Nationale on n'est pas au top au niveau des élèves à besoins éducatifs particuliers.

**Oui justement en faisant mon mémoire, je n'ai pas voulu me focaliser sur un handicap en particulier car je parlais d'inclusion et c'est là que j'ai connu le terme de besoin éducatifs particuliers et ça se met un peu plus dans les textes maintenant, ça commence mais...**

Alors le temps que ça passe des textes au terrain et à des outils ...

**Oui ça va être long je pense.**

Et c'est toujours pareil, comme je t'ai dit, nous on veut bien mais quand il n'y a pas de moyens, que les classes sont surchargées ...

**Et oui ce sont des limites ...**

C'est toujours ça qui freinent de toute façon on ne va pas se voiler la face, c'est une question de budget c'est comme pour tous. L'absence de personne comme toi dans l'établissement, on sait bien que ça n'arrivera pas parce que ... voilà.

**Après je me dis que si l'on calcule sur le long terme il y aura peut-être moins de dépense je ne sais pas.**

Et non je ne pense pas qu'ils calculent ça comme ça malheureusement mais bon.

**J'ai bon espoir qu'on soient bientôt remboursés, qu'on puisse ... parce que souvent l'ergothérapie c'est un luxe pour les gens malheureusement.**

Ah mais oui clairement, puis j'imagine que si ce n'est pas via le SESSAD c'est du libéral en général.

**Alors oui l'Assurance Maladie donne des crédits, des forfaits, un montant pour l'année pour des séances d'ergos, c'est comme pour des séances chez l'ostéo, ce n'est pas grand-chose.**

Et il faut aussi avoir un dossier MDPH j'imagine.

**Alors oui pour que l'enfant est accès à des service comme des SESSAD il faut qu'il est une notification MDPH. Et pour les parents tout ça c'est d'une grande complexité administrative.**

Alors là oui de ce côté-là c'est l'enfer et puis en plus couvent malheureusement c'est des familles où l'écrit, la paperasse c'est compliqué ... Ce n'est vraiment pas leur facilité la tâche. Même moi des fois ça m'est arrivée qu'ils arrivent avec leurs papiers et moi je suis là je ne comprends rien, il y a trop de cases, c'est fait exprès pour en décourager certains malheureusement.

**Bon et bien merci beaucoup pour votre temps, vraiment.**

Je t'en prie, c'était avec plaisir. Bon courage pour la suite et puis n'hésite pas à me recontacter si tu as besoin et si tu veux m'envoyer tes résultats de ton expérience.

**Pas de soucis, je pourrais vous envoyer ça. Encore merci et bonnes vacances.**

Merci et oui ça y est ça commence.

**Aurevoir.**

Aurevoir.

Entretien n°2 : Enseignante CE1-CE2

**Pouvez-vous vous présenter brièvement s'il-vous plaît ?**

Alors je m'appelle Valérie M., j'ai 42 ans. Je suis enseignante en CE1 et CE2, j'ai un double niveau et je suis enseignante depuis onze ans. Je suis dans le Puy de Dôme dans une école privée.

**Est-ce que vous avez dans au sein de votre classe un élève porteur d'un handicap ?**

Alors oui j'en ai deux. J'ai un petit garçon qui a des troubles autistiques et j'ai une petite qui est dysphasique. Elle est en cours de teste, elle aurait aussi un Trouble Déficitaire de l'Attention.

**Et est-ce que vous savez si ces deux petits loulous sont recensés au niveau de la MDPH ?**

Oui oui tous les deux.

**Et du coup ils sont scolarisés au sein d'un dispositif en particulier j'imagine ? Un PPS ?**

Alors oui les deux ont une AESH et c'est une AESH qui est mutualisée donc en fait c'est en fonction du besoin de l'école donc on n'a pas d'heure spécifique pour chaque enfant. Alors moi j'ai l'AESH dix huit heures par semaine pour les deux. Donc ça fait à peu près neuf heures par enfant. Et du coup oui c'est au sein d'un PPS.

**Est-ce que vous avez déjà eu l'occasion pour ces deux élèves de vous entretenir avec des intervenants du milieu médico-social ? Genre SESSAD ? Professionnels en libéral ?**

Non. Alors ils sont suivis tous les deux. La petite qui est dysphasique elle a un orthophoniste que je n'ai jamais eu au téléphone ou même lors des réunions puisqu'on a des réunions où on établit un Gévasco pour le renouvellement de l'AESH, mais en général ils ne se déplacent pas trop donc je ne l'ai jamais rencontré. Et le petit M. alors lui il est suivi par un pédopsychiatre, il allait un peu au CMP l'année dernière mais là il n'y va plus. Le pédopsy c'est en libéral du coup.

**Donc depuis combien de temps accueillez-vous ces deux élèves dans votre classe ?**

Alors c'est la deuxième année. J'ai re signé.

**Ah ça veut dire que c'est positif.**

Oui puis en fait dans notre établissement les classes sont à double niveaux en général donc moi j'ai un CE1-CE2 et mon collègue à des CE2-CM1. Ils sont tous les deux en CE2, ils auraient pu être avec mon collègue, j'aurai pu les séparer en fait parce que c'est assez lourd de les avoir tous les deux quand même mais ils ont un niveau quand même bien en dessous du niveau attendu en fait donc il valait mieux qu'ils soient avec les CE1 pour que je puisse un peu aménager leurs travaux.

**D'accord oui, je comprends. Merci. Est-ce que vous pouvez me préciser un peu leurs difficultés au niveau de leurs apprentissages ?**

Alors le petit qui a des troubles autistiques lui c'est beaucoup plus au niveau de l'attention, c'est l'attention qui pêche énormément. Il est vraiment dans son monde, alors il n'a pas un autisme à un degrés important mais malgré tout, il ne s'intègre pas dans le groupe classe, il n'a pas de communication verbale, un petit peu mais pas beaucoup. Par exemple dans la cour de récréation il fait le bruit de la voiture, il joue tout seul. Donc lui c'est plus l'attention, après bien sur ça engendre pas mal de difficultés au niveau scolaire. Il a du mal à rentrer dans tout ce qui est apprentissage oral. Quand par exemple j'aborde une nouvelle notion il est pas du tout là ou très peu. Puis il a un problème de disponibilité, il sera un peu plus disponible le matin que l'après-midi. Il y a de la fatigabilité.

**Je suis en stage également avec des enfants TSA mais des plus petits, des maternelles et je vois de quoi vous voulez parler. J'en accompagne en classe et c'est vrai qu'au niveau de l'attention c'est très difficile.**

L'année dernière c'était très compliqué, il n'arrivait pas du tout à être là, cette année ça va un petit peu mieux, après je pense que ce sont des enfants qui se rassurent avec tous ce qui est rituels. Maintenant il me connaît il sait comment je fonctionne donc il est un peu plus à l'aise, ce qui fait que ça le perturbe moins et il arrive davantage à être présent on va dire. Et la petite, alors elle c'est beaucoup plus lourd, elle a énormément de mal à parler, il y a des sons qu'elle n'arrive pas à attendre ou à dire, elle a énormément de difficultés au niveau de la mémoire, elle n'a pas de mémoire de travail donc en fait elle ne va pas du tout retenir les terminaisons des verbes, les tables de multiplication tout ça, donc je suis obligée de lui mettre à disposition du matériel tout le temps, pour les exercices je suis obligée de lui laisser les leçons pour qu'elle puisse voir les terminaisons sinon ce n'est pas possible. Une évaluation sur la multiplication par exemple, je lui laisse

les tables à disposition pareil sinon ce n'est pas possible. Et donc après on termes de lecture, elle a une lecture qui n'est pas du tout fluide. Et elle a plus de difficultés pour l'encodage, alors elle a du mal pour décoder et énormément de mal à encoder donc j'ai du un peu me renseigner par moi-même. J'ai vu dans votre grille que vous demandiez si on était formés, donc non pas du tout, on n'ait pas formés. Donc je me suis un peu renseignée pour voir un petit peu comment je pouvais l'aider car quand elle est arrivée dans ma classe c'était vraiment vraiment compliqué. C'est-à-dire, une dictée, une petite phrase très simple on n'arrivait pas à comprendre ce qu'elle écrivait, les sons ne correspondaient pas. Donc en fait, je me suis un peu auto-formée à une méthode qu'on appelle la méthode Borel Maissonny, ce sont des gestes qui sont associés à des sons. C'est vrai qu'elle fonctionne beaucoup par gestes comme beaucoup de dysphasiques, elle enregistre plus avec les gestes. Donc voilà je lui fais la dictée de mots en lui faisant les gestes et du coup elle a énormément progressé, elle a bien intériorisé les gestes, bien mémorisé donc maintenant je ne l'ai fait pas tout le temps, que de temps en temps et c'est elle qui les fait quand je dis un mot et elle attend que je confirme si c'est le bon geste ou pas.

**C'est vraiment très intéressant, je ne connaissais pas cette méthode, je vous remercie pour ces infos.**

Oui elle est vraiment bien et je le vois car même en poésie quand je lui fais apprendre la poésie, quand rentre toujours par une phase de gestes avec tous les enfants en collectif, j'associe toujours des gestes parce que je sais qu'elle ça va l'aider. Et quand elle récite sa poésie je lui fais les gestes donc ça l'aide aussi.

**D'accord merci. Du coup comme vous m'avez dit, le niveau des deux est en dessous des attentes c'est ça ?**

Oui ils ont un niveau de CE1.

**Est-ce qu'il y a une tâche ou une compétence en particulier dans laquelle ils ont plus de difficultés ? Vous avez commencé à m'en parler.**

Alors on va dire que tous les deux globalement ce qui pose problème c'est la résolution de problème. Ça c'est trop abstrait pour eux, ça demande beaucoup trop de compréhension puis déjà la lecture de consigne pose problème. Et après associer une information au problème posé c'est très très compliqué. La petite qui est dysphasique c'est plus tout ce qui est la monnaie, la mesure de durée c'est n'est pas possible. Elle n'y

arrive pas. Par exemple elle va comprendre qu'un euro c'est cent centimes mais après de là à résoudre un problème de rendu de monnaie ce n'est pas possible. On est trop dans l'abstraction. En plus elle a toujours besoin de manipuler donc c'est trop compliqué.

**D'accord merci. Est-ce c'est difficile pour vous de définir les besoins éducatifs de ces élèves ?**

Alors ça l'a été mais maintenant un petit peu moins mais oui c'est difficile quand on se retrouve avec des enfants comme ça, il faut vraiment se remettre en question et voir dans tout ce qu'on va leur apprendre ce qui va leur poser problème mais pour ça il faut avoir des connaissances sur leur handicap. Du coup oui oui c'est super compliqué, en tant qu'enseignant on patauge. J'ai mis un moment à me poser la question sur comment j'allais la faire rentrer dans l'écrit cette petite.

**C'est vrai que du moment où l'on ne comprend pas le handicap c'est difficile de savoir comment il s'exprime du coup.**

C'est ça.

**Du coup comment vous exprimeriez vos difficultés sur une échelle de un à dix ?**

Je ne sais pas, il ne faut pas être trop optimiste quand même, je dirai cinq, parce que dans toutes les notions que je fais je me heurte toujours à des difficultés mais même aujourd'hui. La conversion que j'ai fait juste avant les vacances, ce n'était pas du tout acquis et je ne sais pas quoi mettre en place aujourd'hui, il faut que j'y réfléchisse justement.

**D'accord. Bon vous m'en avez déjà un peu parler mais adaptez-vous votre approche auprès de ces deux élèves ?**

Et oui tout le temps, alors déjà j'adapte le rythme et les activités, je reformule toujours les consignes, toutes les consignes que je donne en collectif je les redonne en individuel à chacun. Je fais un rappel des notions, c'est-à-dire si on fait un exercice sur le sujet du verbe, je leur fais rappeler ce qu'est un sujet à chaque fois qu'on revient sur cette notion. Ensuite il faut les lancer dans la tâche, c'est-à-dire les motiver, les recentrer. Le petit M. ça va être par exemple, soutenir l'attention. Tandis que la petite E. elle a bien conscience de ses difficultés du coup elle manque complètement de confiance en soi, donc elle ça va être plus sur la confiance, lui dire « tu vas y arriver, tu vas voir c'est facile ». Après avec l'AESH on allège la tâche d'écriture, si l'exercice est trop long, je lui demande

d'écrire l'exercice et que ça soit un texte à trous du coup. Ensuite, on peut ménager des temps des pauses aussi lorsqu'on voit que ça ne va pas. Des dictées à l'adulte aussi parce que par moment si c'est de la production d'écrit par exemple. Et puis de l'aide à l'utilisation du matériel aussi, pour qu'ils sachent un peu s'organiser, pour utiliser un fichier de leçon par exemple, l'ardoise et tout ça. Qu'ils soient un peu plus autonomes dans la gestion de leurs matériels. Le petit M. à son rendez-vous pédopsychiatre un matin donc il manque une matinée de classe tous les vendredis matin. Alors que la petite E., elle, l'orthophoniste n'est pas sur les temps de classe, c'est après la classe. Donc sinon tous ce que j'ai dit avant, c'est tout le temps.

**Je comprends que toutes ces adaptations ce soient lourd au quotidien. J'accompagne en stage actuellement des enfants mais ce sont des prises en charge individuelle, alors que de votre côté il faut aussi gérer l'ensemble du groupe classe.**

Oui effectivement c'est lourd. Donc eux, ils sont en CE2 et effectivement quand l'AESH n'est pas là, je ne peux pas être avec mes CE1 qui sont quand même moins autonomes logiquement. Et du coup ils ont appris à l'être car je suis obligée d'être avec ces deux petits. Je n'ai pas le choix.

**Du coup, rencontrez-vous des difficultés pour adapter votre pratique ? On a déjà abordé plus haut le manque de formation au handicap.**

Alors oui c'est ça puis surtout un manque de formation en fonction du handicap, des outils qui pourraient mis à disposition en fonction du handicap, je trouverai ça vraiment bien qui est une espèce de référentiel, ce serait top.

**Comment évaluez-vous l'efficacité de vos adaptations auprès de ces deux élèves ?**

Tout d'abord je les évalue par mes évaluations, c'est-à-dire que lorsque je vois que l'évaluation est plutôt acquise c'est que mes approches ont bien fonctionnées, après ça ne veut pas dire que j'ai fait du mauvais boulot mais parfois je me heurte à leurs difficultés et je n'ai pas trouvé les outils nécessaires. Là par exemple je le vois sur grandeurs et mesures, j'ai dû le faire un jour où l'AESH n'était pas là, je n'ai pas pu mettre en place du matériel et du coup convertir des mètres en centimètre, j'ai vu que pour ma petite ce n'était pas possible, il aurait fallu que je fasse des étiquettes, des dessins, des schémas etcétéra. Ce n'est pas évident. Donc ouais je pense par rapport aux évaluations puis aussi à leurs ressentis car on est beaucoup dans la communication, ils me disent

aussi quand ils ne comprennent pas, je les sollicite beaucoup pour savoir s'ils ont compris, je leur donne aussi d'autres exemples.

**D'accord merci, du coup comment évaluez-vous les compétences de ces deux élèves en fin de cycle ?**

Alors j'adapte mes évaluations avec du matériels, ou alors aussi en temps, je leur laisse beaucoup plus de temps et je les adapte en longueur aussi, je raccourcie certaines évaluations.

**D'accord merci, est-ce qu'il y a des compétences que vous priorisez ?**

Alors non, je leur fais travailler les mêmes compétences que les autres. En plus en général ces enfants-là ont des parents qui ont du mal à accepter le handicap et du coup même si je modifie une évaluation je le spécifie tout le temps car je veux justement que les parents se rendent compte qu'ils ne sont pas au niveau parce que sinon ils ont tendance à croire que leur enfant il suit comme les autres quoi. Après je pense que c'est aussi une philosophie individuelle, peut-être que chaque enseignant ne fonctionne pas de la même façon mais moi non je leur fais travailler toutes les compétences que travaillent les autres.

**Effectivement par rapport aux parents, dans le stage que je fais actuellement c'est vrai que les mots handicap, autisme ne sont jamais utilisés, les parents parlent plus de difficultés, de retard de langage etcétera.**

C'est ça, « il est un peu en retard mais ça va venir ».

**Alors la question suivante vous y avez déjà répondu, vous sentez-vous suffisamment formé dans l'accompagnement pédagogique de ces élèves ?**

Non du tout.

**J'ai cru comprendre que dans votre formation d'enseignant, il y a finalement peu d'heure allouer au handicap ?**

Il y en n'a pas, alors on a des heures qui sont allouées pour des formations parce qu'enfaite on a nos heures en présentiel à l'école et après on a cent huit heures de formations et de concertations pédagogiques. Et du coup dans ces cent huit heures la direction choisie des formations à faire pendant l'année en concertation avec nous mais c'est très compliqué car il y a des formations qui peuvent avoir lieu un peu partout en France et du coup bien-sur on prend au plus près et le contenu des formations ne

correspond pas forcément à ce qu'on voudrait vraiment faire. Sur le handicap j'en n'ai pas vu beaucoup.

**Et en interne vous n'avez pas de formation non plus ?**

C'est plus des formations sur la gestion de classe qui ne concernent pas les enfants en situation de handicap.

**Est-ce vous connaissiez le métier d'ergothérapeute avant que je vous en parle ?**

Alors pas vraiment, on avait un élève que je n'avais pas dans ma classe qui était pris en charge par le SESSAD et il me semble qu'il y avait un ergothérapeute qui intervenant à l'école, mais étant donné que ce n'était pas mon élève je ne sais pas trop quelles étaient ses prises en charge.

**Du coup j'avais mis dans le mail une plaquette informative sur le métier d'ergo avant de poser mes questions dessus, est-ce que vous voulez que je vous refasse un petit topo tout de même ?**

Oui oui je veux bien.

**Donc tout d'abord l'ergothérapie c'est une profession de santé paramédicale, que ce soit pour des enfants ou des adultes, l'objectif de tout accompagnement c'est le gain d'autonomie et d'indépendance pour la personne. Notre raisonnement clinique se base sur trois axes. Tout d'abord on s'intéresse à l'enfant, on fait beaucoup de bilans et d'observations de l'enfant en situations concrètes donc ça peut être à son domicile ou à l'école afin d'évaluer ses capacités et ses incapacités d'un point de vue moteur, cognitif, sensoriel, etcétera. Quelles sont ses forces et ses faiblesses ? Ensuite on analyse la tâche, lorsque l'on fait une activité avec l'enfant on va venir se questionner sur qu'est-ce que cette activité sollicite chez l'enfant ? Quelles sont ses exigences ? Et du coup est-ce que l'enfant est en capacité de faire ou pas cette tâche ? Et ensuite on va s'intéresser à l'environnement dans le lequel se trouve l'enfant. Est-ce que par exemple, le petit Lucas en fauteuil roulant va pouvoir se déplacer seul en autonomie jusqu'au toilette de l'école ? Est-ce l'environnement est adapté à ses besoins ? Ces évaluations nous permettent de comprendre le handicap de l'enfant, comment il s'exprime et comment il impacte ses apprentissages scolaires, son quotidien à la maison et son bien-être d'une manière plus générale ? Du coup quels sont les besoins de l'enfant ? Après on fait ce qu'on appelle un plan d'intervention avec des objectifs de travail. Et de là ils vont être soit axés sur de la rééducation avec l'objectif de venir**

rééduquer les fonctions déficitaires, par exemple de la rééducation de l'écriture, ou travailler sur la manipulation des outils scolaires. Si ce n'est pas suffisant on va être plus dans des objectifs de réadaptation au travers de compensation comme des aides techniques comme par exemple la mise en place d'un poste de travail plus fonctionnel, l'apprentissage du fauteuil roulant ou encore d'un ordinateur, etcétera. On se pose aussi la question sur le long terme de ce qui sera le mieux pour l'enfant, si celui-ci passe bientôt le brevet, est-ce que ce ne serait pas mieux d'apprendre l'utilisation d'un ordi plutôt que de rééduquer l'écriture ? Après on fait beaucoup de guidance parentale quand il s'agit d'un handicap plus lourd au niveau de la gestion du quotidien. Et quand on peut on essaie de communiquer avec les enseignants car pour nous c'est très riche. Si par exemple le petit Luca qui est dyspraxique présente des difficultés en géométrie, nous on va adapter nos objectifs en conséquence sur ce type d'activité. Si c'est un enfant porteur d'un TSA on va peut-être être plus dans de la structuration de l'environnement ou dans la mise en place d'un outil de communication avec des pictogrammes. En ce moment je suis en stage avec des maternelles et l'institut m'a informé qu'ils travaillaient les alphas et les cursives, donc de mon côté je les travaille aussi mais de manière plus ludique, avec de la peinture, de la pâte à modeler, etcétera. Voilà j'espère que je n'ai pas été trop longue.

Non non très bien, impeccable, j'ai tout compris. Du coup, pour intervenir dans les écoles, comment ça se passe ? C'est obligatoirement par le SESSAD ? Je ne sais même pas.

Alors les fois où j'ai pu intervenir en classe, l'enfant avait un PPS et c'était soit en accompagnant une ergo libérale qui suivait l'enfant à l'extérieur, soit par l'intermédiaire d'un SESSAD oui. Et l'enfant avait une notification MDPH pour le SESSAD. Après il me semble que si ce sont les parents qui en font la demande même hors PPS on pourrait sûrement venir à l'école si bien sûr l'établissement donne son accord.

Oui il me semble qu'il faut une prise en charge SESSAD, en tout cas là c'était le cas pour le petit. Mais c'est vrai que c'est intéressant de savoir ça parce que on n'a jamais assez besoin d'outil et puis d'aide surtout.

**Après le fait de travailler en école c'est assez récent finalement. Dans les écoles où j'ai pu aller, c'est assez contrasté et c'est plus difficile dans certaines de pouvoir y avoir accès.**

Et du coup vous, enfin les ergothérapeutes de manière générale, à l'école vous allez étudier tous les types de handicap ?

**Alors oui on est formé à beaucoup de handicap enfin à beaucoup de pathologies différentes, ils nous préparent pour qu'on puisse travailler dans différentes structures. C'est assez large, on a vu les pathologies neurologiques, de la psychiatrie, tout ce qui est handicap moteur, et la pédiatrie aussi. Après il y en a certains qu'on ne voit pas car on ne peut pas tout voir, mais on se forme par la pratique après.**

Et du coup vous avez un espèce de référentiel pour tel handicap, il y aura tel ou tel matériel à utiliser ?

**Alors en soit non parce que tout handicap est assez différent, par exemple d'un enfant autiste à un autre les besoins et l'approches sera complètement différentes. Mais on nous apprend les critères diagnostics pour chaque pathologie et c'est notre point de départ, notre base. Après c'est par nos évaluations et notre raisonnement clinique qu'on en déduit les besoins de la personne et les aides techniques qui vont être nécessaires ou pas. On marche beaucoup par essaie-erreur.**

Oui je vois mais c'est dommage, parce que je vois j'avais un petit autiste en maternelle et là j'ai ce petit et il y a quand même des choses qui reviennent fin l'obsession du temps, les routines, tout ce qui est rituel, et ça, on devrait le savoir en tant qu'institut, on devrait pouvoir retrouver ces espèces d'outils.

**Alors mon ancienne tutrice avait fait des fiches récapitulatives sur certains handicaps scolaires qui résumaient les différents critères diagnostics, enfin ceux que l'on retrouve habituellement sur tel ou tel handicap avec des idées d'adaptation. Après bien sûr les aides proposées peuvent ne pas convenir à tous les enfants. Elle les faisait quand il y avait une demande de la part de l'enseignant, elle en faisait aussi pour les parents.**

Je trouve que c'est un peu l'avenir de pouvoir travailler ensemble et c'est dommage que chacun reste cloisonné dans sa bulle.

**Alors là vous prêchez une convaincue, je ne ferais pas mon mémoire sur cette thématique si je n'en étais pas convaincue. Alors si je continue mes questions, pensez-**

**vous qu'échanger avec un ergo dans le cadre de votre pratique vous serez bénéfique ?  
Et qu'est-ce que cela vous apporterez ? Ce serait plus au niveau des outils si je  
comprends bien ?**

Oui voilà au niveau des outils et sur le fonctionnement du handicap de l'enfant.

**Du coup, est-ce que ces échanges vous permettent de mieux comprendre les besoins  
de l'enfant et du coup de mieux vous adapter à lui ?**

Alors oui bien sûr.

**Et du coup est-ce que vous pensez que cette démarche pourrait sur le long terme  
faciliter l'acquisition de compétences chez l'élève ?**

Et oui oui forcément parce que on aurait un peu une guidance au niveau du matériel à  
mettre en place et du coup bien sûr que ça favoriserait l'acquisition des compétences.

**Il évoluerait plus vite. Quand je vois que les objectifs qu'on travaille en séance sont les  
mêmes que ceux travaillés en classe, l'enfant progresse beaucoup plus vite, quand  
c'est des choses différentes c'est plus long.**

Oui voilà exactement, c'est plus long, parce qu'il faut tâtonner. Nous on perd du temps  
à tâtonner en fait.

**Et oui je suis d'accord. Ensuite, en quoi pensez-vous que ces échanges soient limités ?  
Quels en sont ses obstacles selon vous ?**

Alors je ne pense pas que ce soit au niveau de l'école c'est ce qu'on disait tout à l'heure,  
toute la mise en place de cette démarche elle passe par des protocoles on va dire. Par  
exemple, il faut que l'enfant soit suivie par le SESSAD pour qu'il puisse avoir accès à une  
ou un intervenant et du coup ça ne facilite pas la communication.

**Puis il y a peu de structure finalement comme les SESSAD, ce qui fait qu'elles font  
souvent beaucoup de kilomètres pour aller dans les écoles, les temps d'intervention  
sont donc limités, les programmes des uns et des autres sont chargés, ce qui fait qu'au  
final il y a très peu de communication.**

Oui il y a des contraintes organisationnelles car la plupart des instits hors de leurs heures  
de travail c'est compliqué de leur en demandé un peu plus, c'est n'est pas mon cas mais  
je le sais, je le vois. Mais après oui, bien sûr il y a des contraintes organisationnelles.  
Après par rapport au SESSAD ce qui pose vraiment problème c'est qu'il y a énormément  
de demandes de suivi SESSAD pour les enfants, et que ça ne se fait pas parce qu'il n'y a

pas la place. Donc après de là sont engendrées ses difficultés là de manque de suivi quoi. Donc je pense qu'il y a un problème aussi de ce côté-là. Puis évidemment il y a des problèmes financiers dont on n'en a pas conscience.

**Oui oui je suis bien d'accord avec vous. Les listes d'attente pour rentrer en SESSAD sont ... Du moment où ils en font la demande et où ils rentrent il y a un temps tellement long qu'ils accumulent un retard énorme dans leurs apprentissages, et dans bien d'autres choses aussi.**

Ah oui oui tout à fait c'est énorme. Je pense que ce qui faciliterait c'est qu'on puisse faire appelle justement à des ergothérapeutes sans passer par toutes ces étapes, il y a trop d'étapes.

**Oui en effet je suis bien d'accord. C'est vrai que je suis toujours intervenue dans les écoles via un dispositif de scolarisation, l'enfant avait toujours un PPS soit via une structure comme le SESSAD. Du coup c'est vrai que c'est une très bonne question, est-ce que l'on pourrait venir à la demande de l'école.**

Et oui ce serait intéressant à savoir justement. Tu peux mettre lourdeur administrative soulignée trois fois.

**Ça c'est un réel souci on en a tous conscience, et c'est un vrai frein à tout ça. Alors pour la dernière question, pensez-vous qu'il existe une complémentarité entre nos deux métiers dans la mise en place de pratiques inclusives ?**

Beh oui, oui bien sûr je pense qu'il existe des complémentarités. Vous êtes formés pour être des spécialistes du handicap et vu qu'on a de plus en plus d'enfants qui sont reconnus handicapés, qui ont des troubles, enfin beaucoup de dys en général. On en a beaucoup, moi depuis que je suis ici dans cette école, chaque année j'ai eu un enfant reconnu handicapé.

**Et oui depuis la loi de 2005 avec la reconnaissance des dys il y en a de plus en plus et vu que maintenant la volonté est de privilégier l'inclusion en classe ordinaire.**

Et oui voilà.

**J'y pense là, actuellement j'accompagne un petit à l'école sur des temps à part et je me renseigne sur le référentiel de maternelle pour pouvoir adapter mes objectifs de travail, donc finalement ce qui est bête c'est que l'enseignant pourrait me le dire directement et me préciser ses difficultés si on avait le temps d'en discuter et de se voir.**

Et oui par exemple je travaille telle notion, qu'est-ce que je pourrais mettre en place avec tel type de profil d'enfant.

**C'est pour ça que des fois je me dis que c'est bête ce manque de communication.**

Ah oui oui, c'est un peu révoltant.

**Je trouve aussi ... Voilà, est-ce que vous avez des remarques supplémentaires ?**

Alors non je crois qu'on a fait le tour.

**Je tiens vraiment à vous remercier car avec la période actuelle ce n'est pas facile de trouver des enseignants disponibles.**

Et oui je comprends bien, la semaine dernière ça a été le rush, c'était une grosse galère.

**Donc merci beaucoup à Camille de vous avoir passer le mot.**

Je lui dirai, merci Camille.

**Bon je ne vais pas vous retenir plus longtemps, merci encore.**

Mais de rien, et j'espère que ça aura pu t'aider.

**Alors oui totalement, c'est en accord avec ce que je pense donc c'est très bien. Merci encore, et je vous souhaite une bonne soirée.**

Merci bonne soirée à toi aussi et puis bon courage.

**Merci, bonne soirée à vous aussi, aurevoir.**

Merci, aurevoir.

Entretien n°3 : Enseignante CE2-CM1-CM2

**Bonjour, vous m'entendez ?**

Oui oui c'est bon.

**Merci beaucoup d'avoir pris un petit peu de temps.**

Oh avec grand plaisir je sais ce que c'est. Il n'y a pas de soucis.

**En plus avec la situation actuelle ce n'est pas facile de trouver des enseignants disponibles donc merci beaucoup vraiment.**

Ah oui c'est vrai vous avez eu du mal à trouver ?

**Un petit peu oui, surtout que la semaine où j'ai commencé à envoyer mes mails Mr Macron a fait ses annonces donc ça tombait assez mal.**

Du coup moi c'est Blandine qui m'en a parlé, elle m'a dit que tu cherchais quelqu'un donc voilà. On se tutoie, ça sera mieux.

**Oui parfait ça me va très bien. Alors on va commencer, du coup peux-tu te présenter brièvement ?**

Alors oui, je m'appelle Sarah, j'ai 30 ans. Je suis enseignante depuis six ans, j'ai fait trois ans en école rurale à la campagne vers auboise, et ça fait donc trois ans bientôt que je suis enseignante dans la ville de Nogent-sur-Seine. Où j'étais à Traînel il y avait six classes et où je suis actuellement on est treize, il y a treize classes c'est une plus grande école. Et le public est complètement différent, c'est une école REP. Donc je ne sais pas si tu connais le jargon un peu des profs.

**Alors oui un petit peu mais c'est vrai que je ne connais pas le sigle REP.**

Alors c'est les Réseaux d'Education Prioritaire, avant ils appelaient ça les ZEP. On a souvent des élèves à besoins éducatifs particuliers.

**C'est bien car je n'ai pas encore eu d'enseignant qui enseignaient dans ce type d'école donc c'est bien, c'est d'autant plus intéressant. Alors je continue, est-ce que tu as dans ta classe un élève porteur d'un handicap ?**

Alors oui, cette année j'ai une petite qui a un handicap psy et j'ai également eu un autre élève pendant ma deuxième ou troisième année et lui il était dys, mais alors dyslexique et dyspraxique. Du coup c'est comme tu préfères.

**Oh bah tu peux répondre en fonction des deux, c'est encore plus intéressant pour moi de voir comment tu t'es adapté aux deux. Et du coup est-ce que tu sais si ces deux petits loulous ils étaient recensés au niveau de la MDPH ?**

Alors E. elle est à la MDPH depuis trois ans, donc la petite que j'ai cette année et elle est en CE2 et L. je l'avais en CM1 et c'est moi qui avais signalé ses difficultés et après il a été mis à la MDPH dans l'année.

**D'accord merci, et est-ce que tu sais si des dispositifs de scolarisation ont été mis en place pour les deux ?**

Oui oui, E. elle a une AESH et L. c'était pareil, il avait eu une AESH au cours de l'année donc avec équipe éducative et donc tous les deux avaient un PPS.

**Ok je te remercie. Est-ce que du coup au sein de ce PPS tu as pu t'entretenir avec des intervenants du secteur médico-social ?**

Alors oui oui car quand tu fais les équipes éducatives, il y a normalement les personnes qui s'occupent de l'enfant à la MDPH où au CMP qui sont là. Donc moi pour L. il avait un suivi psy donc j'avais vu la psychologue et j'avais vu une psychomot. Mais E. cette année, je l'ai que depuis cette année, il n'y a personne qui est venue à l'équipe éducative. J'ai juste vue les parents et la responsable MDPH qui était là.

**D'accord merci. Alors depuis combien de temps, bon tu me l'as dit, as-tu accueilli ces deux élèves dans ta classe ?**

Oui donc E. ça fait depuis septembre que je l'ai et L. je l'ai eu un an et en fait j'ai fait redoubler L. et il est parti dans une autre école pour des raisons personnelles. Donc je ne l'ai pas eu, sinon je l'aurai eu deux ans. Et je suis restée en contact avec l'enseignante qui l'avait et il a fait beaucoup de progrès donc c'est top. C'est important je trouve. On fait un métier dans le social.

**Tout à fait, je suis bien d'accord. Super merci, est-ce que tu peux me préciser davantage les difficultés du coup de chaque enfant au niveau de leurs apprentissages scolaires ?**

Alors E. c'est principalement des problèmes de concentration, donc elle, elle se dissipe très très vite et elle a un niveau de concentration très faible, c'est-à-dire qu'E. le matin, elle va arriver et elle sera très très très agitée donc là on a une suspicion, bon ce n'est pas encore actée mais elle commence un traitement pour les troubles de l'attention, genre ritaline mais je ne sais pas ce que c'est exactement. Et elle va être très très pénible, c'est très dur d'avoir E. dans la classe, alors depuis qu'elle a son traitement beaucoup moins mais son traitement elle l'a eu le mois dernier donc je n'ai pas assez de recul sur ça, mais on avait mis quand même pas mal de choses en place dans la classe pour essayer de qu'elle se concentre un peu plus avec l'AESH même si c'était très compliqué. Et L. c'est gros gros problème de lecture et d'écriture, ce qui est logique. Et donc en fait, avant d'arriver dans ma classe, ça n'avait pas l'air d'avoir inquiété beaucoup de monde et donc il a commencé à être suivi seulement au CM1 donc c'est quand même assez tard. Voilà donc en fait, lecture, je crois que les tout débuts, si je ne me trompe pas, il lisait une dizaine de mots par minutes, la fluence n'était vraiment pas terrible et avec beaucoup de confusion de sons. Et pour sa dyspraxie, ça a été relevé par rapport à comment il écrivait, donc il écrivait vraiment très très mal, il ne pouvait pas tenir un

crayon et donc tout ce qui était en lien avec le graphisme, la géométrie, l'écriture, même le coloriage etcétera c'était assez compliqué pour lui.

**Et j'imagine aussi que la manipulation des outils scolaires était limitée aussi ?**

C'est ça. Et lui à partir du moment où il a été suivi, il a fait d'énormes progrès.

**Ah ça ça fait plaisir à attendre.**

Ah mais oui je le dis, votre métier est utile.

**De mon côté j'ai fait que des stages assez courts, quand on ne voit pas les progrès c'est assez dur bon souvent c'est quand les difficultés sont conséquentes et l'évolution est assez lente. Donc quand il y a du progrès même léger on est très contents. On félicite beaucoup le jeune et les parents évidemment.**

Oh beh bien sûr, puis je trouve que ça joue beaucoup sur la motivation de l'enfant aussi.

**Bien sûr oui, ça c'est sûr. Et du coup, est-ce que tu sais le niveau actuel de ces deux élèves ? J'ai cru comprendre qu'ils avaient un petit retard quand même.**

Alors oui E. c'est surtout en mathématiques. E. ne s'engage pas du tout dans les matières qui ne lui plaisent pas donc voilà. Les mathématiques pour elle ça ne sert à rien. Elle pourrait avoir un autre niveau mais ... c'est un peu compliqué. Et puis en plus je me suis rendu compte que je faisais souvent le français en début de journée et les mathématiques après la récréation et donc je me suis dit que peut-être comme son niveau de concentration plus ça va dans la journée plus il baisse, je vais échanger, un jour sur deux je vais commencer par les maths et finir la matinée par le français. Et ça n'a eu aucun impact plus que ça sur E. mais quand même depuis qu'elle prend son traitement elle fait d'énormes progrès que ça soit en français ou en maths. Et L. quand il est arrivé en début CM1 son niveau de lecture c'était en gros niveau fin de CP, même un peu moins d'ailleurs au niveau de la lecture, mais après L. était très persévérant et très très intelligent. Donc la seule chose qui lui posait problème c'était la lecture de consignes, il ne comprenait pas ce qu'il fallait faire vu qu'il lisait trop lentement et l'écriture aussi. Moi au début j'étais à côté de lui et j'écrivais ce qu'il me disait.

**Du coup avec l'AESH c'est elle qui faisait ?**

Alors oui l'AESH était là, alors après il l'avait un tout petit nombre d'heure, neuf heures par semaine.

**Ah oui donc elle était mutualisée à d'autres enfants ?**

Exactement. Elle avait un contrat de... elle était avec moi quasiment tout le temps car elle suivait un autre élève donc on trichait un peu. On ne les mettait souvent pas loin les uns des autres et puis comme ça elle était à côté des deux. Mais bons après, fin du CM1 il écrivait quasiment tout seul déjà. Donc quand il a redoublé et que j'ai eu des contacts, le redoublement ça lui a vraiment fait du bien et comme il avait de supers bons résultats au CM1 ça l'a vraiment mis en confiance dans ses apprentissages. Il est parti du CM2 et maintenant il est en sixième je crois bien et c'est l'un des meilleurs élèves de la classe.

**Ça doit te faire vraiment plaisir.**

Oui vraiment bien-sûr.

**C'est des enfants qui ont besoin d'adaptation mais du moment qu'ils les ont, ça marche.**

C'est ça. Alors après j'ai plus eu trop de nouvelles depuis qu'il est arrivé au collège donc je ne sais pas trop comment ça se passe l'organisation.

**J'ai l'impression que plus ça évolue dans les niveaux scolaires, moins il y a de jeunes en situation de handicap qui sont scolarisés.**

En fait il y a beaucoup de profs qui ne savent qu'il y a des enfants qui ont des PAI ou des PPS, et vu que la communication ne se fait pas ... c'est l'infirmière du collège qui a ces dossiers là donc après ça dépend de l'organisation et la communication dans l'équipe. De mon côté j'ai pas mal d'enfants qui sont suivis par une orthophoniste etcétera, je les appelle sur mon temps perso sinon tu n'as pas de suivi en fait.

**Espérons que ça évolue un peu. Après j'ai l'impression que le fait de travailler en pluridisciplinarité ça commence à faire plus partie de la norme, ça évolue doucement.**

Oui faut y croire.

**Moi j'y crois forcément vu mon thème de mémoire. Donc ensuite, tu m'en as déjà un peu parlé mais y-at-il des compétences qui posent problème pour ces deux enfants ?**

Alors lecture et écriture pour L. et ça impacte beaucoup de chose puisque la lecture de consigne c'est compliqué donc, ça impacté tout. L. c'était super compliqué. Et E. c'est surtout la concentration ce qui impacte aussi un peu tout et surtout son comportement. Elle ce n'était pas que des difficultés scolaires c'est aussi des difficultés sur son comportement qui influent sur ses apprentissages.

**Merci beaucoup. Du coup, est-ce que tu rencontres des difficultés pour établir les besoins éducatifs de ces deux élèves ?**

Alors j'ai envie de te dire non parce que je suis hyper curieuse et j'ai toujours aimé ce genre de défi, après moi j'ai fait une licence de psycho donc je suis vraiment passionnée par la psycho et justement j'avais pas mal travaillé sur les dys. Je savais déjà pas mal de choses sur les dys. Après quand j'ai commencé à être enseignante on me parlait pas mal de ça, des dys etcétera. Donc j'ai été quand même assez informé par ma licence et pas mes collègues qui se forment car normalement dans chaque école ou groupe scolaire tu as une référente dys.

**Ah ça je ne savais pas.**

Alors nous dans notre circonscription et dans notre région. Après je ne sais pas dans les autres régions. Mais normalement il me semble que c'est obligatoire maintenant d'avoir une référente dys dans la circonscription de ton école.

**C'est vraiment intéressant merci car je ne savais pas.**

Et donc normalement ces enseignants font des formations. Alors moi n'y ai jamais fait appel et je ne sais même pas qui c'est.

**Du coup c'est essentiellement parce que tu as eu une formation sur le handicap que tu te sens quand même plus armée pour définir les besoins de ces élèves ?**

Ah oui oui puis bon L. c'était ma deuxième année ensemble donc quand j'ai vu ... on est vraiment partie de loin avec L.. Je n'avais jamais vu un tel niveau sur tout en fait, en plus le pauvre petit il était vraiment désarmé sur tout, tu voyais qu'il en pouvait plus. Donc après pour L. ça s'est fait assez facilement puisque je voyais à peu près les besoins qu'il avait et puis vu qu'il était très intelligent, il arrivait vraiment à oraliser ce dont il avait besoin donc moi j'écoutais ce dont il avait besoin et on s'est pas mal aidé. Et après en plus il me parlait vraiment beaucoup de ce qu'il se passait en dehors au CMPP donc je voyais un peu ce qu'il faisait. Et E. je lui ai mis en place avec l'accord de son papa, c'est son papa qui lui a acheté, un coussin réhausseur. Donc en gros quand elle se sent un peu agitée elle se balance sur son coussin qui a des petits picots et ça la détend pas mal. En fait E. elle est tellement survoltée que quand arrive l'après-midi elle est fatiguée mais quand je te dis fatiguée, elle a des grosses cernes, elle dort quasiment debout. Donc j'ai demandé à son papa si elle pouvait prendre son doudou, elle l'apporte dans la classe et quand elle se sent un peu fatiguée elle le prend. En fait il faut souvent la rassurer. J'ai aussi demandé qu'elle vienne faire une sieste dans la classe une demi-heure avant de reprendre l'école mais ça a été refusé par la mairie, pour des raisons de responsabilités

ce n'était pas possible enfin bref. Le blabla administratif. Donc voilà elle est toujours épuisée et ce n'est pas efficace. Après voilà on a mis en place des choses au niveau du mobilier aussi, elle a une chaise et une table à son niveau car elle est petite E.. Alors E. j'avoue que si je l'avais eu à mes débuts, elle m'aurait dépassée complètement. Parce qu'elle a vraiment des gros gros problèmes de comportements et je l'aurai pris comme un affront alors qu'elle ne le fait pas du tout exprès. Quand elle est partie elle est partie.

**Dans le stage dans lequel je suis actuellement, on accompagne des tout petits atteint de TSA et on est confronté à des comportements problèmes et c'est vrai que ça peut être assez déroutant au début.**

Oui totalement, moi je rentre le soir je suis lessivée car E. a passé une mauvaise journée et elle a tiré sur la corde, tiré sur la corde ... Et des fois ça se passe très bien et j'arrive à rester patiente et des fois tu te dis que c'est plus possible. On a nos humeurs aussi. Après ce qui est bien avec E. c'est qu'on a vraiment instauré une relation de confiance toutes les deux parce que je t'avoue que moi E. au départ je ne lui tourné pas le dos. C'est étrange quand même d'avoir une petite fille comme ça haute comme trois pommes, elle envoie du lourd, elle est quand même assez violente avec les autres donc tu ne sais pas trop sur quel pied danser. Aujourd'hui il y a une relation de confiance qui s'est installée entre elle et moi et ça aide beaucoup. Parce qu'elle m'aime bien et elle a vu que j'ai fait des choses pour elle et je pense que c'est ce qui a fait qu'on a cette relation toutes les deux.

**Et oui c'est important. Alors ensuite, j'ai mis cette question pour avoir des statistiques, comment tu évaluerais tes difficultés pour établir les besoins de ces deux petits sur une échelle de 1 à 10 ?**

Alors je dirai L. vu que c'était quelque chose que je connaissais plus je dirai 4 sur 10 car ça s'est vite débloquenté et E. je dirai 8 sur 10 car c'était beaucoup plus compliqué. E. maintenant que je la connais, je sais dès qu'elle arrive les journées où ça va être compliqué et les journées où ça va aller. J'avoue que le matin, rien qu'à sa tête je sais qu'il n'y aura pas d'E. aujourd'hui. Alors pour E. il y a des suspicions de schizophrénie mais elle est encore trop jeune pour être diagnostiquée.

**Oui c'est plutôt à l'adolescence que ça se diagnostique.**

Oui voilà. Elle nous dit souvent qu'elle a une petite voix dans la tête qui lui dit de faire des bêtises, donc toi quand tu commences l'année avec une élève comme ça tu te dis

bon ... surtout quand elle te dit de faire mal à la maitresse cette petite voix tu me le dis hein (rires).

**Ah oui je vois. Quand c'est un handicap psy c'est vrai que c'est plus compliqué, la façon dont va s'exprimer le handicap et les symptômes chez l'enfant c'est beaucoup moins prévisible que pour un autre handicap comme un trouble dys.**

Oui ... après E. a vraiment sa place à l'école, je ne la verrai pas dans un autre établissement, elle ne relève pas de ça. Elle serait super mal, elle ce qu'elle veut c'est être comme tout le monde, elle a envie d'être avec les autres et je la comprends. Finalement elle n'a pas trop de difficulté entre guillemets à être avec les autres à part que bon des fois elle va être violente. Après la plupart des élèves qu'il y a dans la classe là sont avec elle depuis la maternelle et ils acceptent vraiment, ils sont super patients avec elle. Même si j'en ai vingt-sept cette année j'essaie au maximum de faire les choses bien. Je vois j'ai des collègues, ils font tous le même travail, ils ne font pas de différenciation, les enfants ont pas s'adapter. Et ce qui est dramatique c'est que c'est des personnes qui sont en fin de carrière et qui sont en retraite dans deux ans.

**Justement par rapport à ça, de quelle manière tu adapte ta pédagogie pour ces deux petits ? j'ai entendu le mot différenciation et ça m'intéresse.**

Alors moi je différencie mes exercices, je suis une méthode en français qui s'appelle la méthode Picot. C'est une méthode qui est assez vieille maintenant, qui a quatre-cinq ans et qui est assez géniale. Ils te proposent vite des textes adaptés pour les dys, la police est déjà adaptée et les exercices aussi. Par exemple remettre les mots dans l'ordre pour faire une phrase, pour mes élèves en difficultés, ils auront des étiquettes au lieu d'écrire. C'est un exemple tout bête. Après j'ai beaucoup de supports visuels. Par exemple, L. qui confondait beaucoup les sons, il avait des petits rappels sur la table avec les alphas, le b c'est la botte, le c c'est la dame aux grosses fesses, etcétera. Et donc il visualise par rapport à ça. Ensuite, je fais aussi la méthode Borel Maisonny, et là on fait des gestes pour les sons, pour qu'il entende la différence entre les sons [f] et [v] par exemple. J'ai un autre élève dans ma classe qui est dys et il a un suivi avec une orthophoniste et elle est vraiment géniale, elle est vraiment extraordinaire et elle me donne pleins de conseils mais pour toute la classe et je trouve ça vraiment génial. Et ensuite avec L., ce que je fais maintenant tout le temps car j'ai une communauté d'élèves qui viennent de Turquie et qui ne parlent pas bien français, et en fait j'associe les images aux mots. Pour les dictées

les mots qu'ils doivent apprendre, les mots je les associe à des images. Je faisais ça avec L. et c'était son orthophoniste pareil qui m'avait donné ces conseils. Et ça marchait trop bien. Et donc là je le fais plus pour le vocabulaire, je mets la photo à côté du mot pour qu'ils comprennent mieux. Cette méthode c'est plus un enrichissement pour le vocabulaire cette année. Et pour E., j'allège son travail parce qu'elle va vite s'ennuyer et en avoir marre, donc elle va avoir moi de travail que les autres. Et puis L. c'est pareil, il avait moi de travail que les autres et ses textes étaient beaucoup plus court quand on lisait des textes pour la classe.

**Et du coup j'imagine que les objectifs sont communs à l'ensemble de la classe mais que ce sont les outils qui changent ?**

C'est ça. Après les exigences ne sont pas les mêmes non plus ce qui est logique. Je me rappelle d'une phrase que j'avais entendu lors d'une formation. En fait maintenant quand tu as une AESH dans ta classe dans mon département, tu as une formation avec ton AESH, ça nous permet d'avoir un temps où on est ensemble sans les élèves et le monsieur avait dit « imaginez vous avez un enfant handicapé moteur qui vient sans jambe, et bien vous n'allez pas aller l'évaluer sur la manière dont il va courir ».

**Effectivement, c'est tout à fait juste et pertinent comme phrase.**

Et cette phrase m'avait fait tilter, je ne pouvais pas demander à L. qui lise correctement alors qu'il ne peut pas, il est dyslexique en fait. Il va prendre plus de temps que les autres mais il y arrivera de façon différente.

**Et du coup j'imagine que tu adaptes aussi tes évaluations aux difficultés de l'enfant ?**

Alors oui les évaluations, les documents. Il y a une police de caractère qui s'appelle OpenDys qui a été faite par OpenOffice je crois, et ce qui est génial c'est ça te donne une police qui est plus facile à lire pour les dys.

**D'accord c'est bon à savoir. Est-ce que tu rencontres des difficultés pour adapter ta pratique auprès de ces élèves ? On n'en a quand même un peu parler avant.**

Alors les difficultés que je rencontrerai ce serait surtout au niveau de la communication avec les personnes qui gravitent autour de l'élève en question. Pour L. un peu moins, j'ai trouvé que l'équipe qui était présente a été assez ouverte et j'avais pu prendre vite contact avec l'ergothérapeute, la psychologue, l'orthophoniste. Après au niveau d'E., c'est plus compliqué. Après la concernant, c'est plus un milieu très médical donc il y a sûrement le secret médical qui doit y jouer un rôle, je ne sais pas. Là c'est surtout le papa

qui m'en a parlé. Après son contexte familial est très compliqué aussi. Le papa il a commencé à me parler pareil quand il a eu confiance en moi et qu'il a vu que j'étais là pour sa fille. Donc là pareil, ce n'est pas tout de suite où on va te dire qu'E. à des problèmes psy. Là elle a un traitement depuis un moi, c'est elle qui me l'a dit « tous les matins je prends une petite pastille ». J'ai appelé le papa en lui demandant de quoi elle parlait. Parce que bon E. est un peu mythomane aussi. Enfin voilà, il n'y a personne qui nous indique quoi que ce soit.

**Comprendre comment fonctionne un handicap c'est déjà bien compliqué alors sans en connaître l'origine du handicap en question, je veux bien te croire que ça soit difficile.**

Voilà c'est ça tout à fait, tu ne comprends pas. Pour E., on a l'avantage qu'elle soit à l'école depuis la maternelle donc on la connaît, tes collègues t'en parlent. Il y en a ils arrivent comme ça. C'est ce que s'est passé avec L.. Il est arrivé à l'école en CM1 et avant il me semble qu'il était en région parisienne et on n'avait aucune info. Là encore c'est un manque de communication et le contexte familial de L. était super compliqué, très problématique donc forcément ça n'allait pas. Donc voilà le souci c'est la communication.

**Le manque de communication c'est ce qui est également ressorti du discours des autres enseignants que j'ai pu interroger. Les lourdeurs administratives aussi.**

Ah mais oui le Gévaco c'est quand même un truc ça ... Des fois ça te rebute presque à demander un dossier MDPH. J'ai une maman on l'a fait ensemble pour la demande de MDPH car quand tu vois le dossier tu te dis ...

**En plus il suffit que tu ne parles pas très bien français, là c'est un casse-tête.**

Là c'est ce qui s'est passé. C'était une maman turque qui vient les larmes aux yeux en me disant « je ne comprends rien », là en plus c'était une demande, ce n'était même pas un renouvellement donc tout est à demander et là elle m'a fait confiance car c'est moi qui est rempli le dossier à sa place. Et je trouve que ça ce n'est pas notre rôle. Il y a des questions dans le dossier qui sont quand même intime et personnel, comment il s'habille ? Est-ce qu'il va correctement aux toilettes ? Des choses qui sont délicates par rapport aux parents et qu'ils peuvent te cacher car c'est toi qui rempli le truc. Ça tu vois c'est pareil, c'est un truc qui me pose problème aussi.

**Le temps en plus que la demande se fasse, qu'elle soit traitée et que la notification sorte, c'est des enfants qui perdent un an de scolarité, ce qui est difficilement rattrapable.**

Ou alors il faut que ça soit hyper urgent, parce que moi c'est ce qui s'est passé avec L.. On a fait la demande en octobre avec ses parents et il a eu quelqu'un vers mars ou avril. Moi je n'en ai pas beaucoup profité mais il a eu quelqu'un et sa fin d'année s'est quand même bien passée. J'ai un autre élève pour qui on a fait une demande d'orthophonie, dans notre région c'est trois ans d'attente. Bon quand elle a vu son niveau de dyslexie elle la quand même pris, elle lui a trouver une place. Mais il a eu la chance de tomber sur une ortho consciencieuse et professionnelle. Et là il a fait des progrès de fou. Tout ça c'est comme dans l'enseignement, si tu tombes sur une enseignante consciencieuse qui en a à faire de ses élèves c'est super, sinon tu peux laisser couler et il va aller en sixième avec ses difficultés. C'est comme partout.

**Du coup, comment est-ce que tu évalue l'efficacité de tes adaptations, de tout ce que tu mets en place auprès de ces élèves ?**

Alors je ne sais pas si c'est parce que je mets en place des choses qu'ils progressent, je pense qu'il y a pleins de facteurs qui rentrent en compte. Après je vais regarder leurs progressions. L. il avait vraiment progressé dans l'année grâce notamment au suivi qu'il avait et aussi je pense parce qu'il avait été mis en place. Il y a quand même pleins d'acteurs en jeu et je ne pense pas que ce soit que ce que j'ai mis en place qui leurs a permis de réussir. E. je vois que maintenant qu'elle a un traitement ça va beaucoup mieux. Après je pense que ce que j'ai mis en place c'était plus pour la rassurer et la calmer quand elle est dans ses crises où elle devient violente ou agitée, après au niveau de ses apprentissages c'est plus au niveau de son traitement qui la calme. Mais là tu vois c'est vraiment parce que le papa me la dit et que j'ai demandé à avoir des infos et qu'il m'a dit que l'efficacité du médicament c'est à peu près six heures. Donc il le lui donne assez tard juste avant d'arriver à l'école. Elle arrive à la garderie à 8h et il lui donne à ce moment-là, donc si tu fais le calcul l'après-midi ce n'est pas possible. Elle a déjà passé des après-midis allongée. J'ai un petit coin repos dans la classe ou elle s'allonge. Là tu ne peux rien faire et ça ne sert à rien de s'acharner.

**Et oui quand ils ne sont pas dedans, ils ne le sont pas et ça ne sert à rien d'insister.**

Là tu vois je pense qu'il devrait sensibiliser beaucoup plus les enseignants sur ça. Je suis dans une équipe où on est treize et j'ai des collègues ça fait peur, tu attends des trucs ...

**Du coup comment tu évalues les compétences de fin de cycle chez ces élèves en difficulté ?**

Alors moi je n'ai pas d'évaluation, j'évalue surtout avec le cahier du jour. On a un petit cahier où ils font leurs activités tous les jours dedans. Et je mets en place des ceintures de compétences en fait. Dans la semaine ils décident de travailler par exemple, reconnaître un verbe dans une phrase. Et ils me disent, moi cette semaine je veux ma ceinture jaune de grammaire donc il va travailler ça, ça ou ça. Ou alors je veux ma ceinture verte en math. Et donc en gros ils ont chacun leurs activités et je note ce qui est réussi ou pas réussi. Ça passe aussi au travers de pas mal de jeux qui font travailler certaines compétences. Et voilà c'est comme ça que je les évalue. Après dans tous les cas, L. il n'avait quasiment pas de chose écrite, il avait des choses à assembler, des cartes à pincées, des choses comme ça. Et E. c'est surtout quand elle veut. C'est elle qui sent quand elle a envie de le faire. Ce n'est pas une obligation à un temps donné, c'est dans la semaine ils doivent faire ces choses mais ils les font quand ils ont envie.

**Je trouve ça très intéressant comme façon de procéder. Du coup toujours dans les compétences, est-ce que tu en priorises certaines en particulier en fonction de leurs difficultés ?**

Non justement, je ne suis pas à prioriser mais plutôt ... enfin ils font ce qu'ils veulent par rapport aux compétences. Par exemple, E. qui a des problèmes en calcul et qu'elle a envie de faire les calculs, je ne vais pas lui dire oh tu sais en ce moment c'est compliqué car tu n'as pas compris les soustractions et la retenue, non elle le fait, elle voit et si elle ne réussit pas, soit l'AESH soit moi, on va être avec elle pour la guider, l'étayer, faire attention à sa retenue, etcétera. Et sinon même si elle ne l'a pas réussi qu'elle ne pourra pas réussir le reste. C'est ça qui est bien avec les ceintures de compétences, si tu n'y arrives pas tu le referas un peu plus tard dans l'année. C'est ça qui est génial car la plupart du temps on se rend compte qu'il y a des choses qu'ils ne savaient pas faire au début d'année mais qu'ils savent faire à la fin. J'essaie de trouver pleins de jeux comme les cartes à pincées et les mettre en lien avec une compétence à travailler en particulier.

**Je trouve ça vraiment intéressant, même que je ne sois pas enseignante, ça m'apporte pleins de choses comme l'idée des cartes à pincettes que je pourrai réutiliser en pratique. Puis j'aime bien savoir comment vous travaillez.**

Non mais c'est bien surtout si tu souhaites travailler en milieu scolaire, tu seras forcément amené à travailler avec les instits.

**Exactement, tu as compris mon projet professionnel. J'adore travailler en école, je trouve ça très riche surtout quand il y a des échanges avec l'enseignant, et je pense que ça se ressent dans mon thème de mémoire.**

Non mais tu as raison puis c'est super important.

**Du coup ensuite pour terminer sur cette partie, est-ce que tu te sens suffisamment formée dans l'accompagnement pédagogique de ces élèves ?**

Alors moi comme je te l'ai dit, c'est surtout mon apport avec ma licence en psycho qui m'a vraiment aidé. En tant que prof, je t'avoue que le moment où j'ai vraiment beaucoup appris c'est quand j'ai fait mon semestre au Québec.

**Ahhh je comprends mieux, ceci explique cela. Je comprends pourquoi tu as autant de clés sur l'accompagnement pédagogiques des élèves porteurs d'un handicap. Au Canada ils sont tellement en avance sur nous de ce côté-là aussi.**

Ah mais oui carrément. Je suis partie faire un semestre au Québec, j'ai appris plus de choses en un semestre au Québec que trois semestres en France.

**J'aimerais tellement pouvoir travailler un peu là-bas.**

Notre formation en France c'est zéro pointé.

**Puis d'une manière générale en France, nous sommes très en retard sur tout ce qui touche au handicap. Je vois même les ergos au Québec ils sont tellement plus avancés que nous dans leurs façons de voir les choses et de raisonner. C'est une philosophie là-bas qui fait partie des mœurs sociales.**

Ah mais oui tu as encore des collègues qui utilisent des termes comme *gros boulet* ou *débile*. Donc là tu te dis ok toi tu es enseignant. C'est génial. Mais après je ne leur jette pas la pierre car on n'est pas formé. Moi lors de ma formation à l'INSPE, tu te retrouves à être confronté à des choses dont on ne t'a jamais parlé. Par exemple de la relation avec les parents, chose qui est pour moi complètement essentielle. Ou on te dit aussi que tu auras peut-être un Gévasco à remplir, on ne te parle pas de tout ça. Alors que maintenant dans toutes tes classes quasiment tu as un enfant handicapé.

**Et oui depuis la loi de 2005.**

Donc oui heureusement que je suis allée au Québec.

**Donc on va passer à l'autre partie sur l'ergothérapie, est-ce qu'avant que je ne t'en parle, tu connaissais ce métier et nos rôles en milieu scolaire ?**

Alors en fait Blandine c'est l'amoureuse de mon cousin et elle passait le concours quand elle s'est mise en Brice et donc j'en avais un peu entendu parler par elle, mais sans en avoir entendu parler auparavant dans mon métier. À l'époque j'étais en coloc et un de mes colloques était ergothérapeute aussi. Mais lui il était en milieu hospitalier. Et là ça fait deux ans qu'on a un petit loulou que je n'ai pas dans ma classe mais qui est à l'école qui est albinos et il est suivi par un ergothérapeute. Alors pourquoi je ne sais pas mais je sais qu'elle envoie régulièrement des comptes rendus à la maîtresse qui sont super bien fait avec des photos, des activités, ses objectifs, vraiment génial. Mais moi normalement je l'ai l'année prochaine donc j'en serai plus sur les ergothérapeutes. Mais oui c'est un métier qui se développe beaucoup et c'est génial.

**En effet, petit à petit on commence à être connu mais c'est quand même encore rare les gens qui connaissent ce métier en dehors du milieu scolaire ou médico-social.**

C'est vrai que j'en ai entendu parler mais il n'y a pas si longtemps que ça. Ça fait 3-4 ans avec Blandine et mon colloc.

**Du coup, est-ce que tu souhaites que je te fasse un petit topo sur l'ergo avant qu'on enchaîne sur la suite des questions ?**

Oui je veux bien merci.

**Donc alors l'ergothérapie est une profession de santé paramédicale. On travaille essentiellement sur des objectifs d'indépendance et d'autonomie que ça soit pour un adulte ou un enfant. Et on s'intéresse à toutes les sphères du quotidien, pour un enfant ça va être l'école, la maison, ses loisirs etcétera. Alors notre particularité c'est que l'on fonde notre raisonnement clinique sur trois axes. Tout d'abord on va s'intéresser à l'enfant évidemment. On va venir réaliser des évaluations soit avec des bilans normés soit pas des observations de l'enfant en situation concrète. On va venir évaluer ses capacités motrices, cognitives, sensorielles etcétera, afin de pouvoir en déduire un peu quelles sont ses forces ou ses faiblesses. Ensuite on va analyser sa tâche, on fait ce qu'on appelle de l'analyse d'activité. Qu'est-ce sont les exigences de cette tâche et quelles compétences elle va venir solliciter chez l'enfant ? Et est-ce que celui-ci est en**

capacité de la faire ? Voilà. Et ensuite on s'intéresse à l'environnement dans lequel évolue l'enfant. Est-ce que celui-ci est facilitateur ou obstacle ? Est-ce que par exemple, le petit Luca qui se déplace en fauteuil roulant, pourra aller seul jusqu'aux WC de l'école en autonomie ? Est-ce qu'il pourra aller manger à la cantine avec les autres ? C'est ce genre de questions que l'on va se poser. C'est dans cette dynamique que l'on va questionner le handicap de l'enfant et les liens qu'il existe entre lui, son environnement et sa tâche. Réaliser toutes ces évaluations et ces observations de l'enfant, nous permet de comprendre comment s'exprime le handicap de l'enfant, et surtout comment celui-ci va impacter son quotidien, dans ses apprentissages scolaires notamment, et d'en déduire ses besoins, ou du moins essayer de les comprendre. Est-ce que c'est un besoin d'aménagement du poste du travail ? Est-ce que c'est un besoin d'adapter les supports ? Ensuite on établit ce qu'on appelle un plan d'intervention avec des objectifs de travail. Donc soit ça va être axée sur de la rééducation avec la rééducation des fonctions déficitaires, par exemple, de la rééducation de l'écriture si c'est un enfant dysgraphique. L'apprentissage de la manipulation des outils scolaires si c'est un enfant dyspraxique. Ça peut être aussi apprendre à mieux gérer ses émotions si c'est une enfant TSA etcétera. Si ça ne suffit pas, on va être plus axé sur de la réadaptation. Donc là ça va être de la mise en place d'aides techniques comme des séquentiels d'activité pour s'habiller, pour se laver les dents par exemple, ou la l'apprentissage de l'ordinateur. Et ensuite, on fait beaucoup de préconisation aussi, essentiellement auprès de la famille avec de la guidance parentale, surtout quand c'est des petits loulous. Et après on est amené, quand on peut, à interagir avec les enseignants. Ce qui est pour nous finalement très riche car vous avez une vision des difficultés de l'enfant dans ses apprentissages que nous on que partiellement sur des séances. Et surtout personnellement j'aime bien savoir ce que vous faites en classe pour pouvoir adapter en conséquence mes objectifs de travail. Si vous faites de la géométrie, je vais essayer qu'on travaille les tâches qui pose problème à l'enfant, que ce soit la manipulation des outils scolaires, les tracés etcétera, tout ça de manière ludique. Voilà, grosso modo c'est ça. J'espère que j'ai été assez claire.

Ah mais oui c'est un plus pour nous.

Le handicap c'est le cœur de notre métier. On est formé à essayer de le comprendre et de pouvoir agir dessus. Après c'est souvent compliqué, pas parce qu'on est formé

**qu'on a des solutions à tous, comme j'ai pu dire à une précédente enseignante, on n'a pas de solutions toute faite. On marche beaucoup par essai-erreur.**

Et oui, et puis de toute façon tout humain est unique et a un handicap unique.

**Exactement et c'est ça qui est intéressant dans le métier d'ergo ce n'est pas du tout routinier, que ce soit deux enfants avec autisme, les prises en charge seront complètement différentes.**

Oui et puis même avec la famille, la communication que tu vas avoir, il y a des parents qui vont être complètement ouverts et d'autres non.

**Oui tout à fait, puis on rentre dans leur intimité la plupart du temps, on intervient à leurs domiciles, ce qui fait qu'on crée de vraies relations avec eux. Après pour certaines je t'avoue que c'est plus difficile. Dans le stage que je fais actuellement, il y a un certain déni du handicap de leurs enfants et des termes comme handicap, ou autisme, ne sont jamais utilisés. On parle de retard de langage, de difficultés, de particularités etcétera. Des fois je me dis qu'il nous manque une formation psy comme tu as eu pour pouvoir ... et bien affronter ce genre de situations délicates.**

Je veux bien te croire. Puis quand tu travailles avec des enfants c'est encore plus compliqué je pense, car tu as des adultes, je ne sais pas qui va avoir une sclérose en plaque et qu'il va falloir que tu adaptes son mobilier, ils savent qu'ils ne peuvent pas faire autrement la plupart du temps. Mais quand tu as un enfant et que tu dois dire aux parents que même si ...

**C'est ça oui. C'était il y a de deux semaines, la maman d'un petit garçon autiste, elle nous a demandé si au bout des deux ans de prise en charge, il sera guéri ? Moi j'étais là, olala qu'est-ce que je vais lui répondre quoi ...**

Et oui pour elle c'est une maladie.

**C'est ça. Enfin. C'est là on ça peut être très compliqué l'humain.**

Et oui et puis surtout qu'un parent, il n'a pas envie d'entendre ça en plus. Et s'il n'a pas envie de l'entendre, il ne le comprendra pas donc bon. Et donc toi quand tu fais appel aux enseignants, tu es obligé d'avoir l'accord des parents ?

**Et bien quand j'ai pu intervenir en école, l'enfant avait un PPS et il avait soit une notification MDPH pour un accompagnement SESSAD et je faisais partie de l'équipe qui venait, soit je suivais une ergo libérale. Et oui du coup il y avait forcément l'accord des parents. Et pour pouvoir venir à l'école, on prenait contact avec l'enseignant pour**

**qui donne son accord, ou du moins quand on souhaitait intervenir en classe, ou demander d'avoir l'enfant sur des temps à part dans des salles à côté. Voilà. Après je crois savoir que les parents peuvent faire la demande à l'école qu'un ergo vienne intervenir sur des temps scolaires si l'enfant en a besoins dans le cas où il n'y a pas de notification, de PPS, de tout ça.**

Donc oui de toute façon les parents sont au courant. Parce que ça, ça peut être un obstacle aussi d'avoir des parents qui n'ont pas envie du temps que l'on sache que leur enfant est handicapé, même si c'est pour le bien-être de l'enfant et que ça peut être bénéfique pour lui.

**Et oui en effet. Du coup ensuite, aux vues de ce que je viens de te dire, est-ce que tu penses que dans ta pratique, échanger avec un ergo te serait bénéfique ?**

Oui c'est sûr, et avec n'importe quel professionnel qui va interagir avec un de mes élèves, je trouve ça totalement essentiel même. Je me dis qu'il y a des choses que je ne sais pas. Toi tu viens, tu observes dans la classe comme ça se passe, il y a des choses que je ne vais pas relever car ce n'est pas mon métier. Tu me dis, là tu vois, tu le mets en difficulté alors que je ne le pense pas. En plus tu as des élèves qui ne vont pas le dire ou qui n'ont pas encore envie de le dire parce qu'ils ont peur des moqueries. Et du coup qu'il puisse communiquer avec l'adulte qui s'occupe de l'enfant ailleurs qu'à l'école, je trouve que c'est hyper important. De toute façon je prône la communication.

**Et oui j'ai bien compris, même quand tu parlais tout à l'heure de l'orthophoniste, que ça t'avait beaucoup apporté de communiquer avec elle. Là c'est un peu le même principe. On a des champs de compétences différents mais finalement des objectifs communs pour l'enfant.**

Oui oui c'est ça tout à fait. Alors moi après celui que j'ai cette année dans la classe, T., je l'ai fait redoubler, donc je l'avais l'année dernière avec moi, je l'ai de nouveau avec moi cette année. Je t'assure que le gamin il est méconnaissable. Il lit super bien, il a beaucoup moins de problème avec l'écrit et avec la lecture. Et tout ça c'est un travail qui est fait avec l'orthophoniste et avec moi, et l'orthophoniste m'a donné pleins de billes et pleins pleins d'outils. Mais voilà c'est quelque chose parce que on se donne la peine toutes les deux de communiquer, de s'appeler voilà. J'ai demandé aux parents que j'aimerais bien avoir des outils pour aider encore plus Tom en classe, est-ce que je peux appeler l'orthophoniste ? Après j'ai des parents qui sont hyper ouverts pour le coup et très

présents donc ça aide. E. par exemple, je n'ai personne. Tu vois l'année dernière j'avais un élève vraiment gros gros problème de comportement, il faisait partie de l'ASE, anciennement la DAS, il était placé en famille d'accueil. La dame de la famille d'accueil me dit qu'on ne va peut-être plus avoir E. l'année prochaine parce qu'il va être adoptable, ses parents n'ont plus les droits parentaux. C'est quand même problématique, le gamin il est dans cette famille d'accueil depuis qu'il a 6 mois et on va peut-être l'enlever de cette famille et c'était horrible. Moi l'année dernière j'ai passé une année horrible avec cet enfant parce qu'il était en détresse sur pleins de choses et que moi je ne comprenais pas parce qu'en fait personne ne me disait rien. Et la responsable d'Ethan, je t'assure, j'ai dû l'appeler vingt-cinq fois. Je n'ai jamais eu de réponse. Je l'ai appelé, je lui ai envoyé des mails et je pense qu'ils sont tellement débordés parce qu'ils ont trop de gamins à suivre et certainement des gamins où le cas est beaucoup plus grave que celui d'Ethan. Je le conçois hein, ce n'est pas de leurs fautes, mais tu te retrouves quand même au dépourvu. Et parce qu'il n'y a pas de communication, tu ne sais rien.

**Donc toi, si je comprends bien, de communiquer avec un autre professionnel, ça t'apporterait plus sur la connaissance de l'enfant ?**

Oui puis mes approches avec l'enfant, mes approches sur pleins de choses. Je me dis qu'il est déjà assez en détresse émotionnelle comme ça, tu es quand même exigeante en tant qu'enseignante avec tes élèves, tu es obligée d'avoir des attentes envers eux et donc forcément quand tes attentes elles sont bien plus hautes que ce qu'il peut faire, mais que tu n'es pas au courant, forcément tu le vis mal. Tu es courant quand tu commences à t'y intéresser et que tu poses des questions. E. ça se dégradait de jours en jours et ça devenait plus possible donc je suis allée voir sa tutrice et là elle me dit ça comme si c'était normal quoi. Ce sont des enfants qui sont fichus, désolée de dire ça comme ça. Autre chose et j'arrête de déborder, tu vois des parents qui sont complètement débordés et qu'on laisse se noyer avec leurs enfants, et je trouve ça dramatique parce qu'il y a pleins d'aides qui pourraient être apportées à ces parents. Et rien n'est fait.

**Du coup, est-ce que tu penses que ces échanges te permettraient de mieux comprendre les besoins de l'enfant et de mieux t'adapter à lui ?**

Oh oui carrément, pour moi c'est totalement riche décharger avec d'autres professionnels. À la base je suis payée pour faire apprendre les bases de certaines manières à des élèves mais ça va au-delà de ça, et heureusement. C'est ce que je leur dis à chaque fois à mes élèves, je suis là pour faire de vous des futurs citoyens d'un pays qui, j'espère ira mieux. Je sensibilise énormément mes élèves sur leurs vies futures et c'est pour eux que je fais ce métier-là, pas pour qu'ils apprennent une poésie par cœur.

**Je suis bien d'accord, l'école devrait former des personnes réfléchies et armées pour affronter la vie.**

Mais ça, si tu regardes le programme de l'éducation nationale ce n'est pas du tout le cas. Moi c'est pour ça qu'à l'heure actuelle je veux démissionner de l'éducation nationale parce que ça ne me plaît plus du tout et là encore plus avec le coronavirus. Après j'adore mon métier donc bon. Mon projet pour quelques années, ça serait de faire mon école à moi.

**Si tu veux un ergo, je suis dispo (rires). En plus je trouve que tu as une réflexion sur les difficultés de l'enfant qui est vraiment très riche.**

Pareil, je pense que c'est l'expérience puis j'ai toujours été passionnée par ça. Après j'ai conscience que je suis dans un environnement privilégié, je n'ai pas d'enfant et j'ai une famille extraordinaire. Donc forcément ça joue énormément sur ta pratique aussi. C'est à prendre en compte.

**Oui bien sûr je suis d'accord. Alors j'ai quelques dernières questions, est-ce que cette démarche, de communiquer avec un ergo, permettrait selon toi, de faciliter l'acquisition de compétences chez ces élèves ? Qu'ils puissent évoluer plus facilement ?**

Oui c'est sûr. Tu prêches un convaincu là. Si demain il y a un ergo qui vient dans ma classe et qui me dit là tu ferais ça, ça et ça dans ta classe, ça se passerait beaucoup mieux, je le ferais direct.

**Je suis très contente d'entendre des discours comme ça, car pour moi c'est ... enfin tout ça c'est des questions hypothétiques que je me pose, je les ai tirées de ma problématique, et de voir que les gens ont aussi envie que ça évolue dans ce sens, c'est génial.**

Oh beh oui, puis je trouve que c'est ce qu'il faut faire, travailler en équipe. Par exemple, où je suis dans l'école, on devrait être en REP mais on ne l'est pas. On a en place ce qui

s'appelle le RASED, et donc il y a deux enseignantes, qui s'occupent soit des problèmes de comportement, soit des problèmes scolaires. Et donc, tu aurais une ergo dans l'équipe ce serait génial. Tu aurais une orthophoniste dans l'équipe aussi ce serait génial. Après on n'a pas du tout, du tout les moyens de le faire, c'est ce qu'on nous dit tout le temps.

**C'est vrai qu'il y a toujours cet aspect financier qui freine alors qu'il y a tellement de demandes et d'enfants qui auraient besoins mais ...**

La psy scolaire chez nous elle est débordée, elle en vient ... J'ai vraiment l'impression qu'elle est en train de partir en dépression tellement elle a du boulot. Et elle a quand même des cas graves et problématiques. Tu aurais une psy en plus sur le territoire, tu te dis, bon ça la soulagerait et son travail serait forcément plus efficace. Ce qui fait qu'il y a une équipe fragile car elles sont trop demandées et trop sollicitées. Et encore une fois, ça vient d'un manque de moyen.

**Ce serait génial oui. Et pour toi ce serait à quels niveaux ? Pour des idées d'adaptation ou plus sur la compréhension des besoins de l'élève ?**

Oh les deux je pense, pour la compréhension des besoins de l'élève et pour le matériel aussi. On essaye ce trimestre là de lui mettre ce genre de choses à sa disposition, par exemple un petit coussin comme E. , puis on voit ce que ça donne. Ou alors travailler sur une compétence particulière, par exemple tracer des cercles avec un compas, on travaille sur ça toute la période et on voit ça que ça donne, ce qui a fonctionné et ce qui a fonctionné un peu moins. Si tu as l'enseignant au téléphone, bon je ne dis pas toutes les semaines, mais chaque début de trimestre, quitte à s'appeler quand on a une idée, je trouverai ça génial.

**Ah mais oui, utopiquement ce serait génial d'arriver à un travail d'équipe comme celui-là.**

Mais oui et je ne comprends pas que ça ne se fasse pas.

**Dans la revue de littérature que j'ai pu faire dans mon mémoire, souvent ce qu'il ressort des dires des enseignants, c'est que souvent quand un autre professionnel vient dans la classe, ils prennent ça un peu comme une atteinte à leurs identités professionnelles.**

Justement, j'allais en venir.

**Alors que nous on n'est pas du tout là pour leurs apprendre quoi que soit, au contraire, on n'a pas du tout les mêmes champs de compétence. Ce qu'on souhaite c'est pouvoir travailler ensemble et pouvoir s'apporter mutuellement des clés. Et souvent on est vu très négativement, ce qui est dommage. Il y a une incompréhension à ce niveau-là.**

C'est le gros gros gros problème que je trouve dans mon métier, c'est l'égo démesuré de mes collègues, qui pour eux, ils sont enseignants et ont n'a rien à leurs apprendre. Et en fait dès que quelqu'un vient dans la classe, j'ai des collègues comme ça, tout de suite ils se sentent juger. Alors moi ça c'est un truc qui ne me pose aucun problème quand quelqu'un vient dans la classe pour observer. Je n'en ai rien à faire. D'une je n'ai rien à cacher et de deux, ça ne peut que t'apporter du bonus quoi.

**Et c'est un bonus qui est réciproque.**

Oui c'est sûr. Ce que tu fais là, je pense que tu pourrais le faire autrement pour que ça se passe mieux. Des trucs auxquels tu n'aurais pas forcément pensé en fait. Après moi tu vois, pendant trois ans, tu te retrouves tous les trimestres, trois fois dans l'année, tu as quelqu'un qui vient t'observer dans ta classe et qui normalement doit te dire ce qui ne va pas, et moi je te conseille de faire comme ça. C'est des conseillères pédagogiques ou des personnes en lien avec l'inspection qui viennent te voir en vue de ton inspection la troisième année. Là tu te dis, que tu as quand même des enfants entre les mains, il ne faut pas que je fasse de la merde avec eux. C'est des moments qui sont supers durs. En fonction de ce qu'elles vont dire, ça te culpabilise. Donc quand tu as ce recul que quand quelqu'un vient me voir dans ma classe, on va me dire que ce que je fais ce n'est pas bien, sans te donner des fois des solutions, forcément, je pense que ça en traumatise plus d'un.

**Et oui. Je pense que beaucoup le voient de cette façon, et c'est, je pense pour ça que notre venue est vue négativement, et qu'on voit finalement que très peu l'enfant en classe.**

Et oui. Alors que c'est essentiel de voir comment évolue l'enfant en classe, comment il interagit avec les autres. Car souvent les avez en petits groupes ou seuls j'imagine.

**Tout à fait. Par exemple, pour des enfants TSA où les interactions sociales c'est la principale manifestation du handicap, en séance seul, on ne peut pas évaluer ça.**

Et oui. Là pareil c'est hyper enrichissant pour vous.

**Totalement. Quand on peut venir à l'école, mais également dans les centres sportifs où il joue, les centres de loisirs, etcétera. Là c'est pareil, on en apprend énormément sur l'enfant. Mais bon voilà, c'est difficile aussi d'avoir accès à ces lieux. Ensuite, j'avais une autre question et on arrive à la fin, à ton avis, quels sont les obstacles à ces échanges ? On n'en a déjà parlé, la communication.**

Oui la communication. Surtout ça, puis je te dis, l'égo entre guillemets, et le passé de l'enseignant qui a été traumatisé de ses multiples inspections. On est dans un métier où il n'y a aucune pitié. Tu ne vas pas bien ou tu n'y arrives pas à quelque chose, on t'enfoncé. Après moi, où je suis c'est ça. Là je suis dans une école où je ne partage pas les mêmes pratiques et les mêmes attentes envers mes élèves et mon métier donc forcément. Après chacun est libre de faire comme il le veut mais, des fois je rentre et je suis un peu énervée contre mes collègues. Qui je pense ont oublié, ce que c'était un enfant. Et c'est bien dommage, surtout dans notre métier.

**Et oui. Et du coup, est-ce que tu aurais des idées pour que ces échanges s'opèrent davantage ?**

Je pense que ce qui serait bien c'est de faire des formations ensemble déjà. J'avais suivi une conférence d'une ergothérapeute mais pareil, c'était quelque chose que j'avais fait personnellement, je ne t'en ai pas parlé de ça. C'était l'année où j'avais L. et que je voulais trouver des méthodes pour qu'il écrive mieux, qu'il tienne mieux son crayon etcétera. Et j'avais suivi une conférence d'une ergothérapeute qui était venue et elle nous avait vraiment donné pleins pleins de billes sur pleins de choses dont je n'aurai jamais pensé. Et donc je pense que c'est ça, faire des formations ensemble.

**Ça me fait penser que j'avais pensé à ce qu'on est des cours en commun, dès le études en fait. Par exemple, avec les kinés nous sommes amenés à travailler ensemble, et au cours des trois de formation, ce n'est pas rare qu'on est eu des cours avec eux. Dans ces moments-là, on échange beaucoup avec les étudiants et ça y fait beaucoup.**

Ça c'est clair et ce serait génial. Pour te dire, où j'ai fait ma formation à l'INSPE, on n'avait presque aucun cours en commun avec les profs du secondaire. Alors qu'on fait le même métier au final. Nous c'est assez fermé, je dirai même sectaire comme formation. Alors faire une formation avant d'avoir le concours avec d'autres professionnels autour des enfants, ça serait génial.

**J'ai l'impression que l'éducation nationale est un milieu assez fermé. Alors que nous dans la santé, travailler en pluridisciplinarité c'est une chose courante, c'est dans les mœurs depuis longtemps.**

C'est ça, te dire que dans l'école il y aurait une infirmière, une ergo, une ortho, dans l'école, au sein de l'école ce serait génial.

**Et bien figure toi qu'au Québec c'est quelque chose de courant les ergos qui travaillent en milieu scolaire.**

Ah mais je sais, j'ai fait des stages au Québec et ils avaient une infirmière. Nous c'est l'infirmière du collège et elle vient quand tu lui demandes. Nous en CM2 on est des filles qui vont avoir leurs règles, elles ne t'en parlent pas et elles seraient sûrement plus libres de parler de ça à une infirmière ou un infirmier scolaire. Non mais moi je suis triste de ce que devient l'école, et je suis triste de me dire qu'il n'y a quasiment pas d'amélioration avec les années.

**C'est vrai que malgré les dernières directives, j'ai étudié ça pour mon mémoire ... ils parlent de besoins éducatifs et non plus de handicap, la volonté maintenant c'est de mettre en place des améliorations qualitatives concernant la scolarité de ces enfants, il y a aussi une volonté de coopérer davantage avec le milieu médico-sociale, tout ça c'est écrit.**

Oui mais maintenant faut le faire. Bon c'est bien que ça soit écrit et c'est vraiment génial que tu fasses ton mémoire là-dessus parce que tu touches, je ne sais pas combien de personne tu as pu interroger, tu vas forcément toucher un public. J'ai une collègue qui pourrait t'intéresser, si tu veux bien je lui donnerais tes coordonnées.

**Oui ce serait super, merci beaucoup. Après quand on parle, ça prend un peu plus de temps.**

Oui mais bon c'est super intéressant.

**J'ai juste une dernière question avant qu'on finisse, penses-tu qu'il existe une complémentarité entre nos deux métiers dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives ?**

Alors moi je dirai l'orthophoniste, on a quand même un lien qui est hyper important je trouve. Ce que je ne savais pas c'est que l'orthophoniste elle fait aussi des exercices pour la concentration et l'attention. Une autre ortho dans l'école, elle prend un élève une

heure par semaine sur ça, pour travailler l'attention, la concentration. Pour moi dans ma pratique, c'est surtout les orthophonistes qui sont hyper utiles. Après il n'y en a pas assez, après le diplôme est vraiment, comme celui d'ergo aussi. Et ce ne sont pas des métiers que tu fais pour gagner beaucoup d'argent et tu fais quand même pas mal d'études.

**Ce sont des métiers de passion. Et est-ce que tu penses qu'avec la façon de faire de l'ergo, il existerait une complémentarité avec ta pratique à toi ?**

Si si c'est sûr. En plus on ne touche pas le même niveau pour l'élève en fait, on n'a pas les mêmes attentes donc forcément oui il y a une complémentarité qui se crée.

**Je suis d'accord. Voilà, merci beaucoup d'avoir pris du temps.**

Oh mais c'était avec plaisir, en plus je suis passée par là aussi et avec la situation actuelle j'imagine que ça doit être encore plus difficile.

**C'est ça, c'est une difficulté supplémentaire à devoir gérer. En plus j'ai fait le choix de faire passer des entretiens au lieu de questionnaire, c'était peut-être une erreur de ma part mais je me suis dit que je n'aurai pas eu les mêmes qualité de réponse avec des questionnaires.**

Oui tu as raison, faire des entretiens c'est quand même mieux puis quand tu vas le présenter en soutenance, on va déjà voir que tu étais motivée, tu as pris du temps et le temps de communiquer surtout, d'échanger. Par écrit on n'aurait jamais parlé de tout ça.

**Oui je pense aussi, puis je me dis que si j'avais fait des questionnaires, j'aurai eu des réponses très courtes, oui j'adapte la dictée point.**

Il n'y a pas si longtemps que ça, j'ai eu un questionnaire d'une étudiante ergo sur les adaptations pour les enfants dys et c'est vrai que j'avais dit, j'adapte le mobilier, j'adapte les outils, j'adapte les exercices. Alors tu mets un ou deux exemples mais tu ne racontes pas tout en détails. Et ta soutenance c'est quand ?

**C'est le 10 juin je crois, et là faut que je me presse d'analyser tout ça.**

Ce serait quoi ton objectif, tu voudrais questionner combien d'enseignants ?

**Alors le minimum à avoir c'est trois entretiens, après moi je n'aime pas me contenter du minimum, j'aimerais bien en avoir au moins quatre ou cinq.**

C'est que des femmes que tu as eues ?

**Oui. Après c'est que j'ai eu trois personnes d'âge différents donc les discours et les points de vue étaient différents, c'est bien je trouve.**

Ah oui, moi j'ai trente ans, je ne sais pas si je te l'ai dit. Je donne ton contact à ma collègue Alix, c'est elle qui a le petit albinos dans sa classe.

**Et bien merci beaucoup, c'est super.**

Il n'y a pas de soucis. Je te souhaite une bonne soirée et bon courage pour la suite. Et n'hésite pas si tu as d'autres questions.

**Merci à toi aussi, bonne soirée.**

#### Entretien n°4 : Enseignante de CP

**Pouvez-vous vous présenter succinctement s'il-vous-plaît ?**

Je m'appelle Alix, j'ai vingt-neuf ans, je suis instit depuis six ans. Je travaille dans une école publique à Nogent-Sur-Seine, plutôt secteur urbain et dans un quartier un peu difficile. On a un public quand même assez faible au niveau scolaire. J'ai les CP.

**D'accord merci, avez-vous dans votre classe un élève avec un handicap ?**

Alors oui j'en ai deux, mais celui dont t'a parlé Sarah c'est L.. C'est un petit garçon atteint d'albinisme sévère. Sinon j'en ai aussi un autre et lui est déficient intellectuel avec un petit niveau, il s'appelle K..

**D'accord, et savez-vous si ces deux enfants sont recensés à la MDPH ? Et est-ce qu'ils disposent d'un dispositif de scolarisation en particulier ?**

Alors oui tous les deux. L. a une AESH et il a une notification de douze heures, mais comme j'ai aussi K., l'AESH est tout le temps dans ma classe, mais elle est plus souvent avec lui qui en a quand même plus besoin. Pour les deux on a des équipes éducatives tous les ans. Celle de L., elle a eu lieu, mais vu qu'il a un super niveau et qu'il s'en sort sans son AESH, je ne crois pas qu'elle va être renouvelée pour l'année prochaine. À voir comment ça évolue. Après je sais que Luca avait un accompagnement SESSAD Visuel qui est finit. Et tous les deux ont donc un PPS

**Est-ce que vous avez eu l'occasion quand L. était suivi par le SESSAD, de communiquer avec les intervenants ?**

Et non car ça s'est arrêté avant qu'il soit dans ma classe.

**Depuis combien de temps accueillez-vous ces deux élèves dans votre classe ?**

Alors Luca je l'ai depuis septembre, et K. depuis deux ans maintenant.

**Pouvez-vous me préciser les difficultés scolaire de ces deux enfants ?**

Alors tout d'abord, pour L., il faut lui mettre de la crème solaire quand il y a du soleil, mais sinon c'est surtout au niveau de sa vue en fait. Il a une altération de la vision, une diminution de l'acuité visuelle de près et de loin, des difficultés pour voir les reliefs et les couleurs et un rétrécissement de sa vision périphérique. Et au niveau de la pupille, il a toujours la pupille en mouvement. Alors ça porte un terme mais j'ai oublié.

**Je crois que ça s'appelle un nystagmus.**

Oui voilà c'est ça. C'est assez impressionnant les deux premiers jours puis on y fait plus attention. Sinon L. c'est un enfant qui a un excellent niveau scolaire, et il est vraiment dans le rejet de sa différence. Il faut qu'on le traite comme les autres. Ça l'agace vraiment si on lui propose un truc dont il n'a pas besoin. Au début de l'année je lui faisais les lignages très très gros, des agrandissements, mais petit à petit il me disait « non c'est bon, je peux passer à la petit feuille comme les autres maintenant ». Il est très attachant, et il me dit « non-maîtresse ça suffit maintenant ». Il va vraiment accepter l'aide que quand il est en galère. On avait mis en place certaines choses. Il a une lampe, je lui propose tous les jours mais jamais il m'a dit oui. Il s'en sort d'une manière assez impressionnante je trouve. J'avais reçu la visite d'une ergothérapeute justement, qui a vu comment ça se passait en classe. Je lui ai montré les cahiers et elle m'avait dit qu'elle trouvait ça assez impressionnant, il se dépatouille bien, même s'il se rapproche excessivement de la feuille. Donc pour lui, ses difficultés sont essentiellement au niveau de l'écriture et de la lecture. Vu qu'il se rapproche très près de sa feuille, je prépare des grandes feuilles pour lui. C'est ce que je fais tout le temps mais maintenant de plus en plus il refuse cette aide. Il veut la même chose que les autres.

**C'est vrai que ça doit être difficile pour ces petits loulous d'être différents des autres, surtout que maintenant ils ne se font pas de cadeau entre eux.**

J'ai remarqué qu'il ne fallait surtout pas lui tendre de miroir, il déteste son image, ça le gêne énormément. Pourtant c'est un gamin qui est super populaire auprès des autres. Je pense qu'il y a du boulot à faire là-dessus au niveau psychologique. C'est un petit loulou qui essaye vraiment d'être comme les autres.

**Je me dis que cette volonté de les inclure le plus tôt possible en classe ordinaire ça participe aussi à faire évoluer l'image qu'on les gens du handicap, et surtout dans l'acceptation de la différence.**

Et oui c'est sûr que ça y participe. Sinon, L. a aussi quelques difficultés au niveau de son comportement. Ça lui arrive de faire des grosses crises de colère, bon moins maintenant, qui sont liées je pense à la fois à son handicap mais aussi à sa situation familiale qui est très difficile. Et je sais qu'en maternelle, il allait voir un éducateur à la MDPH.

**D'accord je vois, et l'ergothérapeute qui était venue le voir, elle faisait partie de l'équipe du SESSAD ?**

Alors non, elle était à la MDPH de Troyes. Elle est juste venue une fois au mois de février. Elle m'a appelé pour savoir si elle pouvait venir dans la classe pour observer, je lui ai dit évidemment qu'elle pouvait venir. Et donc, elle est venue et elle l'a observé pendant une petite heure, elle m'a donné des conseils sur sa manière de se tenir, être vigilante à ce qu'il se tienne droit car c'est vrai qu'il a tendance à s'affaisser dans sa chaise. Et puis au niveau du cahier, elle m'a envoyé des petits schémas, j'ai trouvé ça sympa. C'était pour voir comment l'inciter à bien tenir son crayon et à se tenir sur sa table. C'est un enfant qui a un pupitre aussi, qu'il utilise bien pour avoir le livre au plus proche de lui. Et elle lui a expliqué à lui comment se tenir dessus. C'est la seule fois où je l'ai vu. C'était la première fois que ça m'arrivait de recevoir la visite d'une ergothérapeute, j'ai trouvé ça très sympa.

**Vous savez si ce sont les parents qui avaient fait la demande qu'une ergo vienne le voir ?**

Je ne sais pas du tout, je n'en ai pas su plus. Elle m'a envoyé un compte rendu l'ergothérapeute et à eux aussi.

**Je pense que ça devait être à la demande des parents alors. On m'a posé la question lors d'un précédent entretien. Nous on vient en milieu scolaire soit pas l'intermédiaire d'un SESSAD soit en libéral, quand l'enfant est suivi à l'extérieur et qu'il y a une demande des parents au niveau scolaire. Là on fait les démarches et on se renseigne pour pouvoir venir à l'école et quand c'est possible en classe.**

Alors dans son cas, je pense que ça venait du SESSAD car c'est vraiment une maman qui n'a pas beaucoup d'argent et je ne la vois pas trop faire les démarches pour une

ergothérapeute en libérale. Et c'est vrai que ça c'est un problème qu'on a souvent à l'école, des enfants qui auraient besoin mais dont les parents ne peuvent pas.

**Et oui ... Les parents vont être remboursés si l'enfant a une notification MDPH et bénéficie des séances d'ergothérapie au sein d'une structure médico-sociale comme le SESSAD, le CMPP, etcétera. Mais après si les parents souhaitent des séances en libérale ce n'est pas remboursé, ou seulement une partie. Certaines mutuelles offrent un forfait à l'année pour un montant par exemple de 250 euros, comme l'ostéo. Mais les dépassements sont à la charge des parents malheureusement.**

Et oui, ça je pense que ça peut-être un frein pour beaucoup de familles.

**Et oui, on a espoir qu'on puisse être un jours entièrement remboursés par la sécu mais bon. Ensuite, vous m'en avez déjà un peu parlé, mais pouvez-vous me préciser les difficultés scolaire de L. ?**

Alors oui. Finalement L. il n'a pas de difficultés en soi. En septembre, il avait des difficultés quand les lignes du cahier au moment de l'écriture lui paraissaient trop petites. Là il faisait des crises de colère, pourtant je lui avais donné un cahier avec un lignage de quatre millimètres, donc c'est vraiment des très grosses lignes. Après je donne ça à tous les enfants au début dans tous les cas. Pour lui, je repassais avec des feutres. La grosse ligne violette je l'a repassé avec une feutre violet, et aussi la première interligne bleu du dessus. Du coup, en mettant des couleurs et en l'encourageant avec des systèmes de récompenses comme des autocollants, ça allait. Il exceptait la tâche. Et c'est lui qui m'avait demandé de passer au trois millimètres. On en a parlé ensemble qu'on n'allait rester à cette grandeur là et il est d'accord. Ce qui est bien, c'est que c'est un enfant qui est vachement dans le dialogue. Après ce n'est pas qu'avec lui que je vais faire ce truc de surlignages, parce que niveau écriture c'est difficile pour beaucoup de mes élèves. Sinon, sa difficulté ça va être dans certains exercices de phonologie, où on apprend à reconnaître les sons avec des images, il doit beaucoup se rapprocher. Et là souvent l'AESH vient le voir pour lui dire que c'est un âne, car il ne voit pas très très bien les petits traits fins. Après il fait bien la différence entre les lettres. Il se lève beaucoup dans la classe pour se rapprocher du tableau et des affichages. Les affichages qui sont trop en hauteurs pour lui, je les ai refaits en plus petit, et il a un petit cahier des affiches avec lui. Il a un gros crayons. Je les fais tous travailler au crayon à papier au CP. Il a un crayon gras mais il ne le veut pas. Il refuse beaucoup les aides quand même. Sinon, il n'a

pas de difficultés vraiment parce que tout ce qui va lui poser problème, il va réussir à le contourner donc bon, ou alors quelque chose est mis en place pour le contourner. Et il a un très très bon niveau, je crois même que c'est le meilleur de ma classe au niveau des évaluations nationales.

**D'accord merci. Bon vous m'en avez aussi déjà un peu parlé, mais est-ce qu'il y a une compétence qui va lui poser plus de soucis ?**

Ça va être l'écriture, car ça lui demande beaucoup d'effort et de concentration. Et il est quand même fatigable sur la durée. Après L., il faut toujours qu'il trouve de l'intérêt dans ce qui fait car si c'est rébarbatif, il refuse complètement. Quand c'est trop difficile pour lui, il va se mettre à pleurer, à faire des grosses colères et c'est très impressionnant. Et là il faut aller le chercher en l'amadouant, en lui proposant plus facile. Voilà, quand il considère que quelque chose est trop petit, il se bloque complètement.

**Il a peut-être peur de l'échec et du regard des autres aussi.**

Oui je pense aussi. En plus il a l'habitude d'être dans les meilleurs et j'ai un peu peur pour l'année prochaine quand il va se retrouver avec des textes plus longs à lire et à écrire. Là j'ai peur que ça le handicap encore plus. Je pense que tant que c'est facile pour lui et qu'il se sent valoriser ça va, mais tout ce qu'il perçoit comme une injustice, c'est très difficile à vivre pour lui.

**Je pense que c'est quelque chose qu'il va falloir travailler car c'est quand même inquiétant pour la suite.**

Justement, c'est là où on va l'aider avec son AESH, quand il part dans des crises de colère. Du coup, j'ai fait un travail autour des émotions dans ma classe, avec l'album « La couleur des émotions ». Chez lui, la gestion des émotions, je ne sais pas si c'est lié à son handicap, finalement ça va être plus ça la compétence qui va lui poser problème, ça va être la compétence « être élève ». Ce sont des compétences de maternelle, mais on l'est travaillé beaucoup en CP finalement. Rester à sa place, accepter des consignes... il y en a pour qui il y a plus de travail que d'autres. Pendant mes études, j'ai fait un stage en maternelle avec des enfants autistes, et il y en avait un qui communiqué qu'en hurlant et je ne savais pas quoi faire, j'étais complètement démunie. J'avais l'impression de le laisser dans sa détresse. Tu vois à ce niveau-là, je trouve qu'on est pas du tout formé à ça, on apprend sur le tas.

**Justement je suis en stage en ce moment dans un SESSAD spécialisé pour les enfants TSA en maternelle et quand j'ai commencé, je n'avais aucune connaissance sur comment gérer ce genre de comportement. Et à propose de ça, on a dans l'équipe une neuropsychologue qui est spécialisée dans ça, et elle m'a beaucoup aidé à comprendre ces comportements problèmes et surtout comment agir dessus. Là-dessus, elles sont vachement formées, elles ont toute une réflexion qui est super intéressante. C'est dommage que vous en n'ayez pas une à l'école.**

On en a une mais elle est complètement surchargée de travail. Finalement à chaque fois que j'ai eu des élèves handicapés, j'ai toujours cherché des conseils par des recherches perso et dans mon entourage proche, que vraiment à l'Education Nationale, honnêtement.

**Et oui, c'est aussi ce qui est ressortie des dires des autres enseignants que j'ai pu interroger. Ensuite, est-ce que tu as rencontré des difficultés pour définir les besoins de L. quand il est arrivé dans ta classe ?**

Alors non comme c'était un élève qui était déjà scolarisé chez nous depuis la maternelle, j'ai eu beaucoup de retours et de conseils de mes collègues de maternelle. Et en plus ce qui est super, c'est qu'ils ont laissé la même AESH, donc je me suis retrouvée avec une AESH en or, qui le connaissait par cœur. Je pouvais lui demander conseils. On a un super binôme là-dessus. Du coup, je n'ai pas eu ce moment d'adaptation où tu te demandes comment tu peux l'aider et est-ce que je vais mettre en place ça va marcher. Je le savais déjà.

**D'accord, et est-ce que ça a été pareil pour K. ?**

Alors le concernant oui, j'ai eu des difficultés énormes. Énorme énorme. Au début, on ne savait pas qu'il était déficient intellectuelle. C'était un gamin qui parlait peu, ou du moins très mal. Et en plus, il est d'origine turc et il y avait la barrière de la langue qui n'arrangeait pas les choses. En fait, il disait des phrases clés, est-ce que c'est l'heure ? Est-ce qu'on va au cinéma ? Il allait dans le fond de la classe, il prenait des cubes et il passait sa journée à faire des tours de cubes. Des tours, des tours, des tours. Moi je pensais qu'il avait des troubles autistiques. Il prenait des crayons de couleurs, il les mettait tous dans sa main et il les faisait tomber. Ça a été très compliqué, ça ne s'est pas très bien passé avec les parents, car ils sont totalement dans le déni. J'ai un système de cartes pour les mots outils, ce sont les mots invariables qu'ils doivent connaître à la fin

du CP. Les enfants sont en rond, je leurs montre les étiquettes et chacun leurs tours, ils doivent trouver le mot, et s'ils ne trouvent pas, ils sont éliminés. Et en fait, K., il adorait ce jeu-là, et il est devenu super fort. Donc c'est là, au bout de six mois, que j'ai compris qu'il avait une super mémoire visuelle. Du coup je l'ai beaucoup utilisé pour créer mes adaptations et mes outils pour K.. Genre il a un emploi du temps où il va retirer les petites étiquettes qui va retirer au fur à mesure qu'il fait une activité. Il sait que le matin il y a de la lecture, après il a une petite image où il sait qu'il a le droit à la pause.

**On fait beaucoup de structuration aussi comme ça avec les enfants TSA au SESSAD.**

Et bien ça marche trop bien sur lui. Il a progressé comme pas possible. Maintenant il sait lire et je suis trop fière de lui. Bon évidemment, il fait tout de manière robotique, il n'y met pas de sens à ce qu'il lit. Mais au moins il décode. Et pareil il a une bonne mémoire visuelle sur les nombres. Des fois on joue au loto et c'est lui qui tire les nombres. K. il a une manière de parler et de réagir que les autres se rendent plus facilement compte qu'il a un problème. Ça fait deux ans que je l'ai, donc je sais comment le mettre en avant. C'est un peu la mascotte de la classe, il est apprécié par tout le monde. Grâce à sa mémoire visuelle, il est en train de progresser en maths. Mais voilà, ça m'a mis au moins un an à pouvoir faire quelque chose pour l'aider en fait. Cette année j'ai proposé qu'il aille quand même en ULIS où il y serait mieux, mais le papa il ne veut pas. Il va en CE1 l'année prochaine et ça va être une catastrophe. Quand les parents ne reconnaissent pas le handicap de l'enfant c'est très très compliqué.

**Et du coup, au niveau de ses difficultés scolaire, c'est essentiellement dans tout ce qui touche à la compréhension et à la résolution de problème en fait ?**

Oui voilà, complètement. Il ne comprend pas. Il est beaucoup dans la répétition, il y a certaines choses qui va répéter non-stop pendant plusieurs semaines. Alors moi j'ai une classe de CP de douze élèves et j'ai pleins de temps pour lui, mais ça m'inquiète beaucoup pour plus tard. Il va se retrouver dans des classes ordinaire avec plus de vingt élèves où l'enseignant n'aura pas le temps, ni sûrement la patience de l'écouter, et ça m'inquiète vraiment. Donc les difficultés ... en fait tout ce qui peut être rabâché, il n'y a pas de problème, compter jusqu'à cent il y arrive, décoder aussi. Mais alors les calculs, là c'est plus que difficile pour lui, car il n'y met pas de sens. Inventer une phrase c'est très très compliqué. Il a toujours besoin de son AESH avec lui en fait, tout le temps.

**Est-ce vous pouvez me préciser sur une échelle de un à dix, les difficultés que vous avez eu pour comprendre les besoins de ces deux élèves ?**

Alors je dirai qu'avec L., seulement un sur dix, honnêtement, parce que j'ai été vachement aidé par mes collègues d'avant, l'AESH, et la maman aussi, elle m'a amené tous les documents médicaux sur sa maladie. J'avais plu qu'à appliquer ce qu'on m'a dit. Alors qu'avec K., la première année je dirai, huit sur dix. Deuxième année, maintenant que j'ai compris ce dont il avait besoin et ce qui fonctionnait sur lui, franchement c'étaient des expérimentations pas possible, à savoir sur ce qui pouvait fonctionner ou pas. Là ça va mieux mais au début je t'avoue que c'était chaud. Je me suis dit que je n'en ferai rien, que je n'arriverai jamais à le faire évoluer.

**Je ne savais pas que vous vous occupiez d'enfant sans savoir le diagnostic qu'il y avait derrière, qu'il y avait le secret médical en fait autour de ces enfant en inclusion.**

Ah si si c'est énorme. Moi on ne m'a jamais dit ce qu'avait K.. C'est un jour où j'ai vu le papa qui venait m'informer que K. avait droit à un accompagnement en SESSAD, que j'ai vu écrit sur les documents SESSAD Déficience intellectuelle. Donc je sais que c'est ça, mais on ne me l'avait jamais dit sinon, et je pensais vraiment qu'il avait des troubles autistiques l'année dernière. Des fois il arrive que j'apprenne des choses en équipe éducative mais c'est quand il y a un médecin ou une infirmière mais ce n'est pas systématique. C'est comme Ellie, la petite qu'a Sarah dans sa classe, je l'ai eu aussi et on ne sait pas ce qu'elle a vraiment. Mais bon voilà, il y a le secret médical et ça va dépendre des parents s'ils t'en parlent.

**Du coup, K. est suivi par un SESSAD ?**

Alors non, le papa a reçu le document comme quoi il avait une notification MDPH pour un suivi SESSAD mais il y a deux ans d'attente. Par contre il est quand même suivi par des personnes de la MDPH. Et j'avais pu aussi, je ne te l'ai pas dit, m'entretenir avec l'éducatrice au téléphone. Du coup voilà, niveau information, si on ne prend pas les devants, on n'a rien. Et même des fois même en prenant les devants, tu n'obtiens rien. Et c'est très frustrant, car on ne sait pas quoi faire avec l'enfant.

**Et oui je comprends oui. Du coup, vous m'en avez parlé pour L., mais pour K., vous adaptez comment votre pratique à ses difficultés ?**

Alors pour lui, c'était la mise en place d'un plan de travail fiché avec des petites étiquettes. Et ça c'est vraiment l'AESH qui s'en est occupée. Elle a pris en photo toute la

classe, elle m'a pris quand je suis en train de lire une histoire, la cantine, et ça, ça marche super bien. Après grosse mise en valeur devant les autres sur ce qu'il sait déjà, comme il a redoublé, il sait déjà des choses. Par exemple, tous les matins c'est lui qui vient au tableau pour montrer où on en est dans la lecture au niveau de la gamme des syllabes à lire. Ça lui permet aussi de ne pas s'ennuyer et de décrocher. Il a aussi énormément de temps de pause. Il ne fait pas de sport mais ça c'est à la demande des parents car il a des problèmes d'articulations à cause de son surpoids. Je le filme pas mal, il aime bien se faire filmer et voir le résultat. Et puis l'AESH est là tout le temps pour lui dire ce qu'il faut faire, lui répéter les choses. Il ne va pas faire tout seul un exercice, il a besoin d'une guidance verbales permanente, et qu'on décompose toutes les tâches. Si elle part voir L., il l'appelle pour qu'elle vienne. Et on le félicite toujours de manière exagérée. Il a besoin de théâtralité. Il y a bien-sûr des choses où je suis moins exigeante envers lui. Je lui demande de suivre le programme en français et en maths, mais par exemple, en sciences je suis moins regardante sur le fait qu'il comprenne ou pas, car je sais que c'est vraiment très difficile pour lui, c'est trop. Je l'évalue moins dans certaines matières que d'autres. Ça lui demande déjà beaucoup d'efforts. D'après la psychologue scolaire, son niveau ne pourra pas évoluer beaucoup plus malheureusement.

**Il faut optimiser au maximum son potentiel oui.**

Oui voilà, du coup moi je me dis que j'optimise au maximum son potentiel en français et en maths. Mon objectif c'est qu'il soit un adulte à peu près autonome. Mais à un moment il faudra qu'il soit pris en charge dans une structure plus adaptée je pense. J'ai proposé l'ULIS dans le bulletin du troisième trimestre, on verra bien. J'en avais informé le papa et il m'avait dit oui. Mais je pense qu'entre temps il a de l'aller se renseigner sur internet et voir le mot handicap et là, ça l'a bloqué complètement. Le lendemain K. est venue me voir en me disant « maîtresse, moi pas handicap, pas handicap, papa pleure toute la nuit, papa pleure pleure ». Je suis allée voir le papa qui s'est mis à pleurer devant moi et il n'a pas voulu me parler pendant six semaines.

**Je vois, ça n'a vraiment pas dû être facile. Quand les parents sont dans le déni du handicap de leur enfant, ça complique vraiment les choses. Vous m'en avez un peu parlé aussi, mais quelles sont les principales difficultés qui vous avez rencontré pour adapter votre pratique à K. ? C'était essentiellement sur le manque de connaissance sur son handicap c'est ça ?**

Oui voilà vraiment. Après il y a autant de handicap que d'enfants mais c'est que quand je me suis retrouvée en stage en maternelle avec deux enfants autistes dans la classe, je me suis dit je suis un danger car je ne peux pas les aider, je me suis sentie vraiment incompétente. Tous les ans j'ai des dyslexiques mais ça on commence à connaître et il y a quand même pas mal de formation là-dessus, mais là la déficience intellectuelle, c'est vraiment ce qui m'a posé le plus de soucis finalement. On apprend vraiment sur le tas à la rencontre de ces enfants handicapés. S'il est scolarisé depuis longtemps, les collègues le connaissent et ça va, elles peuvent nous donner des pistes, mais si ce n'est pas le cas, on se dépatouille. Et dans ma formation d'enseignante, j'ai dû avoir deux heures en première année sur l'accueil d'un enfant handicapé, et c'était essentiellement sur le fait d'avoir une AESH. Concrètement on n'a rien eu du tout.

**Avant que je ne vous en parle, vous connaissiez déjà le métier d'ergothérapeute c'est bien ça ?**

Alors je connais parce que je connais quelqu'un. Puis il y a deux ou trois ans, il y avait un garçon qui écrivait très mal en CM2 et on en parlé ensemble avec mes collègues en salle des maîtres. Et c'est là où j'ai entendu pour la première fois parler de l'ergothérapie, parce que c'était ce dont il avait besoin, mais que c'était dommage car au vue des ses difficultés sociales, il ne pouvait pas se le permettre. Et sinon, c'est la première fois cette année que j'ai un élève suivi par une ergo.

**D'accord, et est-ce que vous voulez du coup que je vous fasse un petit topo que nos différents rôles en milieu scolaire ? Alors en tant qu'ergo, on va accompagner des enfants ou des adultes, essentiellement sur des objectifs d'autonomie et d'indépendance. Et on s'intéresse à tout ce qui touche au quotidien de l'enfant, donc à son bien-être à la maison, dans ses loisirs et à l'école. On fonde notre raisonnement clinique sur trois axes, donc tout d'abord l'enfant. On va venir réaliser des bilans et ce qu'on appelle des observation de l'enfant en situation concrète, enfin d'en déduire ses capacités sensori-motrices, cognitives et sociales. En gros, quelles sont ses forces et ses faiblesses. Ensuite on va s'intéresser aux activités que fait l'enfant, on fait ce qu'on appelle de l'analyse d'activité. On va venir se poser la question, qu'est-ce que va venir solliciter cette activité comme capacités chez l'enfant ? Et est-ce que celui-ci est en capacité ou pas de la faire ? Et ensuite, on analyse l'environnement de l'enfant. Est-ce que celui-ci est obstacle ou facilitateur à l'autonomie de l'enfant ? Est-ce que le petit**

Joseph va pouvoir se déplacer seul avec son fauteuil roulant jusqu'aux WC de l'école ? Est-ce qu'il va pouvoir se rendre à la cantine ? Cette dynamique nous permet de comprendre comment s'exprime le handicap de l'enfant, comment celui-ci impacte son bien-être et sa qualité de vie ? Et à quels niveaux ? Et comment il va impacter aussi ses apprentissages ? Car c'est surtout ça qui nous intéresse ici. Et de là, on essaye d'en déduire ses besoins. Après ce n'est pas une science exacte évidemment, on marche beaucoup par essais-erreurs. Et à partir de là, on fait ce qu'on appelle, un plan d'intervention avec des objectifs de travail avec court, moyens et long terme. Ils seront soit axés sur de la rééducation. Venir rééduquer ou entraîner les fonctions déficitaires chez l'enfant. Par exemple, de la rééducation de l'écriture, travail sur la gestion des émotions, sur la manipulation des outils scolaires, etcétera. Et si ce n'est pas suffisant, on va plus axer notre approche sur de la réadaptation, comme l'aménagement du poste de travail ou l'apprentissage d'aides techniques comme un fauteuil roulant pour se déplacer en extérieur, ou alors d'un ordinateur. Ensuite on peut être amené à faire des préconisations. Le plus souvent ça passe par de la guidance parentale si c'est des plus petits. Leurs conseillers des stratégies d'apprentissage pour le lavage des dents à la maison par exemple. Et on est amené quand on peut à s'entretenir et collaborer avec les enseignants. C'est là on c'est très riche pour nous car vous avez un regard sur les difficultés scolaires de l'enfant que nous on n'a pas. On va avoir le jeune seulement quelques heures par semaine alors que vous vous l'avez tout le temps. Et du coup, on fonction de ce que vous êtes en train de travailler en classe, nous on peut de notre côté ajuster notre prise en charge en conséquence. Si le petit Maël est dyspraxique et rencontre de grosses difficultés en géométrie, de mon côté aussi je vais lui faire travailler la manipulation des outils scolaires. Et là l'enfant progresse beaucoup plus vite. Donc voilà, en gros c'est ça.

C'est tellement dommage que ce ne soit pas remboursé en fait. Quand j'entends ce que tu me dis, je me dis qu'une grande partie des enfants de ma classe, ça leur serait utile. Ce serait vraiment bien qu'il y est plus de liens entre nos deux professions.

**Est-ce que vous pensez qu'échanger avec un ergo dans le cadre de votre pratique vous serait bénéfique ?**

Bah carrément. J'ai un petit justement dans ma classe qui a pris de très mauvaises habitudes au niveau de tenue de son stylo, je me suis renseignée sur internet comment

l'aider mais rien n'y fait. Et là avoir les conseils d'une ergo ça serait génial, car je ne suis pas une spécialiste de ça. Aujourd'hui les troubles dys c'est plus connu mais certains comme la dyscalculie, comprendre comment ces enfants fonctionnent, comment ils pensent pour être aussi paumés en maths et comment faire pour les aider, ça je ne sais pas par exemple.

**C'est là où pouvoir échanger ce serait génial. Par exemple, s'appeler en début de semestre et dire, bon au cours des prochains moi on essaye de bosser sur telles ou telles compétences, on teste telle aide technique, et on voit à la fin du trimestre ce que ça donne.**

Alors là oui, ce serait génial.

**Et du coup pour vous à quels niveau ça vous aiderait ? Ça serait plus au niveau de la compréhension du handicap de l'enfant ?**

Oui c'est ça, car c'est ce qui m'a vraiment posé problème. Si aujourd'hui on me dit, l'année prochaine tu vas accueillir un autiste dans ta classe, olala qu'est-ce que je vais faire et qu'est-ce que je peux faire. Voilà, avoir une personne ressource qui en sait plus que nous, ça pourrait être trop top, vraiment. Une personne ressource dans l'apport d'outils concrets, de conseils, des choses à essayer de faire. Par exemple, un enfant qui tient mal son crayon, qu'est-ce que je peux faire ? Quelles aides il existe ? Qu'est-ce que je peux lui proposer ? J'aimerais bien que quelqu'un m'aiguille sur les choses que je peux tester avec l'enfant, même si ça ne marche pas, mais au moins me donner des billes. Et là justement, la discussion peut amener à d'autres idées. Oui voilà, échanger sur ses propres expériences, ça ça marchait bien sur un enfant et ça peut être répété à une autre qui en aurait besoin. Oui de la discussion autour de conseils sur des choses que je peux essayer et appliquer en classe concrètement. Ça je trouverai ça cool.

**C'est vrai que de notre côté on est formé à l'accompagnement d'enfants autistes donc on va avoir quelques clés et certaines stratégies d'interventions que l'on va acquérir aussi par l'expérience, qu'on pourrait partager avec vous. Qui seront bien sûr à tester et à adapter au profil de l'enfant.**

Bien sûr, comme tu disais ce n'est pas une science exacte.

**Mais voilà ce serait vraiment un plus si on pouvait s'outiller mutuellement sur certaines choses. Est-ce que du coup, vous pensez que cette démarche vous**

**permettez de mieux comprendre les besoins de l'enfant et de mieux vous adapter à lui ?**

Bah oui justement car c'est ça qui pose problème. Un outil qui nous serait donné qui pourrait affiner un peu notre analyse des difficultés de l'enfant, ce serait super.

**Et du coup, vous pensez que cette démarche faciliterait l'acquisition de compétences chez l'élève en difficulté ?**

Ah oui oui complètement, plus rapidement, plus facilement. De manière beaucoup plus adaptée donc forcément ça gagnerait en efficacité, complètement. On est d'accord. En tant qu'enseignant, on en voit de plus en plus des enfants particuliers où on aurait vraiment besoin d'aide, plus que de savoir enseigner le théorème de Thalès. Là il faut des compétences qu'on n'a pas. Puis on ne peut pas tout connaître. Et là il y a gros gros besoin, je pense. Pendant notre formation, on nous dit que certains auront des difficultés évidemment, on nous apprend les problèmes que la plupart peuvent rencontrer. Mais un enfant qui a un problème de vue ou qui est dyscalculique ou dyslexique, ça on ne nous l'apprend pas. Ça sort finalement de notre champ de compétence. Alors avec les années et l'expérience on se forme, mais des fois ça ne suffit pas, et c'est là où des personnes ressources qui s'y connaissent pourraient être utiles.

**Et oui je comprends bien. Selon vous, en quoi ces échanges sont-ils limités ?**

Alors la première fois que j'ai rencontré une ergo, on n'a pas pu échanger ensemble, elle était dans l'observation d'un élève dans le cadre de son travail. On n'a pas pu échanger spécialement et finalement il n'y a pas de temps prévu pour ça. Et je ne suis pas sûre que l'éducation nationale soit à dans l'inclusion de cette branche là dans nos formations pour l'instant, je pense que ça, c'est un peu des choses qu'on doit faire par nous-même, si ça nous intéresse en tout cas. Elle était vraiment sympathique, mais elle est restée trois quart d'heure puis elle est partie, et on n'a pas pu échanger du tout, finalement.

**Et oui, je pense qu'il faudrait des temps d'échanges dédiés à ça, autre que les temps consacrés aux équipes éducatives en fait. Et du coup, que proposeriez-vous pour qu'ils s'opèrent davantage ?**

Alors il y a les équipes éducatives mais même lors des équipes éducatives c'est un peu le rush, souvent c'est juste un état des lieux de la situation et ce qu'il faudrait pour que ça aille mieux ou que ça se maintienne comme ça. Mais on n'a pas trop le temps d'échanger des idées, souvent il y a une autre équipe qui arrive. C'est vrai qu'on n'a pas

ce temps là où on peut juste se voir et échanger des idées, faire part de nos expériences personnelles.

**Ce qui est vraiment bien au SESSAD c'est qu'on est une équipe pluridisciplinaire et on a des temps dédiés à ces échanges où on résume ce qui s'est passé pendant les séances avec les enfants. Et surtout lorsqu'il y a des problématiques avec un enfant à résoudre. On réfléchit ensemble à des stratégies d'intervention, et on fait le point lors de la prochaine réunion d'équipe. Et ça c'est très riche.**

Et bien ça faudrait le faire au sein de l'école en fait, même une heure par mois où on peut échanger sur les difficultés de l'enfant. En formation on faisait un genre de table ouverte où chacun racontait un problème qu'il avait dans sa classe. Puis on votait et celui qui avait le plus de voix, on se focalisait dessus et on en parlait pendant une heure. C'était super intéressant, et je me dis, qu'un genre de table ouverte avec des thèmes différents et on se focalise sur une thématique, ça pourrait tellement nous faire tous évoluer nous en tant que prof je pense.

**Et puis ce qui serait génial c'est que ça soit des professionnels différents.**

Oui voilà. Des réunion pluridisciplinaire où on parle, où on peut échanger sur certaines difficultés. Ça ce serait vraiment cool. Je ne sais pas qui pourrait organiser ça, peut-être la MDPH je ne sais pas.

**Oui ça je ne sais pas non plus. De toute façon aujourd'hui il y a cette volonté d'inclure les élèves porteurs d'un handicap en milieu ordinaire et il y a surtout une volonté d'améliorer qualitativement leur scolarité. Dans le milieu paramédicale, cette façon de travailler en pluridisciplinarité c'est quelque chose de commun, c'est acquis depuis longtemps. Mais dans l'éducation nationale ce n'est pas quelque chose qui se fait j'ai l'impression, ou du moins pas encore.**

Oui tout à fait et je ne comprends pas pourquoi parce que je vois qu'avec mes collègues on aimerait vraiment.

**Puis je pense que scolariser des enfants avec un handicap ça va faire émerger ce besoin-là de toute façon, et je pense que ça va sûrement être la conclusion de mon mémoire finalement. Je ne pense pas qu'on pourra faire autrement.**

Oui je suis d'accord, car quand je vois mes collègues qui sont plus âgées, elles m'ont toutes dit que depuis quelques années, tous les ans on a un ou deux enfants qui ont un truc spécial ou bien spécifique. Et là il faut qu'on évolue pour qu'on puisse les accueillir

dans de meilleures conditions et je ne vois pas comment on peut faire sans toute l'équipe médicale derrière.

**Oui tout à fait, je pense que c'est une nécessité pour comme vous dites, que ces enfants soient le mieux accueillis possible. Alors on arrive vers la fin, est-ce que vous pensez qu'il existe une complémentarité entre nos deux métiers dans la mise en place de pratiques inclusives ?**

Oui complètement et surtout de plus en plus avec l'école inclusive justement.

**Et oui encore plus maintenant. Je m'éloigne un peu du sujet mais ce dont on a parlé avec Sarah c'est que souvent, les enseignants voient très négativement le fait qu'une personne extérieure vienne dans leurs classes. Ils pensent qu'ils vont se faire observer et juger alors que pas du tout. Alors que pas du tout, puis on n'est pas enseignant, on ne peut pas juger le métier le travail de quelqu'un quand ce n'est pas le sien.**

Ça peut oui. Je sais qu'à mes débuts, les deux trois premières années, rien que le fait d'avoir une AESH dans ma classe, je me sentais trop jugée alors que non en fait. Elle est là pour aider le petit loulou et elle s'en fiche complètement. Et là pour le coup, je me suis dit, la venue de l'ergo au contraire, elle pourra peut-être me donner des pistes. Faut que ça rentre dans les mœurs en fait et ça prend toujours un peu de temps tout ça. Et c'est vrai que ça peut être vu comme une intrusion un peu tout ça par les enseignants. Et ça, ça peut être une petite barrière mais bon les barrières ça tombe au bout d'un moment.

**Et bien c'est ce que j'espère oui. Puis, bon je n'ai fait passer que quatre entretiens mais j'ai l'impression que vos idées se regroupent et il y a quand même une volonté commune pour que tout ça évolue en ce sens donc c'est plutôt positif.**

Oui on a tous envie de ça se passe bien pour ces enfants en fait.

**Et finalement c'est aussi un gain de temps mutuel. Quand il y a deux cerveaux qui réfléchissent sur le même problème forcément ça va plus vite et c'est un gain de temps pour l'enfant dans ses apprentissages.**

Oh mais c'est clair. Puis pas forcément sur la même chose, mais par exemple quand l'ergo m'a conseillé sur la position à table de L., sur la position de ses pieds, je n'aurai pas pu le deviner. Et je me suis dit cool ça, ça va m'aider.

**Oui tout à fait, on a des champs de compétences différents et c'est ça qui est intéressant justement.**

Oui vraiment. Quand je vois K., je n'ai jamais vu autant un élève évolué, c'était compliqué, ça a pris beaucoup de temps mais ça a marché. Et ça c'est tellement gratifiant à la fin.

**Je vous comprends oui, même quand il y a de toutes petites évolution on est tellement contents pour l'enfant. Voilà je n'ai plus de question. Merci encore pour votre temps et ces échanges très constructifs.**

Écoute, c'était vraiment avec plaisir, et bon courage pour l'écriture de ton mémoire.

## Annexe VIII      Tableaux - Présentation de l'élève à besoins éducatifs particuliers

*Tableau IX Présentation de l'élève à BEP - Enseignante A*

	<b>Enseignante A</b>
<b>Classe</b>	CE1
<b>Identification du handicap</b>	Elève avec déficience visuelle et intellectuelle
<b>Notification MDPH</b>	Oui
<b>Dispositif de scolarisation</b>	PPS AESH
<b>Suivi médicoéducatif</b>	SESSAD 1 jour/sem.
<b>En inclusion depuis :</b>	Septembre
<b>Difficultés identifiées</b>	« C'est un enfant qui a beaucoup de mal à se concentrer », « Il n'est pas du tout autonome », « il s'éparpillait dès qu'il n'y avait plus personne derrière lui », « il ne se souvenait plus des consignes, il oubliait tout », « l'aider à se concentrer, c'est là où se situe le gros problème », « surtout la lecture et les mathématiques », « c'est un enfant qui ne retient pas beaucoup », « tout est compliqué pour lui ... un peu dans tous les domaines », « On est vraiment sur les fondamentaux avec lui pour l'instant parce que ce n'est pas encore débloqué ».
<b>Niveau de l'élève</b>	CP

*Tableau X Présentation de l'élève à BEP - Enseignante B*

	<b>Enseignante B</b>	
<b>Classe</b>	CE2	CE2
<b>Identification du handicap</b>	Troubles du Spectre de l'Autisme	Dysphasique Trouble Déficitaire de l'Attention (En cours de diagnostic)
<b>Notification MDPH</b>	Oui	Oui
<b>Dispositif de scolarisation actuel</b>	PPS AESH mutualisée (9h)	PPS AESH mutualisée (9h)
<b>Suivi médicoéducatif</b>	Pédopsychiatre en libéral (1matin/sem. le vendredi)	Suivi orthophonique en libéral
<b>En inclusion depuis :</b>	2 ans	2 ans
<b>Difficultés identifiées</b>	« l'attention pêche énormément », « pas mal de difficultés au niveau	« elle, c'est beaucoup plus lourd », « elle a énormément de mal à parler », « il y a

	<p>scolaire », « Est dans son monde », « Ne s'intègre pas dans le groupe classe », « il n'a pas de communication verbale », « il a du mal à rentrer dans tout ce qui est apprentissage oral », « Il a un problème de disponibilité », « Il y a de la fatigabilité », « ce qui pose problème c'est la résolution de problème. Ça c'est trop abstrait ... ça demande beaucoup trop de compréhension », « la lecture de consigne pose problème ».</p>	<p>des sons qu'elle n'arrive pas à attendre ou à dire », « elle a énormément de difficultés au niveau de la mémoire, elle n'a pas de mémoire de travail »</p> <p>« elle a une lecture qui n'est pas du tout fluide », « elle a du mal pour décoder et énormément de mal à encoder », « une dictée, une petite phrase très simple on n'arrivait pas à comprendre ce qu'elle écrivait, les sons ne correspondaient pas », « ce qui pose problème c'est la résolution de problème. Ça c'est trop abstrait ... ça demande beaucoup trop de compréhension », « la lecture de consigne pose problème ».</p> <p>« tout ce qui est la monnaie, la mesure de durée ce n'est pas possible. Elle n'y arrive pas ... On est trop dans l'abstraction ».</p>
<b>Niveau de l'élève</b>	CE1	CE1

*Tableau XI Présentation de l'élève à BEP - Enseignante C*

	<b>Enseignante C</b>	
<b>Prénoms</b>	E.	L.
<b>Classe</b>	CE2	CM1
<b>Identification du handicap</b>	Suspicion de Schizophrénie Suspicion de Troubles Déficitaire de l'Attention	Dyslexie Trouble Développementale de la Coordination
<b>Notification MDPH</b>	Oui	Oui
<b>Dispositif de scolarisation actuel</b>	PPS AESH	PPS AESH mutualisée (9h/sem.)
<b>Suivi médicoéducatif</b>	/	Suivi psychologique et psychomotricien
<b>En inclusion depuis :</b>	1 an	1 an

<b>Difficultés identifiées</b>	« niveau de concentration très faible », « elle se dissipe très très vite », « le matin elle est très très agitée », « c'est surtout en mathématiques », « elle ne s'engage pas du tout dans les matières qui ne lui plaisent pas », « des difficultés sur son comportement qui influent sur ses apprentissages », « E. nous dit souvent qu'elle a une petite voix dans la tête qui lui dit de faire des bêtises ».	« gros gros problèmes de lecture et d'écriture », « lisait une dizaine de mots par minutes, la fluence n'était vraiment pas terrible et avec beaucoup de confusion de sons », « il écrivait vraiment très très mal, il ne pouvait pas tenir un crayon donc tout ce qui était en lien avec le graphisme, la géométrie, l'écriture, même le coloriage, etcétera c'était assez compliqué pour lui », « la lecture de consignes, il ne comprenait pas ce qu'il fallait faire », « Je n'avais jamais vu un tel niveau sur tout en fait ... le pauvre petit il était vraiment désarmé sur tout, tu voyais qu'il en pouvait plus »
<b>Niveau de l'élève</b>	/	Retard rattrapé

Tableau XII Présentation de l'élève à BEP - Enseignante D

	<b>Enseignante D</b>	
<b>Prénoms</b>	L.	K.
<b>Classe</b>	CP	CP
<b>Identification du handicap</b>	Albinisme sévère	Déficiência intellectuelle
<b>Notification MDPH</b>	Oui	Oui
<b>Dispositif de scolarisation actuel</b>	PPS AESH mutualisée (12h/ sem.)	PPS AESH mutualisée
<b>Suivi médicoéducatif</b>	Non	Educatrice de la MDPH
<b>En inclusion depuis :</b>	Septembre	2 ans
<b>Difficultés identifiées</b>	« c'est surtout au niveau de sa vue », « Il a une altération de la vision, une diminution de l'acuité visuelle de près et de loin, des difficultés pour voir les reliefs et les couleurs et un	« C'était un gamin qui parlait peu, ou du moins très mal », « Il est beaucoup dans la répétition, il y a certaines choses qui va répéter non-stop pendant plusieurs semaines », « il passait sa journée à faire

	<p>rétrécissement de sa vision périphérique », « ses difficultés sont essentiellement au niveau de l'écriture et de la lecture. », « il se rapproche très près de sa feuille », « des difficultés dans les activités de phonologie, on apprend à reconnaître les sons avec des images, il doit beaucoup se rapprocher », « l'écriture lui demande beaucoup d'effort et de concentration », « il est quand même fatigable sur la durée », « quelques difficultés au niveau de son comportement », « Ça lui arrive de faire des grosses crises de colère »</p> <p>« la gestion des émotions, ça va être plus ça, la compétence qui va lui poser problème »</p>	<p>des tours de cubes », « tout ce qui peut être rabâché, il n'y a pas de problème, compter jusqu'à cent il y arrive, décoder aussi. Mais alors les calculs, là c'est plus que difficile pour lui, car il n'y met pas de sens. Inventer une phrase c'est très très compliqué. Il a toujours besoin de son AESH avec lui en fait, tout le temps »</p> <p>« il fait tout de manière robotique, il n'y met pas de sens »</p>
<p><b>Niveau de l'élève</b></p>	<p>CP</p> <p>« il a un très très bon niveau, je crois même que c'est le meilleur de ma classe au niveau des évaluations nationales »</p>	<p>Maternelle</p>

## **Annexe IX Tableaux - Intervention de l'enseignant auprès de l'élève à besoins éducatifs particuliers**

*Tableau XIII Intervention de l'ens. A auprès de(s) l'élève(s) à besoins éducatifs particuliers*

	<b>Enseignant A</b>
<p><b>Stratégies et méthodes enseignantes utilisées en classe auprès de l'élève à BEP.</b></p>	<p>« il est très photosensible donc on a fait installer des rideaux, on ferme tous les rideaux », « en termes de pédagogie, c'est un enfant qui ne retient pas beaucoup, donc il y a beaucoup de répétitions », « il a une belle table ... avec le plan incliné », « On fait en fonction de ce que lui aussi peut nous en dire, si ça fonctionne, si ça ne fonctionne pas. On essaie de manipuler pas mal mais c'est un enfant qui va vite se laisser emporter finalement par l'aspect jeu de la manipulation et qui va perdre complètement l'objectif ».</p> <p>« il est déjà dans un groupe de besoin », « j'ai un groupe de quatre élèves dont cet enfant là et on a refait un CP », « on est surtout nous sur les temps d'inclusion, sur de la lecture et oui j'adapte, même dans le groupe de besoin », « j'ai acheté par exemple des lettres rugueuses Montessori avec les sons complexes ... il ne s'en sert pas forcément toujours mais de temps en temps ça lui permet de se remettre un peu dedans avec le toucher quand même ». « On fait plus d'oral qu'avec les autres, on le fait peu écrire, son AESH elle le sait ». « On fait un peu de graphisme, autant les autres ont des tâches d'écriture qui vont avec la lecture, l'encodage etcétera, autant lui c'est deux tâches qui sont séparées puisque sinon ça demande trop d'efforts. L'effort qu'il fournit pour l'acte graphique, ça le déconnecte du reste ».</p>
<p><b>Difficultés rencontrées par l'enseignant pour définir les besoins de l'élève en inclusion et adapter sa pratique.</b></p>	<p>« Clairement il y a déjà un manque de formation sur le handicap », « On a pas mal tâtonné », « On a fait tout ce qu'on pouvait pour qu'il soit au mieux », « Il y a de plus en plus d'enfants en difficultés, de plus en plus de besoins, donc on est tous à courir partout », « c'est difficile de se concentrer, car même si on a conscience des difficultés de l'enfant, il y a les autres autour qui ont aussi leurs propres difficultés », « même si on sait ce qu'il faut regarder je pense que</p>

	malheureusement on n'a pas le temps, c'est très compliqué et c'est assez frustrant ».
<b>Cotation des difficultés pour définir les besoins de l'élève</b>	6/10
<b>Facteurs influençant positivement une différenciation de l'enseignement en classe ordinaire.</b>	« on a travaillé avec le SESSAD justement, et ça a permis de définir un peu quels étaient ses besoins ». « le fait qu'il y ait une AESH auprès de cet enfant c'est très précieux », « Les adaptations nous on les fait en amont ...l'AESH elle peut réguler en temps réel et ça c'est important », « C'est hyper compliqué de réguler en temps réel et l'aide humaine elle est vraiment précieuse », « Elles ont un regard très important sur les difficultés de l'enfant ».
<b>Compétences travaillées chez l'élève à BEP.</b>	« Il est sur les mêmes notions que les autres, sur les mêmes syllabes », « on reste sur les fondamentaux, et les mathématiques ils les font en ULIS », « j'aimerais bien qu'en fin d'année, il arrive tout seul à déchiffrer une petite phrase vraiment simple », « je voudrais qu'il travaille aussi c'est la prise d'autonomie par rapport à la présence de l'AESH ... qu'il soit capable de faire sans avoir tout le temps quelqu'un à côté ».
<b>Actions mises en place dans l'évaluation des compétences de fin de cycle chez l'élève à BEP.</b>	« au quotidien on pointe justement avec l'AESH, là cette notion c'est bon, là c'est à peu près fixé ou pas, et là non, on pensait mais finalement non », « On note les évolutions ».
<b>Niveau de formation de l'enseignant.</b>	« Clairement il y a déjà un manque de formation sur le handicap »

*Tableau XIV Intervention de l'ens. B auprès de(s) l'élève(s) à besoins éducatifs particuliers*

	<b>Enseignant B</b>
<b>Stratégies et méthodes enseignantes</b>	« je suis obligée de lui mettre à disposition du matériel tout le temps, pour les exercices je suis obligée de lui laisser les leçons pour qu'elle puisse voir les terminaisons sinon ce n'est pas possible. Une évaluation

<p><b>utilisées en classe auprès de l'élève à BEP.</b></p>	<p>sur la multiplication par exemple, je lui laisse les tables à disposition pareil sinon ce n'est pas possible », « je me suis un peu auto-formée à une méthode qu'on appelle la méthode Borel Maissonny, ce sont des gestes qui sont associés à des sons. C'est vrai qu'elle fonctionne beaucoup par gestes comme beaucoup de dysphasiques, elle enregistre plus avec les gestes ... je lui fais la dictée de mots en lui faisant les gestes et du coup, elle a énormément progressé, elle a bien intériorisé les gestes, bien mémorisé donc maintenant je ne les fait pas tout le temps, que de temps en temps et c'est elle qui les fait quand je dis un mot et elle attend que je confirme si c'est le bon geste ou pas », « en poésie ... j'associe toujours des gestes parce que je sais qu'elle ça va l'aider. Et quand elle récite sa poésie je lui fais les gestes donc ça l'aide aussi »</p> <p>« ... tout le temps, alors déjà j'adapte le rythme et les activités, je reformule toujours les consignes, toutes les consignes que je donne en collectif je les redonne en individuel à chacun. Je fais un rappel des notions ... il faut les lancer dans la tâche, c'est-à-dire les motiver, les recentrer ... Le petit M. ça va être par exemple, soutenir l'attention », « La petite E. ça va être plus sur la confiance », « ... avec l'AESH on allège la tâche d'écriture, si l'exercice est trop long, je lui demande d'écrire l'exercice et que ça soit un texte à trous », « on peut ménager des temps des pauses », « Des dictées à l'adulte aussi parce que par moment si c'est de la production d'écrit par exemple ... Et puis de l'aide à l'utilisation du matériel aussi, pour qu'ils sachent un peu s'organiser, pour utiliser un fichier de leçon par exemple, l'ardoise et tout ça ».</p>
<p><b>Difficultés rencontrées par l'enseignant pour définir les besoins de l'élève en inclusion et adapter sa pratique.</b></p>	<p>« parfois je me heurte à leurs difficultés et je n'ai pas trouvé les outils nécessaires », « un manque de formation en fonction du handicap », « c'est plus long, parce qu'il faut tâtonner. Nous on perd du temps à tâtonner en fait ».</p> <p>« ... dans toutes les notions que je fais je me heurte toujours à des difficultés mais même aujourd'hui », « C'est difficile quand on se retrouve avec des enfants comme ça, il faut vraiment se remettre en question et voir dans tout ce qu'on va leur apprendre ce qui va leur</p>

	<p>poser problème mais pour ça il faut avoir des connaissances sur leur handicap ... c'est super compliqué, en tant qu'enseignant on patauge. J'ai mis un moment à me poser la question sur comment j'allais la faire rentrer dans l'écrit cette petite »</p>
<p><b>Cotation des difficultés pour définir les besoins de l'élève</b></p>	<p>5/10</p>
<p><b>Facteurs influençant positivement une différenciation de l'enseignement en classe ordinaire.</b></p>	<p>« sur grandeurs et mesures, j'ai dû le faire un jour où l'AESH n'était pas là, je n'ai pas pu mettre en place du matériel et du coup convertir des mètres en centimètres, j'ai vu que pour ma petite ce n'était pas possible, il aurait fallu que je fasse des étiquettes, des dessins, des schémas etcétera. Ce n'est pas évident ».</p>
<p><b>Compétences travaillées chez l'élève à BEP.</b></p>	<p>« je leur fais travailler les mêmes compétences que les autres ».</p>
<p><b>Actions mises en place dans l'évaluation des compétences de fin de cycle chez l'élève à BEP.</b></p>	<p>« je les évalue par mes évaluations, c'est-à-dire que lorsque je vois que l'évaluation est plutôt acquise c'est que mes approches ont bien fonctionnées », « puis aussi à leurs ressentis car on est beaucoup dans la communication, ils me disent aussi quand ils ne comprennent pas, je les sollicite beaucoup pour savoir s'ils ont compris ».</p> <p>« Une évaluation sur la multiplication par exemple, je lui laisse les tables à disposition pareil sinon ce n'est pas possible », « j'adapte mes évaluations avec du matériel, ou alors aussi en temps, je leur laisse beaucoup plus de temps et je les adapte en longueur aussi, je raccourcie certaines évaluations ».</p>
<p><b>Niveau de formation de l'enseignant.</b></p>	<p>« on n'est pas formés. Donc je me suis un peu renseignée pour voir un petit peu comment je pouvais l'aider car quand elle est arrivée dans ma classe c'était vraiment vraiment compliqué. », « je me suis un peu auto-formée à une méthode qu'on appelle la méthode Borel Maisonny ».</p>

Tableau XV Intervention de l'ens. C auprès de(s) l'élève(s) à besoins éducatifs particuliers

	Enseignant C
<p><b>Stratégies et méthodes enseignantes utilisées en classe auprès de l'élève à BEP.</b></p>	<p><u>E.</u>: « je lui ai mis en place ... un coussin réhausseur ... quand elle se sent un peu agitée elle se balance sur son coussin qui a des petits picots et ça la détend pas mal », « E. elle est tellement survoltée que quand arrive l'après-midi elle est fatiguée ... j'ai demandé à son papa si elle pouvait prendre son doudou, elle l'apporte dans la classe et quand elle se sent un peu fatiguée elle le prend », « il faut souvent la rassurer », « on a mis en place des choses au niveau du mobilier aussi, elle a une chaise et une table à son niveau car elle est petite E. », « pour E., j'allège son travail parce qu'elle va vite s'ennuyer et en avoir marre, donc elle va avoir moins de travail que les autres ».</p> <p><u>L.</u> « Alors moi je différencie mes exercices, je suis une méthode en français qui s'appelle la méthode Picot ... des textes adaptés pour les dys, la police est déjà adaptée et les exercices aussi ... remettre les mots dans l'ordre pour faire une phrase, pour mes élèves en difficultés, ils auront des étiquettes au lieu d'écrire ... j'ai beaucoup de supports visuels », « L. qui confondait beaucoup les sons, il avait des petits rappels sur la table avec les alphas », « je fais aussi la méthode Borel Maissonny ... on fait des gestes pour les sons », « j'associe les images aux mots ... Pour les dictées les mots qu'ils doivent apprendre, les mots je les associe à des images ... Et ça marchait trop bien », « là je le fais plus pour le vocabulaire, je mets la photo à côté du mot pour qu'ils comprennent mieux », « puis L. c'est pareil, il avait moins de travail que les autres et ses textes étaient beaucoup plus courts quand on lisait des textes pour la classe », « L. il n'avait quasiment pas de choses écrites, il avait des choses à assembler, des cartes à pincettes, des choses comme ça », « J'essaie de trouver pleins de jeux comme les cartes à pincettes et les mettre en lien avec une compétence à travailler en particulier ».</p>
<p><b>Difficultés rencontrées par l'enseignant pour</b></p>	<p>« Les difficultés que je rencontrerai, ce serait surtout au niveau de la communication avec les personnes qui gravitent autour de l'élève en</p>

<p><b>définir les besoins de l'élève en inclusion et adapter sa pratique.</b></p>	<p>question ... il n'y a personne qui nous indique quoi que ce soit ... Pour L. un peu moins, j'ai trouvé que l'équipe qui était présente a été assez ouverte et j'avais pu prendre vite contact avec l'ergothérapeute, la psychologue, l'orthophoniste ».</p> <p>« E., c'est plus compliqué. Après la concernant, c'est plus un milieu très médical donc il y a sûrement le secret médical qui doit y jouer un rôle », « je rentre le soir je suis lessivée ».</p>
<p><b>Cotation des difficultés pour définir les besoins de l'élève</b></p>	<p>L. : 5/10</p> <p>E. : 8/10</p>
<p><b>Facteurs influençant positivement une différenciation de l'enseignement en classe ordinaire.</b></p>	<p>« il arrivait vraiment à oraliser ce dont il avait besoin donc moi j'écoutais ce dont il avait besoin et on s'est pas mal aidé ».</p>
<p><b>Compétences travaillées chez l'élève à BEP.</b></p>	<p>« les exigences ne sont pas les mêmes non plus ce qui est logique »</p> <p>« je ne pouvais pas demander à L. qui lise correctement alors qu'il ne peut pas, il est dyslexique en fait. Il va prendre plus de temps que les autres mais il y arrivera de façon différente »</p> <p>« je ne suis pas à prioriser mais plutôt ... enfin ils font ce qu'ils veulent par rapport aux compétences ... C'est ça qui est bien avec les ceintures de compétences, si tu n'y arrives pas tu le referas un peu plus tard dans l'année ».</p>
<p><b>Actions mises en place dans l'évaluation des compétences de fin de cycle chez l'élève à BEP.</b></p>	<p>« Alors moi je n'ai pas d'évaluation, j'évalue surtout avec le cahier du jour », « je mets en place des ceintures de compétences ... Dans la semaine il décide de travailler par exemple, reconnaître un verbe dans une phrase ... ils ont chacun leurs activités et je note ce qui est réussi ou pas réussi ... c'est comme ça que je les évalue ».</p> <p>« Les évaluations ... il y a une police de caractère qui s'appelle OpenDys qui a été faite par OpenOffice je crois, et ce qui est génial c'est que ça te donne une police qui est plus facile à lire pour les dys. »</p>

<p><b>Niveau de formation de l'enseignant.</b></p>	<p>« j'ai fait une licence de psycho donc je suis vraiment passionnée par la psycho et justement j'avais pas mal travaillé sur les dys ... j'ai été quand même assez informé par ma licence », « En tant que prof, je t'avoue que le moment où j'ai vraiment beaucoup appris c'est quand j'ai fait mon semestre au Québec », « Notre formation en France c'est zéro pointé ».</p> <p>« E. j'avoue que si je l'avais eu à mes débuts, elle m'aurait dépassée complètement ».</p>
--	---

*Tableau XVI Intervention de l'ens. D auprès de(s) l'élève(s) à besoins éducatifs particuliers*

	<p><b>Enseignant D</b></p>
<p><b>Stratégies et méthodes enseignantes utilisées en classe auprès de l'élève à BEP.</b></p>	<p><u>L.</u> : « Au début de l'année je lui faisais les lignages très très gros, des agrandissements ... Il a une lampe ... je prépare des grandes feuilles pour lui. C'est ce que je fais tout le temps », « je lui avais donné un cahier avec un lignage de quatre millimètres, donc c'est vraiment des très grosses lignes. Après je donne ça à tous les enfants au début dans tous les cas. Pour lui, je repassais avec des feutres. La grosse ligne violette je la repassais avec une feutre violet, et aussi la première interligne bleue du dessus. Du coup, en mettant des couleurs et en l'encourageant avec des systèmes de récompenses comme des autocollants, ça allait », « Les affichages qui sont trop en hauteur pour lui, je les ai refait en plus petit, et il a un petit cahier des affiches avec lui. Il a un gros crayon gras ».</p> <p><u>K.</u> : « j'ai compris qu'il avait une super mémoire visuelle. Du coup, je l'ai beaucoup utilisée pour créer mes adaptations et mes outils pour K. Genre, il a un emploi du temps où il va retirer les petites étiquettes qui va retirer au fur à mesure qu'il fait une activité. Il sait que le matin il y a de la lecture, après il a une petite image où il sait qu'il a le droit à la pause », « mise en place d'un plan de travail fiché avec des petites étiquettes », « grosse mise en valeur devant les autres sur ce qu'il sait déjà », « Il a aussi énormément de temps de pause », « Je le filme pas mal, il aime bien se faire filmer et voir le résultat. », « l'AESH est là tout le temps pour lui dire ce qu'il faut faire, lui répéter les choses. Il ne va</p>

	<p>pas faire tout seul un exercice, il a besoin d'une guidance verbale permanente, et qu'on décompose toutes les tâches », « on le félicite toujours de manière exagérée. Il a besoin de théâtralité » ».</p>
<p><b>Difficultés rencontrées par l'enseignant pour définir les besoins de l'élève en inclusion et adapter sa pratique.</b></p>	<p>L.: « non comme c'était un élève qui était déjà scolarisé chez nous depuis la maternelle, j'ai eu beaucoup de retours et de conseils de mes collègues de maternelle. Et en plus ce qui est super, c'est qu'ils ont laissé la même AESH ... qui le connaissait par cœur. Je pouvais lui demander conseil ... je n'ai pas eu ce moment d'adaptation où tu te demandes comment tu peux l'aider et est-ce que ce que je vais mettre en place ça va marcher. Je le savais déjà », « j'ai été vachement aidé par mes collègues d'avant, l'AESH, et la maman aussi, elle m'a amené tous les documents médicaux sur sa maladie. J'avais plu qu'à appliquer ce qu'on m'a dit ».</p> <p>K.: « Alors le concernant oui, j'ai eu des difficultés énormes. Énormes énormes ... Ça a été très compliqué », « franchement c'étaient des expérimentations pas possible, à savoir sur ce qui pouvait fonctionner ou pas. Là ça va mieux mais au début je t'avoue que c'était chaud. Je me suis dit que je n'en ferai rien, que je n'arriverai jamais à le faire évoluer », « « ça m'a mis au moins un an à pouvoir faire quelque chose pour l'aider en fait »</p>
<p><b>Cotation des difficultés pour définir les besoins de l'élève</b></p>	<p>L.: 1/10 K. : 8/10</p>
<p><b>Facteurs influençant positivement une différenciation de l'enseignement en classe ordinaire.</b></p>	
<p><b>Compétences travaillées chez l'élève à BEP.</b></p>	<p>K.: « Il y a bien-sûr des choses où je suis moins exigeante envers lui. Je lui demande de suivre le programme en français et en maths, mais par exemple, en sciences je suis moins regardante sur le fait qu'il comprenne ou pas, car je sais que c'est vraiment très difficile pour lui, c'est trop », « je me dis que j'optimise au maximum son potentiel en</p>

	français et en maths. Mon objectif c'est qu'il soit un adulte à peu près autonome ».
<b>Actions mises en place dans l'évaluation des compétences de fin de cycle chez l'élève à BEP.</b>	« je l'évalue moins dans certaines matières que d'autres. Ça lui demande déjà beaucoup d'efforts ».
<b>Niveau de formation de l'enseignant.</b>	« niveau information, si on ne prend pas les devants, on n'a rien. Et même des fois même en prenant les devants, tu n'obtiens rien. Et c'est très frustrant, car on ne sait pas quoi faire avec l'enfant », « Dans ma formation d'enseignante, j'ai dû avoir deux heures en première année sur l'accueil d'un enfant handicapé, et c'était essentiellement sur le fait d'avoir une AESH. Concrètement on n'a rien eu du tout ». « quand je me suis retrouvée en stage en maternelle avec deux enfants autistes dans la classe, je me suis dit je suis un danger car je ne peux pas les aider, je me suis sentie vraiment incompétente ». « Si aujourd'hui on me dit, l'année prochaine tu vas accueillir un autiste dans ta classe, olala qu'est-ce que je vais faire et qu'est-ce que je peux faire ».

## Annexe X Tableaux - Ressentis des enseignants sur l'intervention d'un ergothérapeute en milieu scolaire

*Tableau XVII Ressentis de l'enseignant A*

Enseignant A	
<b>Ressentis de l'enseignant :</b>	
<b>Général</b>	<p>« je suis dans une école avec un public un peu difficile, on se dit qu'il faudrait qu'il y est un éducateur, un ergo ... on aurait besoin de tout ça quoi, on aurait besoin de fonctionner comme un établissement médico-social. ».</p> <p>« Ce serait notre rêve à tous » (qu'un ergo travaille en milieu scolaire à plein temps).</p>
<b>Sur sa pratique professionnelle</b>	<p>« c'est toute cette analyse que nous on n'a pas le temps de faire parce qu'on est la tête dans le guidon et on n'a pas le recul nécessaire », « même si on sait ce qu'il faut regarder je pense que malheureusement on n'a pas le temps, c'est très compliqué et c'est assez frustrant. C'est pour ça que je trouve ça bien d'avoir des gens qui peuvent faire ça pour moi et me donner ensuite les outils ».</p> <p>« Savoir quoi regarder, parce que des fois on voit qu'ils sont en difficultés et on se dit qu'il y a un truc qui ne va pas ... mais on ne sait tout simplement pas ce qui pourrait poser problème et en n'ayant pas d'idée de ce qui pourrait être en jeu, on ne sait pas vraiment comment observer en fait... je pense que c'est peut-être ça tout simplement ... peut-être qu'avoir une grille d'observation et dire bon beh là s'il y a ça, ça peut pas être ça, voilà, ne serait-ce que de pouvoir éliminer des hypothèses ... je pense que ça pourrait être utile. Il y a tellement de possibilités que ça pourrait être tout et n'importe quoi et on n'est pas orthophoniste, ni ergo ».</p> <p>« ça nous permet à nous de déblayer en fait ... de pouvoir éliminer certains obstacles, de pouvoir faciliter pleins de choses », « ça</p>

	<p>permet je pense justement de pouvoir se concentrer sur ce qui est essentiel scolairement ».</p>
<p><b>Pour l'élève dans ses apprentissages</b></p>	<p>« Oui » (pour l'acquisition des compétences scolaires).</p> <p>« c'est là qu'on voit que ça marche généralement il y a beaucoup de progrès à la suite de ça » (le travail en équipe).</p> <p>« ... pouvoir éliminer certains obstacles, de pouvoir faciliter pleins de choses, l'autonomie. Je pense aussi de ne pas s'acharner sur telle tâche, et que vous nous dites que là ça ne sert à rien parce que ça l'épuise pour rien et on ne s'en rend pas forcément compte, et ça permet je pense justement de pouvoir se concentrer sur ce qui est essentiel scolairement, en éliminant les difficultés ou en tout cas en les aménageant vraiment ... donc à mon avis oui clairement ».</p>
<p><b>Identification des obstacles à ces échanges</b></p>	<p>« c'était toujours assez rapide puisque qu'elle a un boulot énorme ... on se voyait toujours entre deux portes, c'est dommage ».</p> <p>« le temps et l'organisation essentiellement, puis aussi le manque de volonté de certains enseignants »,</p> <p>« souvent les obstacles ils viennent aussi du fait que l'on ne sait pas », « il y a un manque de communication ».</p> <p>« des fois c'est vécu comme une intrusion et il y a des collègues aussi qui voient ça comme une surcharge de travail, ils se disent « elle va me demander de faire ça, d'adapter, de machins » ... on va encore me demander la lune là, alors que non finalement ».</p>
<p><b>Proposition de solutions</b></p>	<p>« former plus d'ergothérapeutes pour que vous ayez plus de temps »</p> <p>« ce serait bien que le SESSAD vienne se présenter d'office dans l'école ... se rapprocher des directions d'école et leur expliquer tout simplement quels sont vos rôles, vos objectifs ... ça pourrait être plus efficace ».</p>

Tableau XVIII Ressentis de l'enseignant B

	Enseignant B
<b>Ressentis de l'enseignant :</b>	
<b>Général</b>	« Je trouve que c'est un peu l'avenir de pouvoir travailler ensemble et c'est dommage que chacun reste cloisonné dans sa bulle », « on n'a jamais assez besoin d'outils et puis d'aide surtout ».
<b>Sa pratique</b>	« au niveau des outils et sur le fonctionnement du handicap de l'enfant... je travaille telle notion, qu'est-ce que je pourrais mettre en place avec tel type de profil d'enfant ». « Nous on perd du temps à tâtonner en fait ».
<b>Pour l'élève dans ses apprentissages</b>	« Alors oui bien sûr » (compréhension des besoins de l'élève) « on aurait un peu une guidance au niveau du matériel à mettre en place et du coup bien sûr que ça favoriserait l'acquisition des compétences ».
<b>Identification des obstacles à ces échanges</b>	« toute la mise en place de cette démarche elle passe par des protocoles on va dire, par exemple il faut que l'enfant soit suivi par le SESSAD pour qu'il puisse avoir accès à une ou un intervenant et du coup ça ne facilite pas la communication », « il y a des contraintes organisationnelles car la plupart des instits hors de leurs heures de travail c'est compliqué de leur en demander un peu plus, c'est n'est pas mon cas mais je le sais, je le vois ».  « par rapport au SESSAD ce qui pose vraiment problème c'est qu'il y a énormément de demandes de suivi SESSAD pour les enfants et que ça ne se fait pas parce qu'il n'y a pas la place donc après de là sont engendrées ses difficultés-là de manque de suivi quoi. Donc je pense qu'il y a un problème aussi de ce côté-là, puis évidemment il y a des problèmes financiers dont on n'en a pas conscience ».

	« Tu peux mettre lourdeur administrative soulignée trois fois »
<b>Proposition de solution</b>	« Je pense que ce qui faciliterait c'est qu'on puisse faire appel justement à des ergothérapeutes sans passer par toutes ces étapes, il y a trop d'étapes ».

*Tableau XIX Ressentis de l'enseignant C*

<b>Enseignant C</b>	
<b>Ressentis de l'enseignant :</b>	
<b>Général</b>	<p>« c'est un plus pour nous », « pour moi c'est totalement riche d'échanger avec d'autres professionnels ».</p> <p>« Tu prêches une convaincue là. Si demain il y a un ergo qui vient dans ma classe et qui me dit là tu ferai ça, ça et ça dans ta classe, ça se passerait beaucoup mieux, je le ferai direct ».</p> <p>« je trouve que c'est ce qu'il faut faire, travailler en équipe ... , tu aurais une ergo dans l'équipe ce serait génial. Après on n'a pas du tout, du tout les moyens de le faire, c'est ce qu'on nous dit tout le temps ».</p>
<b>Sa pratique professionnelle</b>	<p>« Oui c'est sûr, et avec n'importe quel professionnel qui va interagir avec un de mes élèves, je trouve ça totalement essentiel même ... Toi tu viens, tu observes dans la classe comme ça se passe, il y a des choses que je ne vais pas relever car ce n'est pas mon métier. En plus tu as des élèves qui ne vont pas le dire ou qui n'ont pas encore envie de le dire parce qu'ils ont peur des moqueries. Et du coup qu'ils puissent communiquer avec l'adulte qui s'occupe de l'enfant ailleurs qu'à l'école, je trouve que c'est hyper important. De toute façon je prône la communication ».</p> <p>« Oh les deux je pense, pour la compréhension des besoins de l'élève et pour le matériel aussi ». « On essaye ce trimestre-là de lui mettre ce genre de choses à sa disposition, par exemple un petit coussin comme E. , puis on voit ce que ça donne. Ou alors travailler sur une compétence particulière, par exemple tracer</p>

	<p>des cercles avec un compas, on travaille sur ça toute la période et on voit ça que ça donne, ce qui a fonctionné et ce qui a fonctionné un peu moins. Si tu as l'enseignant au téléphone, bon je ne dis pas toutes les semaines, mais chaque début de trimestre, quitte à s'appeler quand on a une idée, je trouverai ça génial.</p> <p>« j'avais suivi une conférence d'une ergothérapeute qui était venue et elle nous avait vraiment donné pleins pleins de billes sur pleins de choses dont je n'aurai jamais pensé. »</p>
<b>Pour l'élève dans ses apprentissages</b>	« Oh bah oui carrément » (comprendre les besoins de l'enfant).
<b>Identification des obstacles à ces échanges</b>	<p>« Oui la communication. Surtout ça »</p> <p>« le gros gros gros problème que je trouve dans mon métier, c'est l'égo démesuré de mes collègues, qui pour eux, ils sont enseignants et on n'a rien à leur apprendre. Et en fait dès que quelqu'un vient dans la classe, j'ai des collègues comme ça, tout de suite ils se sentent juger », « je te dis, l'égo entre guillemets, et le passé de l'enseignant qui a été traumatisé de ses multiples inspections ».</p>
<b>Proposition de solutions</b>	« Je pense que ce qui serait bien c'est de faire des formations ensemble déjà ».

*Tableau XX Ressentis de l'enseignant D*

<b>Enseignant D</b>	
<b>Ressentis de l'enseignant sur :</b>	
<b>Général</b>	<p>« C'est tellement dommage que ce ne soit pas remboursé en fait. Quand j'entends ce que tu me dis, je me dis qu'une grande partie des enfants de ma classe, ça leur serait utile. Ce serait vraiment bien qu'il y est plus de liens entre nos deux professions »</p> <p>« ... une personne ressource qui en sait plus que nous, ça pourrait être trop top, vraiment »</p>

	<p>« En tant qu’enseignant, on en voit de plus en plus des enfants particuliers où on aurait vraiment besoin d’aide ... Là il faut des compétences qu’on n’a pas. Puis on ne peut pas tout connaître. Et là il y a un gros gros besoin, je pense ».</p> <p>« un enfant qui a un problème de vue ou qui est dyscalculique ou dyslexique, ça on ne nous l’apprend pas. Ça sort finalement de notre champ de compétence. Alors avec les années et l’expérience on se forme, mais des fois ça ne suffit pas, et c’est là où des personnes ressources qui s’y connaissent pourraient être utiles ».</p> <p>« Et je ne suis pas sûre que l’éducation nationale soit dans l’inclusion de cette branche-là dans nos formations pour l’instant, je pense que ça, c’est un peu des choses qu’on doit faire par nous-même, si ça nous intéresse en tout cas »</p> <p>« là il faut qu’on évolue pour qu’on puisse les accueillir dans de meilleures conditions et je ne vois pas comment on peut faire sans toute l’équipe médicale derrière ».</p>
<p><b>Sa pratique</b></p>	<p>« Bah carrément. J’ai un petit justement dans ma classe qui a pris de très mauvaises habitudes au niveau de tenue de son stylo, je me suis renseignée sur internet comment l’aider mais rien n’y fait. Et là avoir les conseils d’une ergo ça serait génial, car je ne suis pas une spécialiste de ça ».</p> <p>« avoir une personne ressource qui en sait plus que nous, ça pourrait être trop top, vraiment », « Une personne ressource dans l’apport d’outils concrets, de conseils, des choses à essayer de faire. Par exemple, un enfant qui tient mal son crayon, qu’est-ce que je peux faire ? Quelles aides il existe ? Qu’est-ce que je peux lui proposer ? J’aimerais bien que quelqu’un m’aiguille sur les choses que je peux tester avec l’enfant, même si ça ne marche pas, mais au moins me donner des billes. Et là justement, la discussion peut amener à d’autres idées. Oui voilà, échanger sur</p>

	<p>ses propres expériences ... ça peut être répété à un autre qui en aurait besoin. Oui de la discussion autour de conseils sur des choses que je peux essayer et appliquer en classe concrètement. Ça je trouverai ça cool »,</p> <p>« Un outil qui nous serait donné qui pourrait affiner un peu notre analyse des difficultés de l'enfant, ce serait super. ».</p>
<p><b>Pour l'élève dans ses apprentissages</b></p>	<p>« Bah oui justement car c'est ça qui pose problème » (comprendre les besoins de l'enfant).</p> <p>« Ah oui oui complètement, plus rapidement, plus facilement. De manière beaucoup plus adaptée donc forcément ça gagnerait en efficacité, complètement » (l'acquisition de compétences scolaires).</p>
<p><b>Identification des obstacles à ces échanges</b></p>	<p>« Alors la première fois que j'ai rencontré une ergo, on n'a pas pu échanger ensemble ... elle est restée trois quart d'heure puis elle est partie, et on n'a pas pu échanger du tout, finalement. Il n'y a pas de temps prévu pour ça »</p> <p>« Je sais qu'à mes débuts, les deux trois premières années, rien que le fait d'avoir une AESH dans ma classe, je me sentais trop jugée ... Faut que ça rentre dans les mœurs en fait et ça prend toujours un peu de temps tout ça. Et c'est vrai que ça peut être vu comme une intrusion un peu tout ça par les enseignants. Et ça, ça peut être une petite barrière mais bon les barrières ça tombe au bout d'un moment »</p>
<p><b>Proposition de solutions</b></p>	<p>« une heure par mois où on peut échanger sur les difficultés de l'enfant ... ça pourrait tellement nous faire tous évoluer nous en tant que prof je pense. »</p> <p>« Des réunions pluridisciplinaires où on parle, où on peut échanger sur certaines difficultés. Ça, ce serait vraiment cool ».</p>

**Titre : L'utilisation du modèle PEO par l'ergothérapeute dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives**

**Résumé :** D'une manière générale, même si la France compte parmi les pays qui ont développé une scolarisation davantage inclusive, il reste des défis à relever. Il existe encore aujourd'hui de nombreuses inégalités en termes de réussite scolaire. Les dernières directives ministérielles assurent que, pour devenir pleinement inclusive, l'École doit « remettre l'accessibilité des apprentissages et l'adaptation de l'environnement scolaire au cœur de sa pratique » (Ensemble pour une école inclusive, 2018). Ce mémoire vise à comprendre le rôle que pourrait jouer l'ergothérapeute auprès des enseignants dans la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives. Des entretiens qualitatifs auprès d'enseignants de primaire ont été menés. Les résultats suggèrent que l'ergothérapeute peut apporter une aide à l'enseignant dans la compréhension des besoins éducatifs des élèves inclus, et dans la mise en place d'approches pédagogiques différenciées. Aux vues de ses champs de compétences et de la diversité de ses rôles, l'ergothérapeute semble être une personne ressource à considérer pour les enseignants.

**Mots clés :** Ergothérapie, Éducation inclusive, Élèves à besoins éducatifs particuliers, Pratiques pédagogiques inclusives

**Title : The use of the Person-Environment-Occupation model by occupational therapists in the implementation of inclusive educational practices.**

**Abstract :** Generally speaking, even if France is among the countries that have developed more inclusive schooling, there are still challenges to be met. There are still many inequalities in terms of school success. The latest ministerial guidelines ensure that, in order to become fully inclusive, schools must "put the accessibility of learning and the adaptation of the school environment at the heart of its practice" (Together for an Inclusive School, 2018). This dissertation aims to understand the role that occupational therapists could play with teachers in implementing inclusive educational practices. Qualitative interviews with elementary school teachers were conducted. The results suggest that the occupational therapist can assist the teacher in understanding the educational needs of included students and in implementing differentiated teaching approaches. Given these areas of expertise and the diversity of their roles, occupational therapists appear to be a resource person for teachers to consider.

**Key words :** Occupational therapy, Inclusive education, Special educational needs, Inclusive educational practices.