



Institut de Formation



En

Ergothérapie

TOULOUSE

Mémoire de fin d'études en Ergothérapie

Le sentiment d'efficacité des enseignants : levier d'intervention de l'ergothérapeute pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants avec Troubles du Spectre de l'Autisme en milieu ordinaire

Mémoire d'initiation à la recherche présenté pour l'obtention de l'UE 6.5 S6 et en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat d'Ergothérapeute

Directeur de mémoire : Cécilia Galbiati

DUFFAUT Sarah

Promotion 2018 – 2021

Engagement et autorisation

Je soussignée Sarah DUFFAUT, étudiante en troisième année à l'Institut de Formation en Ergothérapie de Toulouse, 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 ainsi que celles relatives au plagiat.

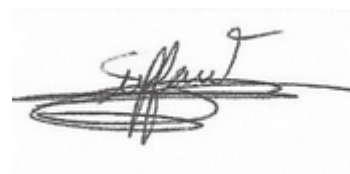
L'auteur de ce mémoire autorise l'Institut de Formation en Ergothérapie de Toulouse à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire.

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 Toulouse.

Le 10/05/2020

Signature du candidat :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Duffaut', with a large, stylized flourish underneath.

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'UE 6.5 : « Evaluation de la pratique professionnelle et recherche »

Et la Loi du 5 mars 2012 relative aux recherches impliquant la personne humaine dite « loi JARDE ».

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

Extrait du guide méthodologique : « Le mémoire d'initiation à la recherche offre la possibilité à l'étudiant d'approfondir des aspects de la pratique professionnelle. Il permet l'acquisition de méthodes de recherche, d'enrichissements de connaissances et de pratiques en ergothérapie. Il inscrit l'étudiant dans une dynamique professionnelle qui tend à développer le savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir de l'étudiant (Le Boeterf, 2001), ainsi que sa capacité d'analyse réflexive sur la pratique professionnelle. Il favorise l'esprit critique et l'acquisition d'une méthodologie conforme à la recherche académique, ce qui facilite l'accès à un parcours universitaire. »

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des personnes m'ayant apporté soutien et encouragement tout au long de mes études en ergothérapie.

Dans le cadre de ce travail, je souhaite remercier Cécilia Galbiati, ma directrice de mémoire, pour ses questionnements qui m'ont aidée à cheminer dans mon raisonnement tout au long de la rédaction de ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements aux formateurs de l'Institut de Formation de Toulouse, aux intervenants pédagogiques ainsi qu'à l'ensemble des personnes que j'ai rencontrées sur mes lieux de stages, des tuteurs aux patients, en passant par divers professionnels ou encore les stagiaires d'autres filières. Vos paroles, conseils et critiques ont aiguillé mes réflexions et contribué à asseoir mon identité professionnelle.

Je souhaite également remercier les participantes à mon étude pour leur confiance et pour m'avoir donné l'occasion d'expérimenter ma méthodologie de recherche.

Plus personnellement, je désire remercier Elliot, mon partenaire, ainsi que mes parents, grands-parents, frères et sœurs, neveux et nièces et l'ensemble de mes amis pour leur amour inconditionnel et leur soutien sans faille qui me permettent de m'épanouir dans chacune des étapes de ma vie.

Enfin, je tiens à témoigner mon affection à l'ensemble de mes camarades de classe. Un grand merci pour votre bienveillance et votre enthousiasme quotidien qui feront de vous des collègues et des professionnels hors pair.

Table des matières

<i>Introduction</i>	1
1. Partie exploratoire	2
1.1. L'accès à l'éducation pour les personnes atteintes de troubles du spectre autistique	2
1.1.1. Le milieu scolaire ordinaire	2
1.1.2. Une école inclusive	2
1.1.2.1. Les politiques d'inclusion	2
1.1.2.2. Définition de l'école inclusive	4
1.1.2.3. La formation des enseignants	5
1.1.2.4. Les réponses mises en place au profit de l'école inclusive	6
1.1.3. Les Troubles du Spectre de l'Autisme	7
1.1.3.1. Définitions	7
1.1.3.2. La stratégie nationale 2018-2022	8
1.1.3.3. Les dispositifs existant en France	9
1.1.3.4. Problématiques rencontrées lors de la scolarisation d'élèves TSA	11
1.2. Le concept d'efficacité personnelle	12
1.2.1. Du Behaviorisme au sociocognitivism	12
1.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle	13
1.2.3. Les sources du sentiment d'efficacité personnel	13
1.2.4. Le sentiment d'efficacité et scolarité	14
1.2.4.1. Le sentiment d'efficacité à l'école	14
1.2.4.2. Définition du sentiment d'efficacité des enseignants	14
1.2.5. L'impact sur l'exercice professionnel	15
1.3. L'intervention ergothérapique	16
1.3.1. La place de l'intervention ergothérapique auprès des TSA	16
1.3.2. Le modèle du PEO	17
1.3.3. L'approche CORE	18
1.3.4. Intervention ergothérapique pour l'inclusion scolaire des enfants TSA	20
1.3.5. Intervention auprès des enseignants	22

1.3.6. <i>Le soutien social de l'ergothérapeute aux enseignants</i>	22
<i>Problématique</i>	24
2. <i>Partie expérimentale</i>	25
2.1. <i>Méthodologie de recherche</i>	25
2.1.1. <i>Méthode qualitative</i>	25
2.1.2. <i>L'entretien</i>	25
2.1.3. <i>Population cible</i>	26
2.1.4. <i>Construction de l'entretien</i>	26
2.1.4.1. <i>Introduction et considérations éthiques de l'entretien</i>	26
2.1.4.2. <i>Les questions en lien avec la thématique</i>	27
2.2. <i>Analyse des résultats</i>	28
2.2.1. <i>Recueil de données et retranscription</i>	28
2.2.2. <i>Méthodes d'analyse des données recueillies</i>	28
2.2.3. <i>Présentation, analyse et interprétation des résultats</i>	29
2.3. <i>Discussion</i>	33
2.3.1. <i>Discussion des résultats</i>	33
2.3.2. <i>Projection professionnelle</i>	34
Conclusion	35

Liste des abréviations

- **AESH** : Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap
- **ARAMIS** : AutoRégulation pour l'Autisme en Milieu d'Inclusion Scolaire
- **CAMSP** : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce
- **CAPPEI** : Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Ecole Inclusive
- **CDAPH** : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
- **CIM** : Classification Internationale des Maladies
- **CLIS** : Classe pour L'Inclusion Scolaire
- **CMPP** : Centre Médico-Psycho-Pédagogique
- **CRA** : Centre de Ressources Autisme
- **DSM** : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
- **IME** : Institut Médico-Educatif
- **IMPRO** : Institut Médico-PROfessionnel
- **INSPE** : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education
- **MEEF** : Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
- **MDPH** : Maison Départementale des Personnes Handicapées
- **OMS** : Organisation Mondiale de la Santé
- **ONU** : Organisation des Nations Unies
- **PAI** : Projet d'Accueil Individualisé
- **PAP** : Plan d'Accompagnement Personnalisé
- **PIAL** : Pôles Inclusif d'Accompagnement Localisés
- **PPC** : Plan Personnalisé de Compensation
- **PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Educative
- **PPS** : Projet Personnalisé de Scolarisation
- **SESSAD** : Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile
- **TED** : Trouble Envahissant du Développement
- **TEIP** : Teacher Efficacy for Inclusive Practice
- **TND** : Troubles du Neuro-Développement
- **TSA** : Troubles du Spectre Autistique
- **TSES** : Teacher Sense of Efficacy Scale
- **ULIS** : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire
- **UNESCO** : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Introduction

Etant fille, petite-fille et nièce d'enseignantes, la scolarité représente pour moi un droit fondamental, pilier de l'intégration sociale. Elle me semble nécessaire au développement de l'enfant et à son émancipation en tant qu'être pensant. Tout au long de mon enfance, j'ai pu voir les retentissements que pouvaient avoir les élèves sur le sentiment de performance des enseignants. D'autant plus que, depuis quelques années, les enseignants accueillent dans leurs classes des enfants à besoins particuliers pour lesquels ils n'ont pas de formation spécifique et devant lesquels ils se sentent parfois démunis.

Dans le cadre de mes études d'ergothérapie, les enseignements théoriques ainsi que les périodes de stage m'ont permis de découvrir les Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA). Certains comportements liés à ces troubles peuvent poser problème au sein d'une classe et être considérés comme un obstacle aux apprentissages. J'ai pu voir que la présence d'un enfant TSA dans un effectif demande un intérêt particulier, une transformation des pratiques de l'enseignant qui doit également continuer à enseigner à l'ensemble des élèves. Face à ces besoins d'adaptation, le sentiment d'efficacité et l'estime de soi des enseignants sont susceptibles d'être ébranlés. Or, d'après Cappe et al. (2016), le sentiment d'efficacité des enseignants a un impact sur la réussite de l'inclusion scolaire des élèves TSA en milieu ordinaire.

Mon mémoire porte sur les modalités d'intervention de l'ergothérapeute pour modifier le sentiment d'efficacité des enseignants. Pour être dans la capacité d'apporter des éléments pertinents sur cette thématique, nous réaliserons dans un premier temps une partie exploratoire pour appréhender le contexte éducatif en France, approfondir le sentiment d'efficacité et aborder l'intervention ergothérapique dans le cadre de l'inclusion scolaire. Ensuite nous réaliserons une étude expérimentale auprès d'enseignantes afin d'identifier la place et l'impact d'une intervention ergothérapique sur leur sentiment d'efficacité.

1. Partie exploratoire

1.1. L'accès à l'éducation pour les personnes atteintes de troubles du spectre autistique

1.1.1. Le milieu scolaire ordinaire

En France, l'école est obligatoire depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882. Initialement, cette obligation s'appliquait de l'âge de 6 à 13 ans. Elle fut ensuite prolongée jusqu'à 14 ans par la loi du 9 août 1936 puis jusqu'à 16 ans par l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959. Plus récemment, la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 a rendu obligatoire l'école à partir de l'âge de 3 ans et la formation pour tout jeune jusqu'à sa majorité sous différentes formes (scolarité, apprentissage, stage dans le cadre de formation professionnelle, services civiques, etc...). L'ensemble des élèves, de la petite section à la terminale, bénéficie d'au moins 24 heures d'enseignement par semaine à raison de trente-six semaines par an, ce qui fait de l'éducation une des occupations principales des enfants.

La scolarisation est organisée sous forme de cycle de trois ans de la petite section à la troisième.

Ecole Primaire						Collège					
Ecole maternelle			Ecole élémentaire								
Petite section	Moyenne Section	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
<u>Cycle 1 :</u> Cycle des Apprentissages Premiers			<u>Cycle 2 :</u> Cycles des Apprentissages Fondamentaux			<u>Cycle 3 :</u> Cycle de Consolidation		<u>Cycle 4 :</u> Cycle des Approfondissements			

FIGURE 1 : ORGANISATION DE LA SCOLARITE EN FRANCE DE LA PETITE SECTION A LA TROISIEME

La suite de la scolarisation se poursuit dans un lycée général ou professionnel. Chaque classe a un programme scolaire propre qui détermine les connaissances et les compétences que l'élève doit acquérir.

1.1.2. Une école inclusive

1.1.2.1. Les politiques d'inclusion

Les avancées en termes d'éducation sont impulsées par des organismes internationaux tels que l'Organisation des Nations Unies (ONU) ou l'Organisation des Nations Unies pour

l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). « *La finalité des déclarations produites au sein de ou par ces institutions est l'affirmation par les États membres d'une convergence de conceptions et d'intentions afin de promouvoir des orientations politiques* » (Husson & Pérez, 2016). Ainsi, de nouvelles préoccupations politiques nationales surgissent, à l'instar de Jacques Chirac qui fait de l'insertion des personnes en situation de handicap une de ses promesses électorales lors de la campagne présidentielle de 2002 (Poucet, 2016). Soutenue et accompagnée par de nombreuses associations, la loi du 11 février 2005 va être votée durant son mandat.

Cette loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées assure « *l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie* » (Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005). Elle s'inscrit dans la continuité de la loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. Pour ce qui est de l'éducation, à travers la loi de 2005, la France favorise « *la scolarisation dans l'enseignement ordinaire, sans pour autant exclure l'existence d'institutions séparées et spécialisées* » (Poucet, 2016). Chaque école a le devoir d'accueillir les enfants dépendant de son secteur géographique ce qui a permis « *une augmentation significative du nombre d'élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire* » (Alin & Meirieu, 2019). Cette loi marque un réel tournant favorable à l'inclusion des personnes présentant un handicap au sein de la société mais n'est pas suffisante pour offrir un accès aux savoirs et aux apprentissages juste et équitable pour tous les enfants.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République rappelle l'importance de l'école, gage d'égalité des chances. Le service public de l'éducation « *reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013). Le principe d'école inclusive pour tous est enfin inscrit dans la loi et la circulaire n°2016-117 du 8-8-2016 décrit l'ensemble des actions à mettre en place pour répondre aux difficultés de certains élèves, sujet abordé dans une partie suivante.

Husson et Pérez (2016) remarquent que « *la mise en place en France des actions relatives aux personnes handicapées demeurerait centrée sur la compensation individuelle plus que sur la transformation du collectif* », or ils considèrent que « *la personne handicapée est sujet de droits plus qu'objet de besoins, la société devenant ce qui doit être modifié à la fois en raison des droits et en raison de l'exigence de résultats concernant l'école* ». La loi n°2019-

791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance s’inscrit dans cette perspective en mettant en place « *une transformation profonde de l’accompagnement des élèves en situation de handicap et une amélioration significative des conditions de recrutement, de formation et de travail de leurs accompagnants* » (Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, 2019) afin de créer un service public de l’Ecole inclusive. Aussi, cette loi renforce la coordination entre les structures de l’éducation nationale et du médico-social et permet la création de Pôles inclusifs d’accompagnement localisés (PIAL) qui jouent un rôle d’organisateur dans l’accompagnement des élèves en situation de handicap.



FIGURE 2: SCHEMA RECAPITULATIF DES LOIS EN FAVEUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE

L’ensemble de ces textes est à l’origine d’une transformation du paysage éducatif pour les élèves en situation de handicap en favorisant leur inclusion au sein d’une école inclusive.

1.1.2.2. Définition de l'école inclusive

« *Le mouvement vers l'inclusion scolaire implique que tout élève puisse trouver sa place à l'école, quels que soient ses besoins ou ses particularités* » (Prud’Homme et al., 2016). Au

sein de l'éducation, le concept d'inclusion repose sur des fondements philosophiques, moraux, sociologiques, juridiques, pédagogiques et psychopédagogiques (Prud'Homme et al., 2016). « *A la différence de mesures visant l'adaptation individuelle de quelques élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers à l'école (paradigme intégratif), il s'agit de viser la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves (paradigme inclusif)* »(Prud'Homme et al., 2016). Cette transformation implique une modification des pratiques et des représentations de l'ensemble des acteurs : du directeur d'école aux enseignants, en passant par les intervenants spécialisés, les parents d'élèves et les formateurs d'enseignants (Prud'Homme et al., 2016).

Selon Prud'Homme et al. (2016), la diversité doit être reconnue comme une ressource et non plus comme un problème, et l'inclusion scolaire ne doit pas être considérée comme un surplus de travail dans le but d'adapter la scolarité à une minorité d'élève, « *le défi de l'ouverture à la diversité demeure entier, et ce, autant dans les établissements scolaires que dans ceux de la formation à l'enseignement* »(Prud'Homme et al., 2016), car « *l'inclusion scolaire réclame des formateurs socialement engagés, individuellement et collectivement, envers la construction d'un monde meilleur* » (Prud'Homme et al., 2016).

1.1.2.3. La formation des enseignants

L'équipe éducative joue un rôle clé dans la reconnaissance des besoins spécifiques des enfants en étant fréquemment à l'origine des démarches de reconnaissance de ces besoins. Or leur formation à cet égard est généralement jugée comme insuffisante.

A l'heure actuelle, la formation initiale des enseignants du premier degré se fait au travers d'un Master MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) dont l'entrée est sur concours suite à l'obtention d'un grade licence. Ce master se suit au sein d'un INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education). Chaque établissement est responsable du choix des formations qu'il inscrit au sein de son programme et ainsi du temps consacré aux formations concernant l'inclusion scolaire d'enfants à besoins particuliers. Une formation complémentaire et non obligatoire prépare au Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Ecole Inclusive (CAPPEI) et permet de devenir enseignant spécialisé.

Le Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013 décrit les quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation ainsi que les cinq compétences communes spécifiques aux professeurs. Parmi ces compétences, certaines font référence à la capacité des

enseignants à s'adapter aux besoins de tout élève. Selon Frangieh & Weisser (2013), « *favoriser l'inclusion scolaire nécessite une préparation adéquate avant d'accueillir des enfants à besoins spécifiques dans une classe avec leurs pairs tout-venant* », cette préparation semble devoir inclure une formation adaptée des enseignants aux besoins spécifiques des élèves car, un manque de formation peut entraîner l'utilisation de stratégies dysfonctionnelles (Boujut & Cappe, 2017). « *Les dispositifs de formation à l'enseignement demeurent lacunaires face aux enjeux de la diversité* » et ainsi créent un sentiment d'incompétence chez l'enseignant (Prud'Homme et al., 2016). Une étude publiée en 2013 (Denis & Goussé) sur les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle lors d'accueil d'enfant TSA au sein de leur classe montre que l'expérience est le principal facteur pour développer les connaissances théoriques et les compétences pratiques vis-à-vis de ces enfants avec des risques psychosociaux pour l'enseignant. De plus, il est souligné que « *cette « formation » sur le terrain, réalisée par « essai/erreur » a nécessairement des répercussions sur le premier enfant présentant un TSA qu'un enseignant accueille* » (Denis & Goussé, 2013). Pour pallier le manque de formation, le Ministère de l'Éducation Nationale met en place différentes actions : la Direction Générale de l'enseignement scolaire a publié en 2009 un guide pour les enseignants accueillant un enfant TSA au sein de leur classe afin d'apporter des connaissances théoriques sur ces troubles « *afin de les aider à mettre leurs capacités et leurs compétences professionnelles au service d'une pédagogie adaptée aux besoins de ces jeunes dans les meilleures conditions* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2009). Aussi, ce ministère a participé à la mise en place de plateformes numériques facilitant l'accès à des ressources afin d'accompagner les enseignants dans leur mission d'inclusion d'enfant à besoin particulier.

1.1.2.4. Les réponses mises en place au profit de l'école inclusive

La circulaire n°2016-117 du 8-8-2016 répertorie l'ensemble des actions à mettre en place pour répondre aux difficultés des élèves. Certaines de ces actions sont des réponses de droit commun et ne nécessitent pas l'intervention de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). C'est le cas pour : le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dont l'objectif est de « *répondre aux besoins de l'élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit en classe aux aides spécialisées ou complémentaires* » (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016), le projet d'accueil individualisé (PAI) facilite le maintien de conditions ordinaires de scolarité conjointement au suivi des protocoles médicaux nécessaires à l'enfant, et enfin, le plan d'accompagnement

personnalisé (PAP) « permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagement et d'adaptation de nature pédagogique »(Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016). Dès lors qu'il y a reconnaissance du handicap, la MDPH doit être saisie par la famille afin de mettre en place un plan personnalisé de compensation (PPC) dans le but de prendre « en considération les besoins et les aspirations de l'élève en situation de handicap tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie »(Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016). Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) fait partie du PPC, il « définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap »(Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016). Ce PPS va être la base sur laquelle s'appuie la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) afin de déterminer l'orientation scolaire de l'élève, l'attribution d'aide humaine, le maintien à l'école maternelle et toutes mesures de compensation.

1.1.3. Les Troubles du Spectre de l'Autisme

1.1.3.1. Définition

L'autisme est un trouble du neuro-développement dont le diagnostic est de plus en plus fréquent. Cette augmentation est due à l'évolution de la définition et des critères de diagnostic, une sous-estimation antérieure de l'autisme ainsi qu'une meilleure détection précoce. Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) (2019) : « de nombreux facteurs [...] rendent un enfant sujet aux troubles du spectre autistique, notamment des facteurs environnementaux et génétiques », la prévalence de ces troubles est estimée à 1/132 (Haute Autorité de Santé, 2018).

Il existe deux classifications qui évoquent ces troubles. La première est la Classification Internationale des Maladies (CIM-10) publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et recommandée par la Haute Autorité de Santé française (HAS). Selon cette classification, l'autisme est un Trouble Envahissant du Développement (TED) dont il existe plusieurs catégories : l'autisme infantile, l'autisme atypique, le syndrome de Rett, d'autres troubles désintégratifs de l'enfance, l'hyperactivité associée à un retard mental et à des mouvements stéréotypés, le syndrome d'Asperger, d'autres troubles envahissants du développement non spécifiés et des troubles envahissants du développement sans précision. Le terme de Triade

autistique est utilisé afin d'aborder les trois éléments qui constituent les critères de diagnostic principaux : altération des interactions sociales réciproques, altération de la communication et enfin intérêts restreints et comportements stéréotypés(Organisation mondiale de la santé, 2009).

Grâce à la CIM-10, l'identification de la catégorie du trouble est possible, cependant, elle n'est pas représentative de l'impact fonctionnel du trouble sur les activités et l'autonomie de la personne. C'est pourquoi, actuellement, la classification la plus utilisée est celle du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5).

Dans cette classification, nous ne parlons plus de TED mais de Troubles du Spectre Autistique (TSA), ce qui permet de montrer l'hétérogénéité des profils cliniques et la variabilité de l'impact de ces troubles sur la vie quotidienne(Crocq et al., 2016). La triade autistique de la CIM-10 fait place à la dyade autistique : le premier critère présente un déficit de la communication et des interactions sociales et le deuxième parle de caractère restreint et répétitif des comportements et intérêts. Il n'existe plus de catégorie de troubles mais des niveaux de sévérité selon le niveau d'aide nécessaire. Dans le cadre de ce travail, nous avons fait le choix d'utiliser la terminologie du DSM-5, car cette classification est répandue et est cohérente avec la vision ergothérapique, centrée sur la personne et attentive aux répercussions sur la vie quotidienne.

1.1.3.2. La stratégie nationale 2018-2022

Suite à plusieurs condamnations de la France par l'Union Européenne pour non-respect des droits des personnes autistes, quatre plans autisme ont été mis en place successivement. La stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement (2018-2022) est le dernier en vigueur. Nous pouvons y lire le constat que, malgré les efforts mis en place : *« les difficultés propres aux enfants présentant des TSA se traduisent encore par un moindre accès et une durée moindre de scolarisation par rapport aux autres personnes avec un handicap »* notamment à cause *« de la méconnaissance des capacités à apprendre de ces enfants, et un renoncement à mobiliser leurs compétences »*. Pour remédier aux problématiques liées aux restrictions de participation sociale des personnes TSA, cette stratégie soutient cinq engagements phares :

- Remettre la science au cœur de la politique publique de l'autisme en dotant la France d'une recherche d'excellence

- Intervenir précocement auprès des enfants présentant des différences de développement, afin de limiter le sur-handicap
- Rattraper notre retard en matière de scolarisation
- Soutenir la pleine citoyenneté des adultes
- Soutenir les familles et reconnaître leur expertise.

La stratégie nationale (2018-2022) s'appuie sur les dispositifs mis en place grâce aux précédents plans autisme et annonce de nouvelles mesures afin d'améliorer l'inclusion et la participation sociales des personnes autistes. L'engagement n°3 qui consiste à rattraper notre retard en matière de scolarisation est composé de quatre objectifs principaux (Annexe n°1).

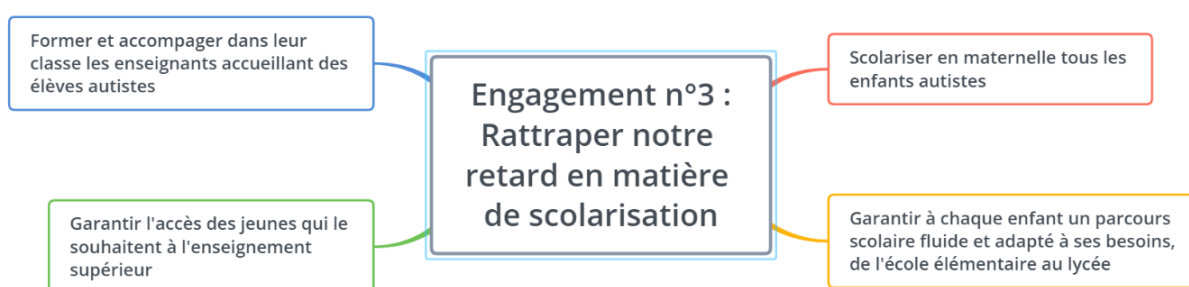


FIGURE 3: OBJECTIFS SPECIFIQUES DE L'ENGAGEMENT N°3 D'APRES LA STRATEGIE NATIONALE POUR L'AUTISME AU SEIN DES TND

Cette Stratégie Nationale préconise « *l'adossement effectif des équipes médico-sociales aux écoles, par le biais des transformations engagées dans le cadre des projets régionaux de santé* » (Cluzel & Compagnon, 2018) conformément à la loi du 26 juillet 2019. Ce rapprochement place ainsi les équipes médico-éducatives comme des soutiens aux équipes pédagogiques pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves TSA.

1.1.3.3. Les dispositifs existants en France

Aujourd'hui en France, il existe différentes modalités de scolarisation pour les élèves TSA. La CDAPH « désigne les établissements ou les mesures d'accompagnement (auxiliaire de vie scolaire, matériel et aménagement pédagogiques, etc.) dont l'enfant a besoin » (Poirier & Cappe, 2016) à partir de son PPS. Cette scolarisation peut s'organiser sous deux entités différentes. Elle peut se faire soit en milieu scolaire ordinaire, soit en milieu spécialisé.

La scolarisation en milieu ordinaire concerne 41 000 élèves TSA à la rentrée 2020 (Délégation interministérielle à la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement, s.d.). Elle peut être mise en place selon un dispositif individuel, c'est-à-dire dans une classe ordinaire avec des pairs tout-venant ou dans le cadre d'un dispositif collectif. Généralement, ces dispositifs sont encadrés par un enseignant spécialisé et sont différents selon l'âge de l'enfant. Les UE (Unités d'Enseignement) sont « *des dispositifs médico-sociaux implantés dans les écoles maternelles et rattachés à un SESSAD* » (Poirier & Cappe, 2016), elles permettent de « *préparer et favoriser la scolarisation des enfants TSA en milieu ordinaire* » (Poirier & Cappe, 2016). En école élémentaire, ce sont les Classes pour L'Inclusion Scolaire (CLIS) qui sont mises en place. Il en existe 4 types selon le handicap de l'enfant (troubles des fonctions cognitives ou mentales, auditives, visuelles, motrices). Les élèves TSA peuvent intégrer celles adaptées aux élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales (Poirier & Cappe, 2016). Enfin les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) sont adaptées aux élèves de 12 à 16 ans sans catégorisation de handicap. Les élèves peuvent être accompagnés d'un Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap (AESH) et bénéficier du soutien d'un Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile (SESSAD) si nécessaire.

Depuis quelques années, une nouvelle forme de dispositif favorisant l'inclusion scolaire des élèves TSA au sein du milieu ordinaire se développe sur l'ensemble du territoire français. Ce dispositif est inspiré de l'approche canadienne ARAMIS (AutoRégulation pour l'Autisme en Milieu d'Inclusion Scolaire) développée par Stéphane Beaulne, chercheur et professeur en psychologie. L'objectif de ce dispositif « *est de permettre à des enfants autistes d'être accueillis en classe ordinaire, tout en acquérant en salle d'auto-régulation les pré requis qui leur permettront d'être en situation de réussite scolaire* » (Philip, 2019). Selon Christine Philip (2019), fort de l'intervention de professionnels du secteur médico-social, ce dispositif permet « *une collaboration continue et inédite entre l'Education nationale et le médico-social* » et ainsi implique l'ensemble des acteurs de l'école au profit d'une transformation du système éducatif pour la réussite de tous les élèves. Grâce à la classe d'auto-régulation, « *l'élève TSA va apprendre à réguler son comportement, ses émotions, son attention de façon à pouvoir fréquenter la classe ordinaire sans aide humaine à ses côtés* » (Philip, 2019).

Dans le cas où la sévérité du handicap ne permet pas la scolarisation en milieu scolaire ordinaire, les élèves TSA peuvent être scolarisés en milieu spécialisé au sein d'un IME (Institut Médico-Educatif) pour les élèves âgés de 3 à 20 ans ou en IMPRO (Institut Médico-PROfessionnel) pour les adolescents de 14 à 20 ans.

1.1.3.4. Problématiques rencontrées lors de la scolarisation d'élèves

TSA

L'inclusion scolaire des élèves TSA est complexe puisqu'elle « *soulève de nombreuses difficultés dont certaines sont imputables aux déficits et particularités des enfants eux-mêmes, et d'autres à l'inadéquation et au manque d'adaptation du milieu* » (Rattaz et al., 2013).

Les représentations des enseignants confèrent des limitations propres à l'enfant. Certains comportements sont considérés comme des obstacles à l'inclusion scolaire comme les altérations d'habileté sociale, de communication, notamment au niveau du langage, de faibles capacités d'attention et de concentration, des troubles du comportement (comportements ritualisés, autostimulation, résistance au changement) ainsi que des comorbidités telle que l'hypersensibilité (Rattaz et al., 2013; Rivard & Forget, 2006).

D'autres problématiques sont liées au contexte et à l'environnement institutionnel. Le manque de formation des enseignants sur les TSA est une des problématiques majeures. Une étude publiée en 2015 (Clément) s'intéresse aux besoins de formation des enseignants du primaire concernant les TSA. Elle montre que « *les besoins de formation perçus et déclarés par les enseignants du primaire, en réponse au manque de connaissances sont très importants* » et que « *c'est bien à partir du retentissement supposé en classe que se construit chez l'enseignant le besoin de formation* » (Clément, 2015). D'après cette même étude, les enseignants souhaiteraient être formés principalement sur les pratiques à mettre en place pour pallier aux particularités de l'élève, or, la formation ne doit pas « *dispenser des techniques professionnelles comme autant de « prêt-à-agir » de l'intervention éducative* » (Clément, 2015).

En plus du déficit de formation, on peut noter des disharmonies dans les pratiques enseignantes. Grâce à l'étude de Rattaz et al. (2013), on note que « *les enseignants exerçant en classe ordinaire ont des objectifs davantage centrés sur la vie en collectivité que sur les apprentissages fondamentaux, ce qui s'explique par le fait qu'une majorité d'entre eux exerce en classe de maternelle* », cependant cette tendance persiste lorsque l'élève est scolarisé en classe élémentaire. En effet : « *les apprentissages fondamentaux ne constituent pas un objectif pédagogique pour tous les élèves TSA [...], alors qu'ils constituent l'objectif principal de la scolarisation des élèves ordinaires* ». Cette différence entre les objectifs de scolarisation de l'élève TSA et de ses pairs est susceptible de créer des inégalités dans l'accès aux apprentissages.

Outre le manque de formation des enseignants, leur sentiment d'isolement peut être la source de maux psychosociaux. En s'appuyant sur une étude publiée en 2013 (Ruble et al.), Boujut & Cappe (2017) rapportent que « *le stress des enseignants accueillant des enfants avec un TSA est corrélé positivement avec l'épuisement émotionnel [...] et négativement avec le sentiment d'accomplissement personnel* ». Les auteurs de cette étude « *préconisent donc un soutien social accru auprès de ces enseignants, afin de diminuer les effets du stress et de l'épuisement* ». Dans un article publié en 2019 (Philip), Stéphane Beaulne concède que le sentiment d'efficacité « *fait défaut aussi bien chez les élèves que chez les enseignants* » et qu'il est important d'y remédier. Ce sentiment des enseignants vis-à-vis de leurs propres compétences joue un rôle important dans la réussite de l'inclusion scolaire des élèves TSA (Cappe et al., 2016), c'est pourquoi nous nous y sommes intéressés.

1.2. Le concept d'efficacité personnelle

1.2.1. Du Behaviorisme au sociocognitivism

Albert Bandura, célèbre psychologue canadien, rejette le behaviorisme, car selon lui « *la pensée, les émotions, les comportements humains peuvent être influencés par l'observation* » (Guerrin, 2012). La théorie behavioriste est un modèle transmissif, c'est-à-dire que le sachant transmet son savoir à l'apprenant qui a la tête vide et qui doit écouter et assimiler les connaissances, stimulées par des renforcements positifs (récompense) ou négatifs (punition). Au contraire, Albert Bandura, auteur de la théorie sociocognitive, prône que « *la majorité des apprentissages sociaux se fait sur une base vicariante en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux* » (Guerrin, 2012). Aussi, les processus symboliques, permettent de « *se représenter le monde, analyser ses expériences, communiquer, créer, anticiper et évaluer ses propres actions* » (Guerrin, 2012), et les processus autorégulateurs jouent des rôles très importants dans la théorie de l'apprentissage social.

Cette théorie va progressivement être remplacée par la théorie sociocognitive qui s'intéresse à l'interaction réciproque entre trois facteurs : (P) correspond aux facteurs personnels internes, (C) au comportement et (E) à l'environnement. (Bandura, 2003).

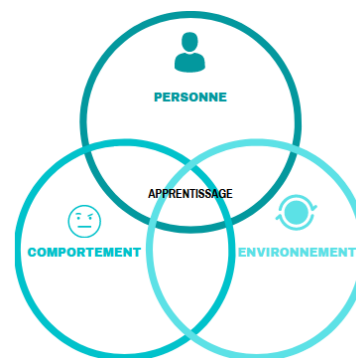


FIGURE 4: SCHEMA DE LA THEORIE SOCIOCOGNITIVE (BANDURA, 2003)

1.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Selon Albert Bandura (2003), référence universelle du sentiment d'efficacité personnelle : « *l'efficacité est plutôt une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts* ». Le sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy) « *ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées* » (Bandura, 2003). Le concept d'efficacité personnelle, aussi appelé sentiment d'auto-efficacité, ne doit pas être confondu avec celui d'estime de soi : tandis que le premier évalue les aptitudes d'un individu, le deuxième évalue ses valeurs personnelles. (Bandura, 2003). Le sentiment d'auto-efficacité impacte la performance des individus ainsi que leur compétence à s'engager dans l'activité. En effet : « *Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer* » (Bandura, 2003), c'est le principe d'agentivité. Ces deux concepts sont indissociables car c'est le sentiment d'efficacité qui pousse l'individu à être à l'initiative de ses actes. Selon Bandura (2003) : « *Les croyances d'efficacité contribuent activement aux réussites humaines plutôt qu'elles n'en sont que des prédicteurs inertes* » (Bandura, 2003). Il est intéressant de noter que : « *plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus la persévérance et la probabilité que l'activité choisie sera réalisée avec succès sont importantes* » (Bandura, 2003). De plus, contrairement au modèle biomédical, le modèle biopsychosocial considère que les facteurs psychosociaux ont une réelle incidence sur la santé (Engel, 2012). Dans son livre, Bandura (2003) expose les bienfaits d'un sentiment d'efficacité au profit de la santé, notamment dans la gestion du stress et de l'adoption de comportement favorable à la santé. Lecomte (2004) résume le sentiment d'efficacité personnelle comme un sentiment qui « *améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression* ».

1.2.3. Les sources du sentiment d'efficacité

Selon Albert Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle se construit tout au long de la vie grâce à quatre sources d'informations principales :

L'expérience active de maîtrise découle des expériences de succès. En effet : « *Les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle ; les échecs la minent, surtout s'ils surviennent avant qu'un sentiment d'efficacité n'ait été fermement établi.* » (Bandura, 2003). Ces expériences concrètes sont la source principale du sentiment d'efficacité.

L'expérience vicariante est une observation et une évaluation de ses propres capacités en fonction des autres : « *Surpasser des collègues ou des concurrents augmente les croyances d'efficacité, tandis qu'être supplanté les abaisse* » (Bandura, 2003). La personne par rapport à laquelle nous nous évaluons a généralement des capacités semblables aux nôtres afin de pouvoir s'identifier à elle.

La persuasion verbale fait référence au soutien social perçu. En effet : « *Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités que s'ils manifestent des doutes* » (Bandura, 2003).

Les états physiologiques et émotionnels ont un impact sur le traitement de l'information nécessaire lors d'une auto-évaluation des capacités, des forces et de la vulnérabilité d'une personne. Ainsi : « *une manifestation d'émotion peut induire des perceptions d'auto-efficacité favorables ou défavorables* » (Guerrin, 2012).

Ces quatre sources sont en interaction constante pour moduler le sentiment d'efficacité de la personne, ce qui explique que ce sentiment est variable au cours du temps.

1.2.4. Le sentiment d'efficacité et scolarité

1.2.4.1. Le sentiment d'efficacité à l'école

Le sentiment d'efficacité personnelle se traduit de différentes manières selon le public qui l'expérimente. Celui des élèves fait référence aux « *croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires* » (Lecomte, 2004). Ce sentiment a un impact sur l'intérêt, les attitudes positives ainsi que sur la capacité des élèves à utiliser leurs aptitudes à bon escient (Bandura, 2003). Chez les enseignants, il se traduit de deux manières : par le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, ainsi que par le sentiment collectif du corps enseignant. Ce dernier se manifeste à travers la croyance du corps enseignant en la progression significative de leur école (Lecomte, 2004).

1.2.4.2. Définition du sentiment d'efficacité des enseignants

Le sentiment d'auto-efficacité est complexe à définir et est sujet de discorde. Dans une revue de la littérature publiée en 2015 (Valls & Bonvin), les auteurs différencient deux

approches théoriques de ce concept. Celle de Rotter (1966) définit l'auto-efficacité des enseignants par « *des croyances personnelles sur l'influence de certaines actions, contrôlables par les enseignants, et sur les conséquences et les résultats de l'enseignement (Rotter, 1966)* » (Valls & Bonvin, 2015). Guskey et Passaro (1994) s'approchent de cette pensée en considérant que ce concept correspond aux croyances des enseignants quant à leur impact sur l'apprentissage des élèves. Bandura réfute cette vision car elle définit davantage la relation causale entre les actions et les résultats et non pas le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Tschannen-Moran et al., 1998). L'approche prôchée par Bandura s'intéresse aux croyances des enseignants sur leurs capacités à réaliser une tâche liée à l'enseignement (Bandura, 2003). Tschannen-Moran et al. (1998) s'appuient sur les travaux de Bandura pour définir le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, qui est selon eux « *la croyance de l'enseignant en sa capacité à organiser et à exécuter les plans d'action nécessaires pour accomplir avec succès une tâche d'enseignement spécifique* » (traduction libre).

Dans le cadre de ce travail, nous avons décidé de nous appuyer sur la définition de Soodak et Podell (1996) qui nous permet d'avoir une vision tridimensionnelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants : l'efficacité personnelle correspond aux convictions de l'enseignant quant à sa capacité à réaliser une tâche d'enseignement avec succès, l'efficacité de résultats fait référence aux croyances du retentissement de l'action des enseignants sur l'élève et enfin, l'efficacité de l'enseignement se rapporte « *à la croyance que l'enseignement peut surmonter les effets des influences extérieures (facteurs individuels, familiaux ou sociaux)* » (Gaudreau et al., 2012).

1.2.5. L'impact sur l'exercice professionnel

De nombreuses études ont montré l'influence du sentiment d'efficacité des enseignants sur leur pratique professionnelle. Tout d'abord, il a un impact direct sur la gestion du stress et l'épuisement professionnel. Selon Schwarzer et Hallum (2008), augmenter le sentiment d'efficacité des enseignants permettrait de prévenir les risques de burn-out. Aussi, de nombreuses études ont montré que les enseignants ayant un fort sentiment d'efficacité consacrent plus de temps aux activités académiques, accompagnent et valorisent la réussite de leurs élèves (Bandura, 2003; Gibson & Dembo, 1984) tandis que : « *les enseignants de faible efficacité perçue consacrent plus de temps à des activités non scolaires, abandonnent rapidement les élèves qui n'obtiennent pas des résultats rapides et les critiquent pour leurs échecs* » (Bandura, 2003). Les enseignants avec un faible sentiment d'efficacité sont plus

susceptibles d'avoir recours à des stratégies de gestion de classe sévères et punitives, tandis que les autres ont tendance à encourager l'autonomie et la responsabilisation des élèves (Woolfolk & Hoy, 1990).

Aussi, ce sentiment a un réel impact sur les représentations des enseignants vis-à-vis des enfants à besoins particuliers. En effet, un enseignant avec un fort sentiment d'efficacité sera plus enclin à maintenir un élève à besoin spécifique au sein d'une classe ordinaire qu'un enseignant avec un faible sentiment d'efficacité qui préférera l'orienter vers des classes spécialisées (Soodak & Podell, 1993). Selon l'étude de Brownell et Pajares (1999b), la mise en place d'une école inclusive doit passer par la création d'expériences éducatives et de structures de soutien qui favorisent le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ainsi que leur réussite dans l'enseignement auprès d'enfants ayant des difficultés. D'autant plus que, dans le cadre des TSA : « *les représentations des enseignants quant au trouble du spectre de l'autisme et quant à leurs propres compétences ont un impact sur la réussite de l'inclusion scolaire* » (Cappe et al., 2016).

Contribuer à la réussite de l'inclusion scolaire de l'élève TSA nécessite de prendre en compte l'environnement social qui contribue à sa réussite. Grâce à sa vision holistique et systémique, l'ergothérapeute peut avoir une place privilégiée pour intervenir à la fois auprès de l'enfant et de l'enseignant afin de faciliter leur participation et d'améliorer leurs performances dans les activités liées à la scolarisation.

1.3. L'intervention ergothérapique

1.3.1. La place de l'intervention ergothérapique auprès des TSA

Conformément à la Stratégie Nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement (TND) (2018-2022), l'ergothérapeute est présent dans chacune des trois lignes du repérage et diagnostic de l'autisme.

En effet, les professionnels du libéral sont considérés comme des professionnels de première ligne compétents dans l'identification des problématiques et l'orientation des patients vers les dispositifs capables de diagnostiquer le trouble.

Les ergothérapeutes peuvent également être considérés comme des professionnels de deuxième ligne lorsqu'ils exercent au sein d'une équipe pluridisciplinaire formée aux TND telle

que celles des centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP) ou des centres médico-psycho-pédagogique (CMPP).

Enfin, ils exercent au sein de structures capables d'établir un diagnostic telles que des Centres de Ressources Autisme (CRA) et sont alors considérés comme des professionnels de troisième ligne.

A travers la Stratégie Nationale (2018-2022) et la loi 2019, on peut voir que l'ergothérapeute joue un rôle dans l'accompagnement de l'équipe éducative afin de favoriser l'inclusion scolaire des enfants avec TSA. En plus d'être présent lors des phases de diagnostic, l'ergothérapeute soutient la participation et la performance des personnes autistes dans leurs activités de la vie quotidienne, en intervenant à la fois sur la personne, son environnement et ses occupations.

1.3.2. Le modèle du PEO

Le modèle du PEO est un modèle général en ergothérapie qui « *s'appuie sur une conception complexe, systémique et transactionnelle de la relation personne-environnement* » (Morel-Bracq, 2017). Ce modèle s'appuie sur trois concepts principaux : la Personne (P), son Environnement (E) et ses Occupations (O). Dans le PEO, « *la personne est considérée de manière holistique comme un ensemble d'esprit, de corps et de spiritualité* » (Morel-Bracq, 2017), le sentiment d'efficacité fait partie de ce concept. L'ensemble des facteurs culturels, économiques, institutionnels, physiques et sociaux définis par Law (1991) sont pris en compte dans l'environnement et enfin les occupations sont les activités et tâches « *pour lesquelles l'individu s'engage afin de répondre à ses besoins de soins personnels, d'expression et de réalisation de soi* » (Morel-Bracq, 2017). Ce modèle étudie l'interaction entre ces trois concepts dans l'objectif d'atteindre la performance occupationnelle, c'est-à-dire « *l'expérience dynamique d'une personne engagée dans des activités et des tâches utiles dans un environnement* » (traduction libre) (Law et al., 1996). Nous avons choisi ce modèle conceptuel car, comme la théorie sociocognitive de Bandura, il s'appuie sur trois concepts principaux et

étudie leurs interactions. De plus, son utilisation offre une vision globale simplifiée d'une situation.

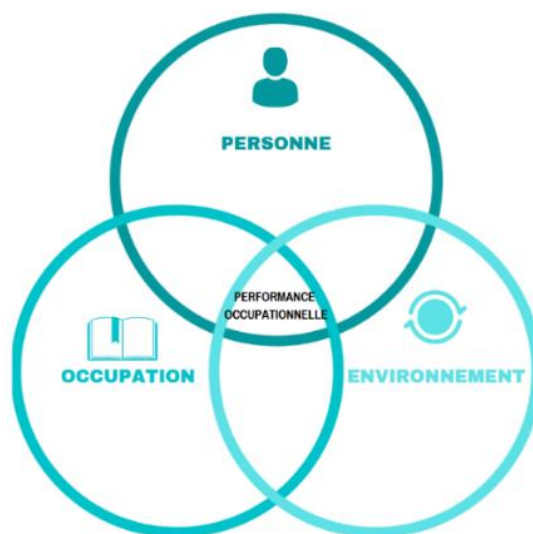


FIGURE 5: SCHEMA DU MODELE PEO

D'APRES LAW ET AL., 1993.

1.3.3. L'approche CORE

En complément du modèle PEO qui permet d'analyser une situation, l'ergothérapeute peut s'appuyer sur l'approche CORE (Capabilities, Opportunities, Resources and Environment) pour guider sa pratique vers une ergothérapie inclusive. Cette nouvelle approche top-down, centrée sur l'occupation, a pour objectif l'inclusion sociale (Pereira, 2017). Elle « *consiste à disposer d'opportunités, de ressources et de capacités pour participer pleinement à la vie, à se respecter mutuellement avec dignité et à contribuer à la vie de la société dans laquelle on vit* » (traduction libre)(Pereira, 2017). Cette approche se dresse contre la déprivation occupationnelle, c'est-à-dire « *un état d'empêchement de l'engagement dans des occupations nécessaires et/ou significatives en raison de facteurs qui échappent au contrôle immédiat de l'individu* » (traduction libre)(Whiteford, 2000) et place l'ergothérapeute comme un acteur de la justice : « *vu sous l'angle de l'occupation, le fait d'être capable de faire et d'être, ainsi que d'avoir le choix et le contrôle des libertés et des opportunités, situe l'habilitation occupationnelle et l'ergothérapie comme des formes et des pratiques directes de justice* » (traduction libre) (Pereira, 2017). Cette approche va permettre à l'ergothérapeute de « *développer des stratégies d'actions qui partent des occupations pour arriver à l'inclusion sociale* » (Rossini & Tétréault, 2020).

Tout d'abord, l'approche CORE encourage l'ergothérapeute à se questionner sur les **capacités** de faire et d'être de la personne, sur les stratégies à mettre en place pour favoriser

l'engagement et la performance occupationnelle du bénéficiaire. D'autre part, elle souhaite que l'ergothérapeute s'intéresse et provoque des **opportunités** afin que la personne s'épanouisse dans ses occupations. Cet axe d'intervention est précisément orienté vers la modification de facteurs institutionnels (Kirsh, 2015). Dans un article, Pereira et al. (2020), indiquent que la mise en place d'opportunités occupationnelles n'est pas gage de performance occupationnelle, or, « *considérer conjointement les capacités et les opportunités, comme le fait l'approche CORE, accroît la portée et le potentiel de l'épanouissement occupationnel dans la pratique* » (traduction libre) (Pereira et al., 2020). Les **ressources** de la personne sont également à identifier afin de permettre à l'ergothérapeute de les développer ou de s'appuyer dessus dans le but de mettre en place des stratégies efficaces favorisant la participation et l'inclusion sociale. Ces ressources peuvent être personnelles, sociales, culturelles, émotionnelles, matérielles, physiques, spirituelles ou encore technologiques (Pereira, 2017). Enfin, conformément au modèle du PEO, l'ergothérapeute doit prendre en compte l'**environnement**, le rendre adapté afin de permettre le déploiement des capacités de la personne et ainsi rendre possible la participation et la performance occupationnelle.



FIGURE 6: SCHEMA DE L'APPROCHE CORE

Cette approche a été développée pour accompagner les ergothérapeutes dans la mise en place d'interventions centrées sur l'occupation grâce à des propositions de questions réflexives.

Capacités	Opportunités	Ressources	Environnement
Qu'est-ce que la personne est capable de faire et d'être ?	Comment pouvons-nous créer / planifier des circonstances qui permettent à la personne avec laquelle nous travaillons de faire et d'être ?	Quelles ressources personnelles, sociales, culturelles, émotionnelles, matérielles, physiques, spirituelles et/ou technologiques sont disponibles pour permettre l'expression des capacités ?	Comment les environnements peuvent-ils être conçus, modifiés et/ou enrichis pour maximiser l'inclusion sociale tout en soutenant des identités, des aspirations et des niveaux d'aptitudes divers ?
Qu'est-ce qu'une personne doit-être capable de faire ?	Comment pouvons-nous défendre au mieux ces opportunités occupationnelles ?	Comment pouvons-nous aider à mobiliser ces ressources ?	
Comment l'inclusion sociale peut être réalisée avec la personne grâce aux stratégies d'habilitation que nous utilisons ?			
Qu'est-ce que la personne apprécie ?			
Quelles sont ses valeurs ?			

FIGURE 7: TABLEAU RECAPITULATIF DES QUESTIONS REFLEXIVES DE L'APPROCHE CORE D'APRES PEREIRA (2017)

1.3.4. Intervention ergothérapique pour l'inclusion scolaire des enfants

TSA

En France, bien que des postes au sein de classe d'auto-régulation soient en train de se développer sur le territoire français, la majorité des ergothérapeutes intervenant pour faciliter la scolarisation des élèves TSA exercent en libéral ou au sein d'établissements médico-sociaux (SESSAD, IEM...). Comme dit précédemment, l'impact des TSA sur la vie quotidienne et donc sur la scolarisation est très hétérogène selon le profil clinique de l'élève. L'ergothérapeute devra alors utiliser sa vision holistique pour proposer une intervention adaptée aux besoins et aux capacités de l'élève, tout en prenant en compte son environnement physique et social.

Selon Pereira (2017), « la flexibilité de l'approche CORE se prête à des possibilités illimitées d'ergothérapie inclusive » car elle permet à l'ergothérapeute d'avoir le choix et le

contrôle sur le processus d'habilitation tout en l'orientant vers une approche centrée sur l'occupation. Cette flexibilité nous permet d'envisager cette approche dans le cadre d'inclusion scolaire d'élèves TSA en milieu scolaire ordinaire.

L'intervention ergothérapique auprès de ce public et dans le cadre d'inclusion scolaire est complexe à décrire car inhérente à chaque situation d'inclusion et à chaque personne. A travers le schéma ci-dessous, nous pouvons voir que l'ergothérapeute peut intervenir directement auprès de la personne pour identifier ses **capacités** et les développer afin d'augmenter ses facultés à réaliser des tâches liées à la scolarisation. Aussi, l'identification et le développement des **ressources** (personnelles, émotionnelles...) de l'élève vont être nécessaires pour faciliter sa participation et galvaniser sa motivation. L'adaptation de l'environnement est complexe car plurifactorielle. Comme dit précédemment, les facteurs culturels, économiques, institutionnels, physiques et sociaux sont compris dans l'environnement (Law et al., 1996) et sont susceptibles d'être adaptés par l'ergothérapeute aux besoins de la personne selon les quatre éléments de l'approche CORE : **Capacités, Opportunités, Ressources, Environnement**. Enfin, ces adaptations de l'**environnement** et la prise en compte des **ressources** et des **capacités** des personnes impliquées dans l'occupation vont faciliter leur participation et leurs performances.

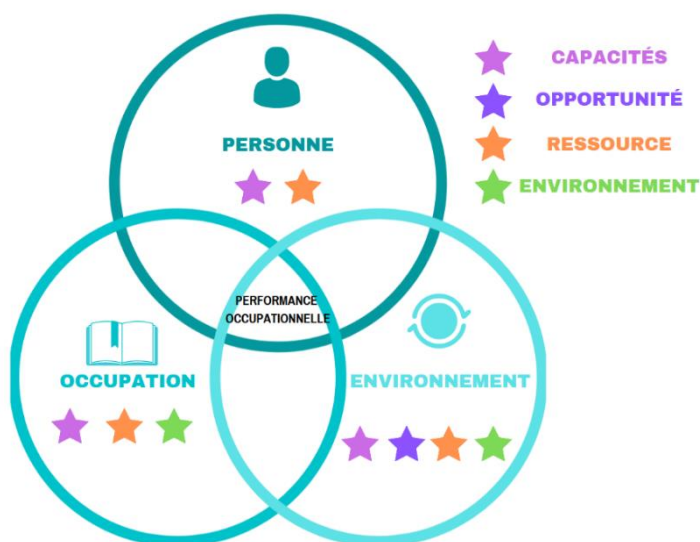


FIGURE 8: SCHEMA D'UNE INTERVENTION ERGOTHERAPIQUE AU TRAVERS DU MODELE PEO ET DE L'APPROCHE CORE

1.3.5. Intervention auprès des enseignants

L'intervention de l'ergothérapeute sur l'environnement de l'élève implique de prendre en compte son environnement social, c'est-à-dire les personnes qui gravitent autour de lui. Dans le cadre de la scolarisation, l'enseignant ainsi que l'ensemble de l'équipe éducative peuvent être accompagnés dans leur mission d'inclusion scolaire. D'autant plus que, comme vu précédemment, le sentiment d'efficacité des enseignants a un impact sur la réussite de l'inclusion scolaire des élèves TSA (Cappe et al., 2016). L'ergothérapeute peut alors y voir une ressource à développer afin de, plus tard, s'y appuyer lorsque ce sentiment sera solide. Grâce à sa position, à la croisée des chemins entre le médical et le social, l'ergothérapeute peut être une personne privilégiée pour accroître le sentiment d'efficacité des enseignants. En effet, en concordance avec les sources du sentiment d'efficacité, l'ergothérapeute peut intervenir en guise de soutien social auprès des enseignants.

1.3.6. Le soutien social de l'ergothérapeute aux enseignants

Le soutien social est un « *réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques* » (Curchod-Ruedi et al., 2013). Il en existe de quatre natures différentes (Cappe et al., 2016) :

- Le soutien émotionnel correspond à une revalorisation de la personne à travers ce qu'elle nous renvoie (confiance, amour, amitié...)
- « *Le soutien d'estime consiste à rassurer une personne quant à ses compétences dans des moments de doute* » (Cappe et al., 2016)
- Le soutien informatif induit de dispenser des conseils ou transmettre des connaissances par rapport à une situation problématique
- Le soutien matériel est de l'ordre d'apports financiers ou matériels.

Selon cette même étude, pour que ce soutien social soit considéré comme profitable, « *ces types de soutien doivent être cohérents avec leur source (famille, amis, professionnels de santé, collègues, etc.) et adaptés aux besoins et attentes de la personne qui en demande l'aide* » (Cappe et al., 2016). Le soutien social permet « *une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, d'informations pertinentes, de conseils ou d'une co-construction de solutions et permettrait à l'enseignant d'enrichir sa compréhension de la*

situation et de développer des compétences professionnelles pour intervenir »(Curchod-Ruedi et al., 2013). Or les enseignants se sentent isolés, manquent de personnes ressources et se plaignent « *d'échanges insuffisants avec les autres professionnels impliqués dans le suivi de l'enfant des milieux sanitaires et médico-sociaux* »(Cappe et al., 2016). En leur proposant un soutien social, les ergothérapeutes peuvent alors accompagner les enseignants dans des expériences actives de maîtrise et les conforter sur leur pratique professionnelle à travers des stratégies de persuasion verbale, source du sentiment d'efficacité.

La mise en place d'un soutien social de l'enseignant induit le développement d'un travail collectif. D'après Rouault (2016), « *l'ergothérapeute et l'enseignant semblent évoluer au sein d'un intermétier* ». L'intermétier est défini comme « *un espace professionnel situé à la frontière de différents métiers [...] orienté par une intention commune de réduire une situation problématique* » (Thomazet & Mérini, 2014). Cette zone offre donc la possibilité à ces deux professionnels d'agir ensemble pour allier leurs compétences dans un objectif commun : l'inclusion scolaire de l'élève TSA. Du point de vue des enseignants, nous savons que « *les contacts réguliers avec la famille et les professionnels spécialisés sont des éléments qui augmentent la capacité des enseignants à comprendre les besoins des élèves avec autisme* » (Rattaz et al., 2013). La compréhension de ces besoins a un impact direct sur l'adaptation de la pratique professionnelle. Ainsi, l'enseignant pourrait y voir une source d'information pouvant contribuer à sa réussite professionnelle, modifiant ainsi son sentiment d'efficacité.

Problématique

Au travers de ces recherches théoriques, nous avons pu voir que des lois et dispositifs sont mis en place pour faciliter l'inclusion scolaire des élèves TSA en milieu scolaire ordinaire. Cependant, les enseignants, peu formés, se sentent isolés et dépourvus de moyens pour répondre aux problématiques auxquelles ils sont confrontés, ce qui peut entraîner des maux psychosociaux tels que des burn-outs. En réalisant notre recherche exploratoire, nous avons pu observer que le sentiment d'efficacité pourrait être un levier intéressant pour favoriser la scolarisation des élèves TSA en améliorant l'accompagnement de leur enseignant. Ainsi, l'intervention de l'ergothérapeute à la fois auprès de l'enfant et auprès de l'enseignant pourrait permettre d'influer sur les sources du sentiment d'efficacité de ce dernier.

Notre question de recherche est donc :

« Dans quelle mesure une intervention ergothérapique peut-elle influencer le sentiment d'efficacité des enseignants exerçant en milieu scolaire ordinaire auprès d'enfants atteints de Troubles du Spectre Autistique ? »

2. Partie expérimentale

Après avoir abordé les notions théoriques de ce mémoire de fin d'étude, nous allons maintenant développer notre réflexion et démarche de recherche afin d'apporter des éléments de réponse à la question que nous nous sommes posés.

2.1. Méthodologie de recherche

2.1.1. Méthode qualitative

Pour pouvoir développer une réflexion et mener à bien une recherche, il est important d'utiliser une méthodologie adéquate. Si cette dernière est adaptée, elle va permettre de collecter des données pertinentes pour répondre à la question de recherche. Dans le cadre de ce mémoire, l'analyse de la modification du sentiment d'efficacité des enseignants ainsi que de la collaboration entre ergothérapeutes et enseignants semble correspondre à une méthodologie qualitative. Selon Pope et Mays (1995) : « *L'objectif de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants* » (traduction libre). Une recherche qualitative permet de comprendre un phénomène social en s'intéressant au vécu et au ressenti d'une personne dans son milieu écologique. Les méthodologies qualitatives « *visent non seulement à décrire, mais aussi à aider à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène* » (Kohn & Christiaens, 2014). Cela nous a semblé cohérent avec les données que nous souhaitons collecter. En effet, pour comprendre le sentiment d'efficacité d'une personne et son évolution, il est important de s'intéresser à la personne, ses expériences et ses ressentis. Il existe différentes méthodologies qualitatives telles que le focus group, l'observation ou encore l'entretien.

2.1.2. L'entretien

L'entretien s'est rapidement imposé comme la méthodologie adaptée à notre question de recherche ainsi qu'aux données que nous souhaitons collecter. En effet, l'utilisation d'une telle méthodologie « *est justifiée lorsque l'objectif est d'identifier les points de vue, les croyances, les attitudes, l'expérience de patients, praticiens, divers intervenants, etc.* » (Kohn

& Christiaens, 2014). Selon Tétreault & Guillez (2019) l'entretien « *se place dans un approche phénoménologique, c'est-à-dire qu'il explore la réalité perçue par la personne, afin de mieux saisir les différentes facettes d'un phénomène donné* ». Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons analyser la modification du sentiment d'efficacité des enseignants ainsi que leurs représentations quant à l'apport d'un soutien social ergothérapeutique. Ces données sont subjectives et inhérentes à la personne. L'entretien semi-directif offre la possibilité à l'interviewé de s'exprimer librement sur ses représentations et ressentis tout en nous laissant la possibilité d'orienter la conversation vers les sujets qui nous intéressent. L'entretien est généralement composé de quatre parties : l'introduction, les considérations éthiques, les questions en lien avec la thématique et enfin la conclusion de l'entretien.

2.1.3. Population cible

Dans cette étude, nous souhaitons nous entretenir directement auprès des enseignants. En effet le sentiment d'efficacité est modifiable en intensité (Bandura, 2003) et identifiable avec précision uniquement par la personne qui le vit.

Nous avons choisi des enseignants ayant déjà vécu au moins une situation d'inclusion scolaire d'un élève TSA au sein de sa classe. Nous souhaitons nous entretenir avec un panel d'enseignants ayant vécu des expériences de collaboration différentes avec un ergothérapeute, allant de l'absence de contacts à un travail coopératif, c'est-à-dire une « *forme de travail commun, centré autour de l'action et des actes concrets, [qui] entraîne une interdépendance* »(Rouault, 2016).

Ces critères nous permettent ainsi d'analyser dans quelle mesure l'intervention ergothérapeutique pourrait modifier le sentiment d'efficacité de l'enseignant exerçant en milieu scolaire ordinaire auprès d'élève TSA, conformément à notre question de recherche.

2.1.4. Construction de l'entretien

2.1.4.1. Introduction et considérations éthiques de l'entretien

L'introduction permet de se présenter et présenter l'objectif de l'étude ainsi que ses modalités (temps de l'entretien, sujets abordés, vérification de la volonté de la personne à participer à l'étude, etc.) (Tétreault & Guillez, 2019). Pour ce qui est des considérations éthiques, elles sont indispensables pour pouvoir utiliser les données collectées lors de

l'entretien, c'est pourquoi « *le formulaire de consentement, l'enregistrement de la discussion, l'utilisation potentielle des données et la possibilité de se retirer en tout temps* » (Tétreault & Guillez, 2019) doivent être abordés. Le consentement quant à l'enregistrement de la vidéo est abordé en amont de l'entretien, et fait l'objet d'une signature du formulaire de consentement (Annexe II).

2.1.4.2. Les questions en lien avec la thématique

Les questions en lien avec la thématique doivent être pertinentes et compréhensibles par l'interviewé. Elles doivent couvrir l'ensemble des sujets à aborder et ainsi, permettre d'orienter la discussion tout en laissant une liberté de réponse à la personne.

Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité peut être évalué selon certains critères : son niveau correspond à la difficulté, l'exigence du défi et des obstacles à la performance, sa généralité correspond à l'étendue des activités pour lesquelles le sentiment d'efficacité est présent et enfin la force correspond à l'intensité de ce sentiment. Toujours selon lui : « *en construisant des échelles d'efficacité, les chercheurs doivent se fonder sur une analyse conceptuelle et sur les connaissances d'experts relatives à ce qui est nécessaire pour atteindre un objectif donné* ». Il existe de nombreuses évaluations qui mesurent le sentiment d'efficacité des enseignants, cependant de nombreuses controverses autour de la définition de ce sentiment chez les enseignants complexifient l'idée d'un consensus pour considérer une échelle comme la mesure standard (Valls & Bonvin, 2015).

Pour pouvoir mesurer la modification du sentiment d'efficacité des enseignants, il nous a semblé pertinent de nous intéresser aux évaluations de ce sentiment. Une revue de la littérature publiée en 2015 (Valls & Bonvin) a analysé les nombreuses échelles du sentiment d'efficacité des enseignants utilisées dans les articles scientifiques.

Nous nous sommes principalement intéressés à la Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) qui « *serait supérieure aux autres mesures d'évaluation de l'auto-efficacité perçue des enseignants, car elle serait théoriquement plus proche de la théorie de Bandura* » (Valls & Bonvin, 2015). Il en existe deux versions, une courte de 12 items et une longue de 24 items. Dans ces deux versions, il y a trois sous-échelles : l'efficacité dans l'engagement des élèves, l'efficacité dans les stratégies d'enseignement et enfin l'efficacité quant à la gestion de la classe. Ainsi, nous nous en sommes inspirés, afin d'aborder ces thèmes en lien avec l'inclusion de l'élève TSA. Nous avons questionné les enseignants sur leurs pratiques pour motiver la

participation de l'élève dans les tâches d'apprentissage, adapter leur pédagogie et supports pédagogiques aux besoins de l'élève et enfin, gérer les comportements inadaptés de l'élève.

La Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) a également attiré notre attention car elle est spécifique aux situations d'inclusion (Valls & Bonvin, 2015). En s'appuyant sur les compétences requises à la mise en place de pratiques inclusives, cette échelle s'intéresse à l'environnement et aux pratiques des enseignants pour mesurer leur sentiment d'efficacité à enseigner dans une classe inclusive (Sharma et al., 2012).

Ainsi nous nous sommes à la fois appuyés sur la TSES et la TEIP pour créer notre trame d'entretien. Nous avons également souhaité questionner les participants sur des éléments absents de ces échelles, notamment les sources du sentiment d'efficacité. De plus, la deuxième partie de l'entretien s'intéresse aux représentations de l'enseignant sur la collaboration qu'ils ont ou qu'ils pourraient avoir avec un ergothérapeute, sur les bénéfices qu'ils y voient et sur leurs potentiels besoins.

L'entretien se termine sur une phrase de conclusion qui permet de s'assurer que la personne n'a pas plus d'éléments à fournir et de la remercier pour le temps consacré à notre recherche.

2.2. Analyse des résultats

2.2.1. Recueil de données et retranscription

La prise de contact auprès des enseignants s'est faite durant les mois de mars et avril. Les entretiens se sont déroulés courant avril en visioconférences et, avec l'accord des participants, ont été enregistrés afin de faciliter l'étape de retranscription. La retranscription est réalisée sous forme de verbatim, c'est-à-dire une « *reproduction intégrale des propos prononcés par l'interviewé ; compte rendu fidèle* » (Larousse, 2021), ainsi elles vont permettre une analyse précise des propos des participants.

2.2.2. Méthodes d'analyse des données recueillies

Les données recueillies lors de nos entretiens sont analysées selon une méthode de traitement sémantique qui nous permet une « *analyse empirique des idées, des mots, et de leurs significations* » (Bardin, 2013). Cette méthodologie, appelée analyse de contenu, a une méthodologie propre à elle. Tout d'abord il faut réaliser une « *lecture du texte dans l'optique*

de la problématique de recherche » (Bardin, 2013), puis il faut organiser les données pour, dans un dernier temps, pouvoir les interpréter.

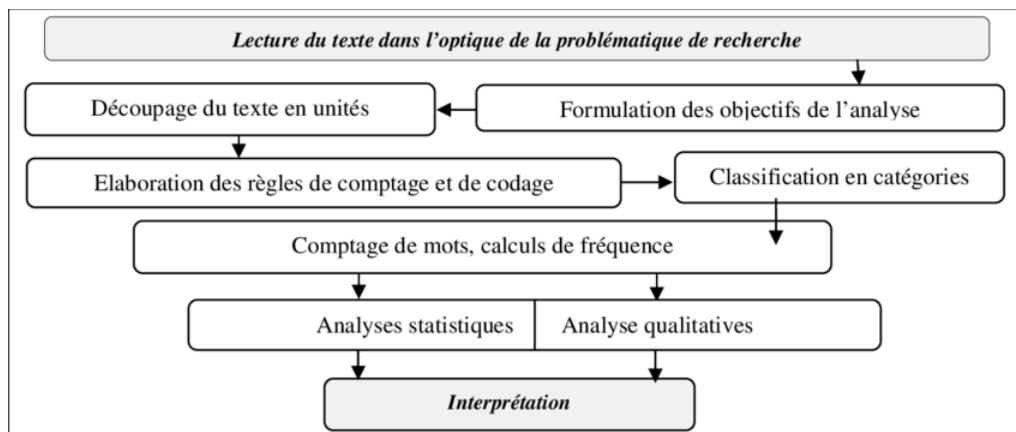


FIGURE 9: LES PRINCIPALES ETAPES DE L'ANALYSE DU CONTENU (BARDIN, 2013)

Conformément aux étapes requises, une fois la retranscription réalisée, nous avons effectué plusieurs lectures flottantes afin de s'imprégner des entretiens et mieux appréhender les données de chacun des participants. Dans un second temps, nous avons réalisé des grilles d'analyse à partir des unités thématiques principales qui structurent les retranscriptions des entretiens. Ces grilles vont nous permettre de classer les données récoltées et permettre l'interprétation des résultats. Les interprétations se feront grâce à des traitements sémantiques et statistiques.

2.2.3. Présentation, analyse et interprétation des résultats

L'analyse sémantique des entretiens s'est fait grâce à une grille regroupant les thématiques principales abordées lors des entretiens.

La première thématique aborde l'identité professionnelle des enseignantes interviewées et leurs représentations vis-à-vis de l'inclusion scolaire des élèves TSA en milieu scolaire ordinaire, des facilitateurs et obstacles à ces inclusions. Les deux enseignantes ont des expériences et environnements de travail différents. En effet, Mme N. a 25 années d'expérience en tant qu'enseignante, elle travaille au sein d'un dispositif d'auto-régulation depuis septembre 2019. Elle a vécu plusieurs situations d'inclusion au sein de ses classes, et actuellement, accueille 6 enfants TSA au sein de l'école. Quant à Mme S., elle est enseignante depuis 5 ans,

a exercé auprès d'élèves TSA lors de remplacements au début de sa carrière. Actuellement, elle accueille au sein de sa classe de CP un élève TSA, qui est également inclus sur des temps très courts dans le dispositif ULIS de son école. Les représentations des enseignantes sur l'inclusion scolaire des élèves TSA dans le milieu ordinaire semblent négatives. En effet, Mme S parle de pratique chronophage au détriment de l'accompagnement des camarades de classe de l'élève, allant jusqu'à remettre en question la place de l'élève TSA dans le milieu scolaire ordinaire. En ce qui concerne Mme N, elle considère que grâce au dispositif d'auto-régulation, elle a pu avoir accès à des formations et outils que les enseignants isolés n'ont pas et sans lesquels ils ne se sentent pas compétents. Selon cette même enseignante, ce dispositif permet d'effacer les obstacles à l'inclusion scolaire que sont le manque de soutien, d'outils, de formation grâce à la formation commune de l'équipe enseignante et à la collaboration avec d'autres professionnels comme des éducatrices, ergothérapeute, orthophoniste et psychologue. Mme S considère elle aussi que le manque de formation est un obstacle, elle énonce d'autres éléments comme les caractères chronophages et énergivores de la pratique auprès d'un élève TSA ainsi que la peur du jugement des parents mais aussi le risque de poursuite judiciaire en cas de désaccord sur le rôle et les pratiques de l'enseignant.

Le deuxième thème abordé dans les entretiens est celui du sentiment d'efficacité. Il va être intéressant de noter les clivages entre les deux enseignantes. Tous d'abord, Mme N se sent capable de proposer un accompagnement adapté aux élèves, établissant un lien de cause à effet entre l'accompagnement adapté et la réussite de l'enfant, malgré le TSA. De manière générale, Mme S fait davantage référence à des expériences d'échec malgré la mise en place de stratégies efficaces. Bien que l'inclusion de son élève TSA se « passe bien », l'enseignante remet en question l'impact de ses actions sur l'apprentissage des élèves TSA, la place de ces élèves au sein du milieu scolaire ordinaire et la légitimité de la profession enseignante dans les pratiques auprès de cette population. Selon elle, les discussions avec les collègues, les formations et stages sont des ressources de développement de connaissances et d'actions pour se sentir plus performant auprès des élèves TSA. Pour Mme N, la formation ainsi que l'accompagnement de professionnels capables de répondre à des questions sur les besoins particuliers d'un élève sont susceptibles d'apporter des solutions, des outils et des connaissances bénéfiques à l'augmentation du sentiment d'efficacité. La réussite des élèves est également un facteur qui permet à l'enseignant de se sentir efficace.

Le troisième thème qui découle des entretiens est le thème des pratiques professionnelles des enseignantes. Mme N se sent performante dans sa pratique professionnelle, au cours de l'entretien, nous pouvons voir qu'elle identifie précisément des difficultés chez ses élèves

(motivation, activité lecture), comprend leurs besoins et met en place diverses stratégies pour répondre à ces besoins spécifiques. Ces stratégies sont variées et permettent de répondre à diverses problématiques liées à l'adaptation de supports, la motivation de l'élève ou encore la gestion de troubles du comportement. A travers l'entretien de Mme S, nous pouvons voir que l'enseignante considère passer beaucoup de temps auprès de l'élève TSA, elle semble manquer de confiance en l'efficacité de ses pratiques. De plus, le manque de solution semble la décourager dans certaines de ses pratiques. Au niveau de l'analyse des situations problématiques, l'enseignante analyse les comportements inadaptés et les difficultés de l'élève pour améliorer la participation et la performance de l'élève dans les activités scolaires. Elle n'arrive pas toujours à identifier et comprendre certains comportements et donc à y répondre de manière adaptée. Cependant, elle s'appuie sur les forces qu'elle identifie chez l'élève pour proposer des stratégies qui lui semblent adaptées et calibre ses exigences par rapport aux compétences de l'élève.

Enfin, la dernière thématique que l'on remarque dans les entretiens est celle des pratiques collectives. Dans celui de Mme N, on peut voir que le travail en équipe est omniprésent. Les éducatrices, ergothérapeutes, orthophoniste et psychologue étant sur place, cela aide l'équipe enseignante à comprendre les besoins de l'élève et à adapter au mieux leur accompagnement. L'ergothérapeute intervient selon différentes modalités : elle réalise des formations à destination de l'équipe enseignante et d'autres pour les élèves afin d'optimiser le positionnement au poste de travail. Elle intervient également au sein de petits groupes d'élèves pour augmenter leur participation et/ou performance dans les activités scolaires. La passation de bilan permet également aux enseignants de mieux comprendre les besoins particuliers de certains élèves. L'enseignante semble travailler en étroite collaboration avec l'ergothérapeute, ce qui lui permet de prendre le relais de l'ergothérapeute lorsqu'elle est absente. Pour Mme N, l'ergothérapeute apparaît comme une source de connaissances, permet le développement de compétences pour agir auprès des élèves TSA. Les professionnels en général apportent des solutions adaptées pour améliorer l'accompagnement des TSA. A travers l'entretien de Mme S, nous avons pu voir que le travail collectif au sein de sa structure est moins aisé : l'élève ne bénéficie pas de l'accompagnement d'un AESH, l'enseignante collabore avec sa collègue d'ULIS et dit avoir bénéficié d'une intervention ponctuelle de la conseillère pédagogique. Pour diminuer les difficultés psychomotrices, l'enseignante demande un suivi psychomoteur par un professionnel extérieur mais sans suite. Lorsqu'il y a une intervention orthophonique, l'enseignante prend contact avec le professionnel afin de comprendre les difficultés de l'élève et adapter son intervention. Enfin, les échanges avec les parents peuvent être compliqués,

notamment à cause des visions contradictoires des deux parties. Malgré le fait de ne jamais avoir collaboré avec un ergothérapeute, Mme S considère qu'il pourrait l'aider à développer des connaissances sur les TSA, l'aiguiller vers des stratégies efficaces et adaptées aux besoins de l'élève notamment par rapport à l'aménagement de l'environnement et l'adaptation du matériel. Selon elle, l'ergothérapeute pourrait permettre d'augmenter l'autonomie de l'élève TSA mais pourrait également être bénéfique à l'ensemble des élèves. L'enseignante semble avoir besoin de plus d'informations, de connaissances et de conseils pour mettre en place efficacement des stratégies cohérentes et adaptées aux besoins des patients.

Pour compléter l'analyse sémantique, nous avons également utilisé un traitement statistique des entretiens. Les retranscriptions nous ont permis d'utiliser un logiciel d'analyse statistique de corpus de texte : Iramuteq®. Pour cela, nous avons utilisé les retranscriptions et soumis uniquement les paroles des participants afin de collecter des données sur l'utilisation des mots. Ces données sont présentées sous forme de nuage de mots, tableaux d'occurrence de mots et analyse des similitudes aux annexes n°7 et n°8 pour Mme N et aux annexes n°10 et n°11 pour Mme S. Ces données vont nous permettre d'ajouter à notre analyse sémantique une analyse de type catégorielle « *basée sur l'hypothèse que la fréquence d'une idée est proportionnelle à son importance* » (Bardin, 2013) et où, grâce aux graphiques d'analyse des similitudes, nous pourrions voir les liens que la personne réalise entre les mots dans une démarche d'objectivation de nos interprétations.

Certaines limites subsistent au sein de notre méthodologie. Le principal biais est lié au faible nombre de participants, ce qui remet en question la fiabilité de l'étude car cela augmente le risque d'interprétation erronée des résultats. Nos deux enseignantes présentent des nombres d'années d'expérience différents, des environnements de travail différents et des expériences de collaboration avec un ergothérapeute différentes, cependant, leur expérience étant propre à elles-mêmes, il est probable qu'elles ne correspondent pas au vécu de l'ensemble des enseignants. Initialement, et pour limiter ce biais, nous souhaitions interroger un panel d'enseignants plus grand, ayant vécu des expériences de collaboration différentes avec un ergothérapeute, cependant, des annulations pour raison personnelle et la situation sanitaire précaire ont complexifié le recrutement et l'engagement des enseignants dans la participation à la recherche.

2.3. Discussion

2.3.1. Discussion des résultats

Au travers des entretiens, nous avons pu extraire des éléments de réflexions par rapport à notre question de recherche.

Tout d'abord, il est intéressant de noter que les enseignants exerçant en milieu scolaire ordinaire ont des sentiments d'efficacité différents. Il peut être élevé lorsque l'enseignant considère être capable de proposer un accompagnement adapté aux besoins des élèves, établissant un lien de causalité entre ses actions et la réussite de l'enfant et ce, malgré les facteurs externes de l'enseignant. Cependant, ce sentiment peut également être amoindri lorsque l'enseignant n'est pas convaincu de la pertinence de ses pratiques. Conformément au concept d'agentivité développé par Bandura (2003), l'enseignant avec un faible sentiment d'efficacité est susceptible de renoncer à mettre en place des actions par manque de confiance en l'obtention de résultats. De plus, des questionnements sur la place de l'élève TSA au sein du milieu scolaire ordinaire témoignent d'un faible sentiment d'efficacité selon Soodack & Podell (1993).

Ce sentiment d'efficacité est variable dans le temps grâce à l'interaction des sources de ce sentiment. Dans le cadre de l'inclusion scolaire d'élèves TSA en milieu scolaire ordinaire, les expériences actives de maîtrise ainsi que la persuasion verbale semblent être les sources privilégiées par les enseignants pour augmenter leur sentiment d'efficacité. De plus, les formations et l'accompagnement de professionnels semblent être les solutions les plus bénéfiques. Grâce à la mise en place d'un soutien social de nature informatif, un professionnel compétent pourrait, au travers d'une stratégie de persuasion verbale, apporter des connaissances et des outils aux enseignants afin qu'ils adaptent leurs interventions aux besoins de l'élève et ainsi qu'ils expérimentent des expériences actives de maîtrise.

Grâce à sa vision holistique et dans un objectif de performance occupationnelle, l'ergothérapeute intervient à la fois sur l'élève TSA, son environnement et ses occupations. Conformément à son référentiel de compétences, il est capable d'identifier les obstacles et les facilitateurs à la participation d'un individu aux activités qu'il souhaite réaliser. Suite à son analyse de la situation, il peut proposer une intervention adaptée aux besoins et à l'environnement de l'élève. De plus, ses compétences en lien avec le travail collectif et le partage d'information font de l'ergothérapeute un professionnel qualifié pour apporter un soutien social adapté aux enseignants et ainsi améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle.

2.3.2. Projection professionnelle

Au travers de cette étude, nous avons vu que l'intervention ergothérapique pouvait avoir des effets bénéfiques sur le sentiment d'efficacité des enseignants. Dans une démarche de poursuite de recherche, nous pourrions approfondir la question de l'intervention d'un ergothérapeute au sein des écoles et auprès de tous. Ainsi, nous pourrions nous questionner sur l'impact de cette intervention pour favoriser la participation scolaire, et de manière générale, l'inclusion sociale.

Ce mémoire de fin d'étude nous aura permis de concrétiser l'importance de la vision holistique de l'ergothérapeute. En effet, les facteurs extrinsèques de la personne sont tout aussi importants à prendre en compte, d'autant plus lorsque l'occupation est au cœur d'un système complexe comme l'est celui de l'éducation.

Enfin, la réflexion menée tout au long de l'élaboration du mémoire et les nombreuses recherches bibliographiques réalisées ont objectivé l'intérêt d'appuyer nos pratiques professionnelles sur les avancées scientifiques.

Conclusion

Bien que l'école soit obligatoire depuis plus d'un siècle, ce n'est que très récemment que des décisions politiques l'ont rendue accessible aux enfants en situation de handicap. Cette transformation du paysage éducatif induit l'adaptation des pratiques enseignantes aux besoins spécifiques des élèves accueillis. Cependant, ces enseignants se retrouvent souvent isolés et dépourvus de formations pour répondre à leurs besoins. Les TSA, objets de préoccupations politiques depuis plusieurs années, sont sujets à une succession de plan autisme. Le dernier en vigueur préconise une amélioration de l'accompagnement des enseignants exerçant auprès d'élève TSA grâce à un soutien des équipes médico-sociales. De nombreuses études s'intéressent au sentiment d'efficacité des enseignants, ses bienfaits et son impact sur les pratiques de ces professionnels, notamment lors de situations inclusives.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes alors questionnés sur l'intervention ergothérapique auprès d'enseignants exerçant en milieu scolaire ordinaire auprès d'élèves TSA et de son impact sur la modification de leur sentiment d'efficacité.

Au cours de notre recherche expérimentale, nous avons réalisé des entretiens auprès d'enseignants ayant déjà expérimenté des situations d'inclusion scolaire d'élèves TSA et ayant bénéficié, ou non, de l'accompagnement d'un ergothérapeute. La réalisation, l'analyse et l'interprétation de ces entretiens nous permettent de dire qu'au travers de la mise en place d'un soutien social, l'ergothérapeute peut intervenir pour augmenter le sentiment d'efficacité des enseignants grâce à des stratégies de persuasion verbale et à son accompagnement dans des expériences actives de maîtrise.

L'intérêt d'une intervention ergothérapique au sein de l'école ne peut se résumer à sa contribution à un meilleur accompagnement des enseignants exerçant auprès d'élèves avec TSA en milieu scolaire ordinaire. Le bénéfice de la présence d'un ergothérapeute au sein de l'école pourrait être intéressant à développer afin d'universaliser l'accès au savoir, à l'autonomie et à la participation sociale.

Bibliographie

- Alin, C., & Meirieu, P. (2019). *L'autisme à l'école : Le pari de l'éducabilité*. Belgique, Bruxelles. Mardaga
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Boujut, E., & Cappe, E. (2017). La scolarisation des élèves autistes : Comparaison du vécu des enseignants en milieu ordinaire et spécialisés. *Education et Formations*, 92, 137-152.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher Efficacy And Perceived Success In Mainstreaming Students With Learning And Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 22(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Cappe, É., Smock, N., & Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : Sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Clément, C. (2015). Connaissances et besoins de formation d'enseignants du primaire concernant les Troubles Envahissants du Développement / Trouble du Spectre de l'Autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 5-16. <https://doi.org/10.7202/1036407ar>
- Cluzel, S., & Compagnon, C. (2018). *Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement* (p. 124) [Stratégie Nationale]. Secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargée des Personnes handicapées. https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf?fbclid=IwAR0yxk0r7omHc5sE6ifp0wngvhr1Tjplguktvf6GWFr8z24LSy7yttOTMYo
- Crocq, M.-A., Guelfi, J. D., & American Psychiatric Association. (2016). *DSM-5[®] : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Denis, P., & Goussé, V. (2013). Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : L'exemple des troubles du spectre autistique. *Psychologie & Education*, 37-51.
- Délégation interministérielle à la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement. (s.d.). *Scolarisation des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme, rentrée 2020* https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rentree_scolaire_2020_note_sur_les_chiffres_et_les_dispositifs.pdf
- Engel, G. L. (2012). The Need for a New Medical Model : A Challenge for Biomedicine. *Psychodynamic Psychiatry*, 40(3), 377-396. <https://doi.org/10.1521/pdps.2012.40.3.377>
- Frangieh, B., & Weisser, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire : Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. *Recherche & formation*, 73, 9-20. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2071>
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101.

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son oeuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108, 106-116.
- Haute Autorité de Santé. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme : Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_-_argumentaire.pdf
- Husson, L., & Pérez, J.-M. (2016). Handicap et inclusion à l'école : Entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'éducation*, 2(42), 187-200.
- Kirsh, B. H. (2015). Transforming values into action : Advocacy as a professional imperative. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(4), 212-223. <https://doi.org/10.1177/0008417415601395>
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflète et perspectives de la vie économique*, 4, 67-82.
- Law, M. (1991). The Environment : A Focus for Occupational Therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 58(4), 171-179. <https://doi.org/10.1177/000841749105800404>
- Law, M., Cooper, B., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P., & Letts, L. (1996). The Person-Environment-Occupation Model : A Transactive Approach to Occupational Performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 9-23. <https://doi.org/10.1177/000841749606300103>
- Lecomte, J. (2004). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*. *Hors série (5)*, 59-90.
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005-102 (2005). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647/>
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, n°2013-595 (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>
- Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, n°2019-791 (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038829065/>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement* (Repères Handicap).
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2016). *Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires*. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm?cid_bo=105511
- Morel-Bracq, M.-C. (2017). *Les modèles conceptuels en ergothérapie : Introduction aux concepts fondamentaux*. (2^e éditions). France, Paris : De Boeck Supérieur & Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE). ISBN 978-2-35327-377-5.
- OMS. (2019). *Troubles du spectre autistique*. Organisation mondiale de la Santé. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Organisation mondiale de la santé. (2009). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes : CIM-10. 3, 3.* Organisation mondiale de la santé.

- 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. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12394>
- Pereira, R. B., Whiteford, G., Hyett, N., Weekes, G., Di Tommaso, A., & Naismith, J. (2020). Capabilities, Opportunities, Resources and Environments (CORE) : Using the CORE approach for inclusive, occupation-centred practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 67(2), 162-171. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12642>
- Philip, C. (2019). L'autorégulation des élèves : Un levier pour construire une école inclusive ? *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 2(86), 207-223.
- Poirier, N., & Cappe, E. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie*, 544.
- Pope, C., & Mays, N. (1995). Qualitative Research : Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. *BMJ*, 311, 42-45. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6996.42>
- Poucet, B. (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 33-45. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0033>
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., & Bonvin, P. (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841219>
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G., & Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France : L'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 255-270. <https://doi.org/10.3917/nras.064.0255>
- Rivard, M., & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques Psychologiques*, 12(3), 271-295. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2006.03.002>
- Rossini, E., & Tétreault, S. (2020). *L'ergothérapie et l'enfant avec autisme de la naissance à 6 ans : Guide de pratique*. France, Paris : De Boeck Supérieur & Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE).
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rouault, L. (2016). *Le partenariat interprofessionnel ergothérapeute-enseignant au service des enfants présentant un trouble cognitif spécifique*. Université Jean Jaurès.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout : Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices : Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Tétreault, S., & Guillez, P. (2019). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. France, Paris : De Boeck Supérieur & Association Nationale des Ergothérapeutes (ANFE).
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy : Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Valls, M., & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : Quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>
- Whiteford, G. (2000). Occupational Deprivation : Global Challenge in the New Millennium. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(5), 200-204. <https://doi.org/10.1177/030802260006300503>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>

Tableau des annexes

<u>Annexe n°1</u> : Engagement n°3 de la Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement.....	I
<u>Annexe n°2</u> : Formulaire de consentement des entretiens.....	II
<u>Annexe n°3</u> : Teacher's Sense of Efficacy Scale (version longue).....	III
<u>Annexe n°4</u> : Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale (Sharma et al., 2012).....	V
<u>Annexe n°5</u> : Trame d'entretien	VII
<u>Annexe n°6</u> : Entretien de Mme N	X
<u>Annexe n°7</u> : Nuage de mots et occurrence des mots de l'entretien de Mme N	XVII
<u>Annexe n°8</u> : Analyse des similitudes de l'entretien de Mme N.....	XVIII
<u>Annexe n°9</u> : Entretien de Mme S	XIX
<u>Annexe n°10</u> : Nuage de mots et occurrence des mots de l'entretien de Mme S	XXXV
<u>Annexe n°11</u> : Analyse des similitudes de l'entretien de Mme S.....	XXXVII
<u>Annexe n°12</u> : Grille d'analyse sémantique	XXXVIII

ENGAGEMENT N°3

Rattraper notre retard en matière de scolarisation

9- Scolariser en maternelle tous les enfants autistes :

- Faciliter la scolarisation à l'école maternelle ordinaire, en faisant intervenir en classe des équipes médico-sociales ou libérales, en soutien aux équipes pédagogiques.
- Tripler le nombre d'unités d'enseignement maternel autisme (UEMa) afin de scolariser tous les enfants à 3 ans y compris ceux présentant des troubles plus sévères.

10- Garantir à chaque enfant un parcours scolaire fluide et adapté à ses besoins, de l'école élémentaire au lycée :

- Accélérer le plan de conversion des AVS (auxiliaires de vie scolaire), recrutés en contrat de courte durée en AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap), afin de permettre aux enfants suivant une scolarité ordinaire de bénéficier d'accompagnants plus pérennes et plus professionnels.
- Augmenter le nombre d'élèves atteint de troubles du spectre de l'autisme (TSA) scolarisés en Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) en élémentaire, au collège et en lycée professionnel.
- Redéployer l'offre d'éducation spécialisée au sein de l'école et créer des unités d'enseignement en élémentaire dédiés à la scolarisation de jeunes élèves avec TSA requérant un appui médico-social soutenu.

11- Former et accompagner dans leur classe les enseignants accueillant des élèves autistes :

- Renforcer les équipes ressources départementales par 100 enseignants spécialisés sur l'autisme (1 par département) : ces professeurs spécialisés interviendront sur place, auprès des équipes pédagogiques et des enseignants accueillant dans leurs classes des enfants autistes.
- Développer des actions d'information et sensibilisation à destination des professionnels intervenant dans le parcours scolaire de l'enfant (accompagnants, enseignants et enseignants spécialisés, médecins et psychologues scolaires...).

12- Garantir l'accès des jeunes qui le souhaitent à l'enseignement supérieur :

- Faciliter l'accès à l'enseignement supérieur, au travers du nouveau processus Parcoursup, par la construction d'un parcours scolaire adapté et l'amélioration des accompagnements au sein de l'université.

Annexe n°2 : Formulaire de consentement des entretiens



**Formulaire de consentement pour films,
Enregistrements sonores,
Magnétoscopiques et autres.**

Je soussigné(e) : _____

Accepte que l'entretien réalisé dans le cadre d'une démarche de recherche soit enregistré sur bande vidéo.

Je suis conscient(e) que cette modalité est un outil de travail et de formation pour l'étudiante Sarah DUFFAUT en formation à l'Institut de Formation en Ergothérapie de Toulouse.

Ces enregistrements seront utilisés à des fins de travail et d'analyse par l'étudiante dans le cadre de son mémoire de fin d'année.

Seul l'étudiant pourra avoir accès à l'enregistrement pour aider à l'analyse de l'entretien.

Les supports audio, vidéo ou numérique ne sortiront pas du cadre de l'Institut de Formation en Ergothérapie de Toulouse. Ils seront conservés de façon à ce qu'ils ne soient pas divulgués sur internet ou utilisés à d'autres fins que pour ce travail de recherche.

Il est entendu qu'il m'est possible de demander toutes explications que je désire sur l'usage qui sera fait de ces enregistrements.

Signatures :

Participant(e) à l'entretien

Sarah DUFFAUT, étudiante IFE Toulouse

Fait à : _____

Le : __/__/__

NB : On doit s'assurer que le signataire de cette formule sont autorisés à le faire conformément aux textes législatifs en vigueur. Le cas échéant, prière de mentionner à quel titre (curateur ou titulaire de l'autorité parentale) la personne est autorisée à signer.

Ce document doit être imprimé en double exemplaires et est à conserver par les deux personnes concernées.

Annexe n°3 : Teacher's Sense of Efficacy Scale (version longue)

Teacher Beliefs		How much can you do?								
Directions: This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below. Your answers are confidential.		Nothing	Very Little	Some Influence	Quite A Bit	A Great Deal				
1.	How much can you do to get through to the most difficult students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2.	How much can you do to help your students think critically?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3.	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4.	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5.	To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6.	How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7.	How well can you respond to difficult questions from your students ?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8.	How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9.	How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10.	How much can you gauge student comprehension of what you have taught?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11.	To what extent can you craft good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12.	How much can you do to foster student creativity?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13.	How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14.	How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15.	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16.	How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17.	How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18.	How much can you use a variety of assessment strategies?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19.	How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20.	To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21.	How well can you respond to defiant students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22.	How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23.	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24.	How well can you provide appropriate challenges for very capable students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Teacher Beliefs		How much can you do?									
Directions: This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below. Your answers are confidential.		Nothing									A Great Deal
1.	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
2.	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
3.	How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
4.	How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
5.	To what extent can you craft good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
6.	How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
7.	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
8.	How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
9.	How much can you use a variety of assessment strategies?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
10.	To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
11.	How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
12.	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	

Annexe n°4 : Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale (Sharma et al., 2012)

1	2	3	4	5	6		
Strongly disagree	Disagree	Disagree somewhat	Agree somewhat	Agree	Strongly agree		
		SD	D	DS	AS	A	SA
I can make my expectations clear about student behaviour (15)		1	2	3	4	5	6
I am able to calm a student who is disruptive or noisy (12).		1	2	3	4	5	6
I can make parents feel comfortable coming to school (25).		1	2	3	4	5	6
I can assist families in helping their children do well in school (19).		1	2	3	4	5	6
I can accurately gauge student comprehension of what I have taught (6).		1	2	3	4	5	6
I can provide appropriate challenges for very capable students (7).		1	2	3	4	5	6
I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom before it occurs (10).		1	2	3	4	5	6
I can control disruptive behaviour in the classroom (11).		1	2	3	4	5	6
I am confident in my ability to get parents involved in school activities of their children with disabilities (24).		1	2	3	4	5	6
I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of students with disabilities are accommodated (5).		1	2	3	4	5	6
I am able to get children to follow classroom rules (13).		1	2	3	4	5	6

Continued						
	SD	D	DS	AS	A	SA
I can collaborate with other professionals (e.g., itinerant teachers or speech pathologists) in designing educational plans for students with disabilities (26).	1	2	3	4	5	6
I am able to work jointly with other professionals and staff (e.g., aides, other teachers) to teach students with disabilities in the classroom (23).	1	2	3	4	5	6
I am confident in my ability to get students to work together <i>in pairs or in small groups</i> (8).	1	2	3	4	5	6
I can use a variety of assessment strategies (e.g., portfolio assessment, modified tests, performance-based assessment, etc.) (1)	1	2	3	4	5	6
I am confident in informing others who know little about laws and policies relating to the inclusion of students with disabilities (28).	1	2	3	4	5	6
I am confident when dealing with students who are physically aggressive (14).	1	2	3	4	5	6
I am able to provide an alternate explanation or example when students are confused (2).	1	2	3	4	5	6

Annexe n°5 : Trame d'entretien

Présentation : « Bonjour, je suis Sarah DUFFAUT, étudiante en ergothérapie. Je vous ai contacté dans le cadre de mon mémoire de fin d'étude qui évoque l'inclusion scolaire des élèves TSA en milieu scolaire ordinaire et de l'intervention ergothérapique. Nous nous sommes donné rendez-vous aujourd'hui pour réaliser un entretien d'environ 1 heure. L'objectif de cet entretien est de parler de vos pratiques et ressentis par rapport à l'inclusion de ces enfants au sein de votre classe ainsi que de la collaboration avec l'ergothérapeute. Êtes-vous prêt pour débiter cet entretien ou avez-vous des questions ?

Question de départ :

- 1) Depuis combien de temps exercez-vous en tant qu'enseignant ? Combien d'élèves TSA avez-vous accompagnés au sein de votre classe ?

Source du sentiment d'efficacité :

- 2) Selon vous, quels sont les éléments qui vous ont permis de vous sentir plus performant dans votre rôle d'enseignant auprès de cet élève ?

Pratiques de l'enseignant :

- 3) Comment vous y prenez-vous pour motiver la participation de l'élève dans les tâches d'apprentissage ?

- 4) Dans quelle mesure adaptez-vous vos supports pédagogiques aux besoins de l'enfant ?

5) Comment vous y prenez-vous pour contrôler les comportements perturbateurs en classe ?

Avez-vous déjà collaboré avec un ergothérapeute ? OUI NON

Si non, connaissez-vous la profession ou souhaitez-vous que je vous la définisse ainsi que ses axes d'intervention ?

Définition : L'ergothérapeute est un professionnel de santé, exerçant dans les champs sanitaires, médico-social et social. Collaborant avec de nombreux professionnels il intervient dans le processus d'adaptation, de rééducation, et d'intégration sociale des personnes. Spécialiste de l'activité, il assure l'accès des individus aux occupations qu'ils aiment, qu'ils veulent ou qu'ils doivent faire et rendre possible leur accomplissement de façon sécurisée, autonome, indépendante et efficace.

Dans le cas de l'inclusion scolaire de l'élève TSA, l'ergothérapeute peut intervenir sur les habiletés et les capacités de l'élève, sur l'aménagement de son environnement matériel, l'accompagnement de son environnement social et enfin participer à l'adaptation des occupations liées à la scolarité.

Intervention de l'ergothérapeute :

6) Selon quelles modalités l'ergothérapeute intervenait-il ? / Selon vous, dans quelle modalité l'ergothérapeute pourrait intervenir ?

7) Est-ce que cette intervention vous a permis de développer des stratégies efficaces pour permettre de faciliter la participation de l'élève TSA à sa scolarisation ? / Selon vous, est-ce qu'une intervention ergothérapique vous permettrait de développer des stratégies efficaces pour permettre de faciliter la participation de l'élève TSA à sa scolarisation ?

Sentiment d'efficacité de l'enseignant :

8) Selon-vous, est-ce que cet accompagnement vous a permis de vous sentir plus performant/compétent avec ces enfants ? / Selon-vous, est-ce que cet accompagnement vous permettrait de vous sentir plus performant/compétent avec ces enfants ?

9) La collaboration avec l'ergothérapeute vous a-t-elle permis de développer des stratégies transposables dans vos futures situations d'inclusion scolaire d'élève TSA ? / Selon vous, la collaboration avec l'ergothérapeute vous permettrait-elle de développer des stratégies transposables dans vos futures situations d'inclusion scolaire d'élève TSA ?

Conclusion :

Avez-vous des éléments à ajouter, que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent pertinents à ajouter aux données de cette étude ?

« Je vous remercie pour cet échange enrichissant pour mon étude et pour le temps que vous m'avez accordé. Au revoir. »

Annexe n°6 : Entretien de Mme N

Moi : « Bonjour, vous allez bien ? »

Mme N : « Oui très bien et vous ? »

Moi : « Oui, Merci. Est-ce que vous êtes d'accord pour que j'enregistre l'entretien ? »

Mme N : « Il sera utilisé lors de vos représentations ? »

Moi : « Non, uniquement pour me permettre de retranscrire cet entretien et me permettre de l'analyser. »

Mme N : « D'accord pas de problème. »

Moi : « Merci, c'est parti. Alors du coup, au début je vais vous présenter un petit peu l'entretien et ensuite on partira sur les questions que je vous avais envoyées. »

Mme N : « D'accord »

Moi : « Je vous ai contactée dans le cadre de mon mémoire de fin d'étude qui évoque l'inclusion scolaire des élèves TSA en milieu scolaire ordinaire et de l'intervention ergothérapeutique. Nous nous sommes donné rendez-vous aujourd'hui pour réaliser un entretien d'environ 40 minutes. L'objectif de cet entretien est de parler de vos pratiques et ressentis par rapport à l'inclusion de ces enfants au sein de votre classe ainsi que de la collaboration avec l'ergothérapeute. Avez-vous des questions ou êtes-vous prête pour commencer l'entretien ? »

Mme N : « Non, c'est bon je suis prête ! »

Moi : « Allez ! C'est parti ! Tout d'abord j'aimerais savoir depuis combien de temps exercez-vous en tant qu'enseignante et combien d'élève TSA avez-vous accueilli au sein de votre classe ? »

Mme N : « Donc je suis enseignante moi depuis 1995 et les élèves TSA on les reçoit dans l'école depuis l'année scolaire 2018-2019. »

Moi : « Ok. Vous faites partie de la classe d'autorégulation c'est ça ? »

Mme N : « Voilà. Donc au départ j'étais enseignante dans cette même école. Voilà, j'ai commencé à accueillir un élève TSA. Et suite à ça j'ai décidé de devenir enseignante sur le dispositif d'autorégulation. »

Moi : « Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de ce dispositif ? »

Mme N : « Alors le dispositif d'autorégulation s'est mis en place en janvier 2019, toute l'équipe enseignante a été formée par * et ***. *** c'est le canadien qui est à l'origine de ces dispositifs**

en France. Voilà donc on a été formé. Au moins d'Avril 2019, j'ai accueilli un TSA dans ma classe. Le dispositif était donc mis en place. Et puis à la rentrée de septembre 2019 j'avais postulé pour être enseignante au sein du dispositif d'auto-régulation. »

Moi : « D'accord »

Mme N : « Donc on accueille les enfants TSA donc ils sont dans une classe. Ils sont inscrits dans une classe. Ce n'est pas comme les ULIS où ils sont dans une classe ULIS. Donc ils sont inscrits dans leur classe et avec les éducatrices, ergothérapeute, psychologue et orthophoniste quand l'équipe est au complet, nous accompagnons donc ces enfants pour que leur inclusion se passe au mieux. »

Moi : « Vous vous êtes une enseignante spécialisée ou vous n'avez pas la formation ? »

Mme N : « Non alors justement sur le dispositif d'auto-régulation le choix avait été fait d'une enseignante non spécialisée mais une enseignante de l'école puisque nous avons été formés au préalable. »

Moi : « D'accord, parfait. Ensuite, j'aimerais savoir quels sont les éléments qui vous ont permis de vous sentir plus performante dans votre rôle d'enseignante auprès de ces élèves TSA. »

Mme N : « Alors, c'est vrai qu'en tant qu'enseignante de classe ordinaire, on n'est pas du tout formés, ni à accueillir des élèves TSA, ni tous les « dys » qui existent... dyslexiques, dyspraxiques, etc... On n'a aucune formation sur aucune spécialisation. Donc on est souvent désarmés quand on a des enfants même qui ont des problèmes de comportements ou autre de toute façon. On est complètement désarmés. Et on fait toujours au mieux. Et voilà. Donc le fait d'être accompagné par des professionnels qui peuvent répondre à nos questions ou nous aider par différents moyens que ce soit des supports etc., ça nous permet effectivement d'accompagner au mieux ces enfants et de les mettre en réussite. »

Moi : « D'accord. Ensuite j'aimerais savoir comment vous vous y prenez pour motiver la participation de l'élève dans les tâches d'apprentissage ? »

Mme N : « Alors ce qui n'est toujours pas facile, mais avec l'aide des éducatrices et de l'ergothérapeute, puisqu'on a une ergothérapeute à 50% sur le dispositif. Elle est là à 50%. Donc, grâce à elle et aux éducateurs, on a pu mettre en place des systèmes de renforçateurs par exemple. Ça peut être simplement des encouragements, des félicitations des fois c'est suffisant ou alors y faut aller sur des renforçateurs comme gagner du temps pour avoir le choix par exemple d'une activité ou autre. Voilà. C'est vrai que la motivation souvent elle est là en fait, ça donne du sens, ils ne travaillent pas pour rien. Ils travaillent pour quelque chose et ça les motive beaucoup plus. »

Moi : « Ces renforçateurs permettent de mettre du sens derrière leur apprentissage et du coup de favoriser leur motivation ? »

Mme N : « Oui voilà, ils travaillent pour quelque chose. »

Moi : « D'accord. Vos supports pédagogiques, dans quelles mesures vous les adaptez pour ces enfants ? »

Mme N : « Alors en fonction des profils des enfants, ça peut être complètement différent. Si c'est un enfant.... Moi je vois par exemple, j'en ai un qui a des problèmes en lecture. Là par exemple ça va être de surligner les syllabes de différentes couleurs, les lettres muettes en gris avec le logiciel LireCouleur peut-être que vous connaissez ? »

Moi : « Non je ne connais pas du tout. »

Mme N : « En fait LireCouleur on tape le texte et en fonction de ce que l'on a paramétré les syllabes apparaissent de différentes couleurs, les lettres muettes en gris ce qui facilite par exemple la lecture de certains élèves. Au niveau des textes ça peut être que ce soit écrit plus gros, tout simplement, ou utiliser une graphie particulière, notamment pour les dyslexiques où je sais qu'il y a des graphies plus aisées à lire. Ça peut être de supprimer tout ce qui peut parasiter la page, les petits dessins, les fioritures qui peuvent être autour du texte. Ça peut être.... Bon y'a plusieurs exemples... qu'est-ce qu'il pourrait y avoir aussi ? Ah les consignes aussi ! Les consignes, il faut qu'elles soient simples plutôt que des consignes qui font appel à plusieurs tâches. Il faut des consignes assez simples, toujours être très explicite... Voilà, moi au contact j'ai appris beaucoup de choses. Au niveau de l'ergothérapeute, c'est peut-être une question qui revient plus loin mais, l'ergothérapeute nous a fait une petite formation à tous les enseignants sur le poste de travail de l'élève, l'adaptation de la hauteur des tables, des chaises, ou simplement de la position de la feuille dans l'alignement du bras, du poignet, la tenue du crayon etc... Donc elle nous a fait une petite formation. Elle est intervenue aussi dans certaines classes où elle a expliqué aux enfants comment se positionner, comment écrire. Donc elle a fait un gros gros travail là au niveau de l'école. Après elle prend des groupes d'enfants dans certaines classes, presque dans toutes les classes d'ailleurs. On a 12 classes à l'école, elle prend des petits groupes pour les faire travailler. Voilà. »

Moi : « Ce n'est pas que des enfants TSA au sein des groupes ? »

Mme N : « Non, non, non. Nous ce qu'on fait c'est que... on ne veut pas qu'ils soient stigmatisés ces enfants, donc ils sont toujours intégrés à des groupes d'élèves. »

Moi : « D'accord »

Mme N : « De toute façon il n’y a pas que les TSA qui ont des besoins donc ça permet de faire profiter aussi à d’autres élèves qui ont des besoins. Donc ils ne sont pas stigmatisés. Ils sont toujours à l’intérieur d’un groupe. »

Moi : « Du coup l’ergothérapeute intervient à la fois dans la classe et en prenant des petits groupes d’élèves. »

Mme N : « Oui dans la salle d’auto-régulation. »

Moi : « D’accord. Ok, très bien. J’aimerais savoir comment vous vous y prenez pour contrôler les comportements perturbateurs qui peuvent arriver en classe. »

Mme N : « Alors on fait appel aux éducateurs. Au secours ! (rire) »

Moi : « D’accord ! (rire) »

Mme N : « Non ! Ça dépend des comportements perturbateurs si c’est simplement... je ne sais pas, qu’est ce que ça peut-être... des petits cris, ça peut-être un enfant qui chantonne un peu... ça dépend vraiment des comportements. (réflexion) Si c’est un enfant qui est vraiment agité, bon, on va être amené à l’isoler soit dans un coin de la classe parce qu’on a toujours un petit coin calme dans la classe avec des livres, des petits jeux alors ça peut-être ça. Si c’est un enfant qui ne tient pas du tout en place, on peut lui demander d’aller faire un tour dans la cour, de marcher, de revenir calmement. Ça dépend vraiment du comportement. »

Moi : « D’accord, très bien. Est-ce que l’intervention de l’ergothérapeute vous a permis de développer des stratégies efficaces pour permettre de faciliter la participation de l’élève TSA à sa scolarisation. »

Mme N : « Ah oui ! Au vu de toutes ses interventions, forcément ça a.... enfin pas uniquement au niveau de l’enfant TSA, au niveau des autres élèves aussi. Euh. Je ne sais pas. Je ne sais pas ce que vous entendez par là. »

Moi : « Vous m’avez parlé de stratégies d’adaptation de supports pédagogiques, pour la gestion du comportement. Est-ce que l’ergothérapeute vous a aidé à mettre en place des stratégies ? est-ce que ce sont ses interventions, le résultat d’un travail pluridisciplinaire, des recherches personnelles, vos formations... »

Mme N : « C’est tout un ensemble. Des fois par exemple, les interventions d’un ergothérapeute là au niveau d’un élève qu’on vient d’accueillir sur le dispositif et qui a vraiment du mal à écrire, qui dès qu’on lui propose d’écrire il pique des crises puisqu’il ne veut pas écrire, ça va être laborieux pour lui, ça va être trop long, ça va être compliqué... Toutes ces interventions qu’elle a faites justement au niveau de l’écriture lui permettent maintenant de mieux rentrer dans les activités d’écriture. Voilà, et puis moi comme je travaille en lien assez étroit avec elle, bien sûr que j’apprends

de ce qu'elle fait. Ce qui fait que lorsqu'elle n'est pas là, les deux jours où elle n'est pas là, je peux prendre le relais. Il y a une continuité qui se fait lorsqu'elle n'est pas là. »

Moi : « Selon vous, le fait d'avoir une ergothérapeute qui a des connaissances sur les TSA ou alors sur les autres troubles qu'on peut rencontrer à l'école c'est vraiment un point positif ? »

Mme N : « Ah oui oui oui ! C'est énorme ! Et puis c'est vrai qu'au sein du dispositif, je vois qu'elle fait passer tous les tests qui nous apportent des éléments pour mieux arriver à comprendre les besoins de ces élèves et ensuite de mieux adapter nos interventions. »

Moi : « D'accord. Super. Du coup vous me parlez de ces tests, son intervention vous permet de comprendre les besoins de l'enfant et de développer des stratégies performantes, est-ce que cela vous permet à vous de vous sentir plus performante auprès de ces enfants ? »

Mme N : « Ah oui ! Alors par rapport à ce que j'ai vécu avant que ce dispositif se mette en place et où on est devant un problème et on se sent un peu seul et on doit arriver à le résoudre, on n'a pas forcément les bons outils, les bonnes formations. Oui là maintenant, c'est vrai que j'ai obtenu beaucoup de solutions, beaucoup d'outils, j'ai appris énormément, ce qui fait que oui forcément, on se sent plus compétent puisqu'on a les bonnes réponses à apporter à ces enfants et on voit leur réussite. »

Moi : « J'aimerais savoir si selon vous les stratégies que vous développez par rapport à un enfant, elles sont transposables à d'autres enfants ? »

Mme N : « De toute façon actuellement, on a 6 élèves TSA au sein de l'école, alors forcément ils sont tous différents, donc on a eu des réponses différentes. Mais toutes ces réponses sont transposables à d'autres profils d'élèves de toute façon. C'est ce qu'on disait tout à l'heure, pas uniquement d'ailleurs avec des TSA mais aussi avec d'autres enfants. C'est pour cela qu'on fait des groupes avec les TSA et qu'on agit auprès de tout le monde. »

Moi : « Est-ce que du coup on peut dire que ce dispositif et notamment l'intervention de l'ergothérapeute vous a permis de développer des stratégies qui seront transposables à d'autres situations d'inclusion ? »

Mme N : « Oui, je pense que oui. Oui bien sûr. Oui oui. Tout ce que j'ai appris, au vu des nouvelles entrées de TSA, on pourra utiliser les mêmes stratégies. Alors elles ne seront peut-être pas forcément toutes transposables à tous les enfants mais en tout cas certaines oui. Dans tous les cas on s'adapte toujours. On est toujours en train... On se réunit tous les mercredis matin et on discute, on fait le bilan et puis on adapte sans arrêt. »

Moi : « D'accord. Très bien. J'ai eu les réponses à mes questions. Est-ce que vous pensez à des éléments à ajouter et dont nous n'avons pas parlé ? »

Mme N : « Euh non pas forcément, ce qui est intéressant dans ces dispositifs d'auto-régulation qui se mettent en place au sein des écoles c'est qu'on a déjà une formation commune avec les superviseurs * et les supervisions comme ***, et puis c'est vraiment un travail d'équipe. On travaille vraiment tous ensemble, on cherche les réponses ensemble, on avance ensemble avec tous le même objectif : la réussite de l'inclusion de ces élèves. Et les résultats, moi je suis toujours étonnée, sont formidables. Ils sont rapides, observables et c'est chouette. Tout le monde est content. »**

Moi : « Vous les observez directement sur le terrain ? »

Mme N : « Oue. Ah oui oui ! Je vois l'enfant qu'on a inclus par exemple au mois de janvier là, dans son ancienne école, il ne faisait presque rien on va dire, il a pris énormément de retard parce qu'il piquait des crises à chaque fois qu'il était en face d'un travail et l'enseignante qui n'est pas formée et qui n'avait aucun soutien, pour éviter ses crises, ne lui donnait pas grand-chose à faire, ou des choses qui lui faisaient plaisir. Et donc quand il est arrivé sur le dispositif, en deux mois, il est dans sa classe, il est assis à sa place et il travaille du matin au soir. Je trouve ça formidable. Alors après bien sûr il a un retard scolaire, ce qui fait que l'année prochaine, on va le faire redoubler pour continuer à travailler les habiletés sociales, la gestion des émotions, mais il sera en réussite l'année prochaine et c'est super. »

Moi : « C'est vrai que la différence entre un enseignant isolé et peu formé et une équipe pluridisciplinaire formée présente des résultats complètement différents. Est-ce que les enfants ont des suivis en dehors de l'école ? »

Mme N : « Le problème cette année, c'est qu'on a perdu le psychologue et l'orthophoniste donc actuellement comme on est à la recherche d'une nouvelle psychologue et d'une nouvelle orthophoniste, ils sont obligés d'avoir en libéral. »

Moi : « Et sinon, si l'équipe est au complet, tout se fait directement à l'école ? »

Mme N : « Oui, tout à fait. L'année dernière nous étions au complet, nous avions l'ergothérapeute, la psychologue et l'orthophoniste donc l'ergothérapeute à 50% et la psychologue et l'orthophoniste à 20%. Donc elles étaient sur place. On avait même une psychomotricienne il y a 2 ans. Tout le monde est sur place, au sein de l'école et il n'y a pas besoin d'autres suivis à l'extérieur. »

Moi : « C'est impressionnant. »

Mme N : « C'est une chance énorme »

Moi : « C'est clair, ça permet d'éviter des emplois du temps à rallonge à ces enfants. »

Mme N : « Et oui parce que quand il faut avoir les interventions à l'extérieur ça rajoute à la journée d'école. »

Moi : « Et puis ça doit être plus pratique pour tout ce qui est collaboration d'être sur un même lieu et une même équipe ? »

Mme N : « C'est ça, là au moins on peut échanger, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque les interventions ont lieu à l'extérieur. Ce n'est pas toujours facile d'avoir des contacts. »

Moi : « Parfait. C'est encourageant. »

Mme N : « Ah oui ! C'est vraiment bénéfique pour tout le monde. Je vois pendant le confinement, il y a même des parents d'autres enfants qui nous ont appelés parce qu'ils avaient des problèmes pour faire faire les devoirs à leurs enfants et ils nous ont demandés des conseils pour les motiver par exemple. Donc c'est chouette. »

Moi : « Oui. C'est valorisant. »

Mme N : « Oui, tout à fait. »

Moi : « Bon merci beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé »

Mme N : « Je vous en prie, si vous avez d'autres questions, vous avez mon numéro, vous pouvez m'appeler quand vous le voulez. »

Moi : « Parfait, merci beaucoup, je me permets de vous redemander le formulaire de consentement pour l'enregistrement de l'entretien. »

Mme N : « Oui, je vous l'envoie tout de suite ! »

Moi : « Parfait, Merci beaucoup, bonne journée. »

Mme N : « Bon courage à vous, au revoir. »

Annexe n°7 : Nuage de mots et occurrence des mots de l'entretien de Mme N



Entretien	Les occurrences des mots	
	Mots principaux	Nombre de répétition(s)
Mme N	Enfant	19
	Elève	13
	TSA	11
	Enseignant	10
	Former / Formation	10
	Travailler	8
	Ergothérapeute(s)	8
	Intervention	6
	Problème	6
	Psychologue	5
	Orthophoniste	5
	Educateur	4
	Réussite	4

Annexe n°9 : Entretien de Mme S

Moi : « Bonjour, vous allez bien ? »

Mme S : « Bonjour, très bien et vous ? »

Moi : « Bien merci. Alors, au début je vais vous présenter un petit peu l'entretien et ensuite on partira sur les questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. »

Mme S : « D'accord »

Moi : « Je vous ai contactée dans le cadre de mon mémoire de fin d'étude qui évoque l'inclusion scolaire des élèves TSA en milieu scolaire ordinaire et de l'intervention ergothérapique. Nous nous sommes donné rendez-vous aujourd'hui pour réaliser un entretien d'environ 40 minutes. L'objectif de cet entretien est de parler de vos pratiques et ressentis par rapport à l'inclusion de ces enfants au sein de votre classe ainsi que de la collaboration avec l'ergothérapeute. Avez-vous des questions ou êtes-vous prête pour commencer l'entretien ? »

Mme S : « Non, je n'ai pas de question. »

Moi : « D'accord, j'ai reçu votre formulaire de consentement, je lance l'enregistrement. Alors la première question c'est depuis combien de temps vous exercez en tant qu'enseignante et combien d'élèves TSA avez-vous accueillis au sein de votre classe ? »

Mme S : « Alors là c'est ma cinquième année je crois, oui cinquième année d'enseignement. Nombre d'enfant avec TSA, j'en ai un cette année, l'année dernière je n'en avais pas. Alors l'année d'avant j'en ai eu mais j'étais remplaçante donc je ne les ai pas eus toute l'année, voilà, ponctuellement, il y en avait un de temps en temps. Le reste c'était vraiment des tout petits et il n'y avait pas vraiment de diagnostics posés donc je ne sais pas. »

Moi : « D'accord, Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de comment se passe l'inclusion au sein de votre classe, si c'est des temps complets, s'il y a des intervenants... »

Mme S : « Alors l'enfant du coup que j'ai cette année par exemple... en fait, moi j'ai des élèves de CP, donc il nous arrive de la maternelle où il avait un suivi à ce moment-là avec une AESH, donc sur temps scolaire il venait toute la journée. Cette AESH a été retirée pour l'entrée en CP avec maintenant une entrée dans le dispositif ULIS sauf qu'il vient dans un autre département et l'ULIS de cet autre département et l'ULIS de notre département n'a pas la même... ce n'est pas les mêmes sigles quoi. Nous ce n'est pas

spécialisé dans l'autisme, c'est dans les troubles cognitifs et cet enfant-là n'a pas de troubles cognitifs. Donc là il a quand même une inclusion sur des temps très courts en ULIS donc avec une enseignante spécialisée dans les troubles cognitifs mais là on va faire une demande justement pour changer ça et pour qu'il ait à nouveau une personne en classe car il est capable de suivre la classe. C'est un enfant qui sait lire par exemple, il est tout à fait capable de suivre, mais après c'est au niveau des comportements, du relationnel avec les autres que ça devient difficile, et là pour le coup un adulte supplémentaire ça l'aiderait. Moi je vois que ça lui manque cette année. Je suis constamment collée à lui du coup. »

Moi : « D'accord, vous, vous enseignez dans une classe ordinaire ? c'est-à-dire pas en ULIS ? »

Mme S : « Oui, non, non, c'est une classe classique. »

Moi : « Du coup vous disiez que vous étiez constamment collée à lui... »

Mme S : « Bah je suis un petit peu tout le temps collée à lui parce qu'il a déjà un temps de concentration très court. Donc je lui dis souvent : « allez on y retourne », « allez concentre toi », « je t'aide ». Et c'est vrai que si ça ne l'intéresse pas, ce n'est même pas la peine. S'il a décidé que ça ne l'intéressait pas, je crois qu'on a tout essayé avec la collègue d'ULIS (rire). Donc on a un peu lâché l'affaire là-dessus, on se dit « il ne veut pas, il ne veut pas. Il voudra peut-être à un autre moment ». Voilà donc du coup son emploi du temps est quand même très souple. Nous ce qu'on a mis en place quand-même dans les deux endroits, en dispositif et en classe, il a un emploi du temps avec des petites étiquettes et à chaque fois qu'il a fini une activité, il peut enlever une étiquette du tableau. »

Moi : « D'accord. »

Mme S : « Comme ça il arrive à se repérer quand même parce que sinon il est tout le temps dans le jeu et il refuse de travailler du coup « mais non, je veux faire de la pâte à modeler, je veux jouer au petit train » (rire) et je lui dis « quand tu auras fini ». Donc il y a beaucoup de contrat. »

Moi : « D'accord »

Mme S : « Après c'est vrai que c'est très ... comment dire... ça demande beaucoup de temps. Tout seul, c'est très compliqué je trouve d'avoir un enfant autiste dans sa classe même si, lui pour le coup c'est léger par rapport à d'autres enfants. Mais ça reste quand même très lourd à gérer toute seule. »

Moi : « D'accord. Du coup vous dites que cet enfant a des problèmes pour se motiver et participer aux tâches scolaires, à part cette forme de contrat, est-ce que vous avez mis en place d'autres choses ? »

Mme S : « Alors là, je n'ai pas trop de retour, mais j'ai mis en place une forme de tutorat avec une très bonne élève, très empathique, voilà... Je la fais participer en lui disant « voilà si tu vois que ton camarade à côté il commence à se déconcentrer, essaye de lui rappeler de temps en temps, de lui rappeler qu'après il pourra jouer mais que d'abord il faut faire ça... si tu vois que c'est trop compliqué tu m'appelles. ». Voilà ça me permet à moi d'aller voir un peu les autres qui peuvent être en difficulté aussi, ça me libère un peu de temps. Ça à l'air de bien se passer. Après par contre c'est vrai que, moi je fais très attention à ce qu'il ait des repères, que ce soit par exemple sa place, j'ai changé l'aménagement de la classe mais sa table était toujours au même endroit par contre. Y'a des choses comme ça je fais très attention parce que j'ai remarqué qu'effectivement le moindre truc qui change, ça le perturbe, c'est compliqué. Il me dit : « d'habitude on fait des maths à ce moment-là, pourquoi là on fait du français » ... Oui c'est vrai que d'avoir l'élève en tutorat à côté pour le rassurer, c'est tout le temps le même élève et il sait qu'il peut compter sur cet élève là pour lui expliquer s'il y a un souci. On va voir comment ça se passe sur le long terme. »

Moi : « Oui c'est à essayer. »

Mme S : « Voilà (rire) »

Moi : « D'accord, très bien. Est-ce que vous adaptez vos supports pédagogiques en fonction des besoins de cet enfant spécifiquement ? »

Mme S : « Alors ça dépend des activités mais oui. Par exemple en écriture, il a des gros problèmes pour tout ce qui est psychomoteur, en particulier l'écriture cursive qu'il n'a pas du tout. Lui par exemple je ne vais pas lui demander d'écrire en écriture cursive, je vais déjà lui demander d'écrire en bâton quoi. Et forcément les supports sont tous adaptés. Il n'a pas les mêmes cahiers que les autres, il peut avoir des fiches Velléda plutôt que des cahiers, des choses comme ça. Après au niveau du matériel, ce qu'on appelle nous l'outil scripteur, je ne sais pas si vous utilisez le même terme chez les ergothérapeutes, c'est très compliqué parce que le matériel disparaît régulièrement. Je n'ai pas pu mettre en place un outil spécifique pour l'aider puisque lorsque je lui donne, deux jours après il n'y en a plus. Mais je pense qu'il aurait besoin. Au-delà de la classe, il aurait besoin d'un suivi psychomoteur je pense. »

Moi : « D'accord. Ok. Comment vous y prenez-vous pour contrôler tout ce qui est trouble du comportement qui peut perturber la classe ? »

Mme S : « Alors en début d'année c'était assez compliqué effectivement, parce qu'il n'y avait pas de repères. Donc il déambulait tout le temps et en fait petit à petit, moi j'ai remarqué que cet enfant-là, il fonctionne beaucoup en mimétisme par rapport aux autres, même si bon, il y a des ratés parfois mais bon c'est normal, et là par exemple j'ai mis en place dans la classe, par exemple pour dans le couloir car il a tendance à partir en cacahuète dans le couloir, un fonctionnement du marcheur secret. Alors je leur ai tous dit « à chaque fois je vais regarder un élève, je ne vous dis pas lequel, si vous vous préparez dans le couloir et que vous descendez dans le calme, vous pourrez mettre des petits haricots dans un pot ». Et en fait il y a des lignes sur ce pot donc quand on arrive à la première ligne, il y a une récompense etc... Et ça, ça avait l'air de plutôt le motiver quand même car il voit le truc petit à petit grandir dans le pot, et il me demande souvent si c'est lui aujourd'hui le marcheur mystère... Et oui ça, ça à l'air de le motiver pour tout ce qui est comportement en dehors de la classe, tout ce qui est couloir, récré... Après dans la classe, il a des temps en fait... moi quand je vois qu'il fatigue je lui dis « vas-y, va prendre la pâte à modeler si tu veux, je te rappelle dans dix minutes pour voir si tu es un peu plus dispo » et en général on fonctionne un peu en fractionné comme ça. Quand je vois qu'il sature comme ça, ce n'est pas la peine. De toute façon ça ne donne rien, j'ai vu que lui il n'y arrive plus, et que ce n'est pas la peine de s'entêter. Il a besoin d'un sas de décompression. »

Moi : « Ok, quand il y a une saturation, vous lui proposez de s'auto-réguler. »

Mme S : « Oui voilà, ça peut être tout et n'importe quoi en fonction de ce que lui il a envie. Ça peut être du puzzle, de la pâte à modeler, jouer avec les petites voitures, voilà. »

Moi : « Ok, est-ce que cet enfant il a des suivis à l'extérieur ? »

Mme S : « Alors il avait un suivi psy puisque récemment la maman a arrêté. C'est un petit peu compliqué parce que le psy est dans un autre département, elle n'a pas de voiture, enfin voilà... Donc là il n'est plus suivi, mais il l'était jusqu'à y'a pas longtemps. Et nous on lui a clairement dit qu'il faudrait un suivi... peut-être psychomoteur ou des choses comme ça... je ne suis pas sûre que le message soit passé. Mais à part ça, il n'a pas d'autres suivis. »

Moi : « Donc cet enfant avait un suivi psychologique mais qui s'est arrêté et n'a pas de suivi psychomoteur mais il en aurait besoin. »

Mme S : « Y'aurait besoin, après il est suivi par le CMPP donc je ne sais pas ce qu'au CMPP ils ont pu lui dire à cette maman, mais on en est là, il n'y a pas grand-chose.... »

Moi : « D'accord, très bien. Avez-vous déjà collaboré avec un ergothérapeute ? »

Mme S : « Non, en plus je sais qu'on en a dans mon école puisqu'on a des enfants sourds, on a des dispositifs d'enfants sourds donc je sais qu'on en a dans l'école mais non, nous dans le « classique » non jamais. »

Moi : « D'accord, les ergothérapeutes font partie de l'école, ou ils interviennent ponctuellement auprès de ces enfants à l'école ? »

Mme S : « Alors je sais qu'il y en a qui viennent sur l'école pour les prendre en charge. Après il me semble que c'est vraiment des enfants qui n'ont pas la possibilité de se déplacer, avec les taxis et tout ça c'est compliqué, du coup c'est les ergothérapeutes qui viennent sur place. »

Moi : « D'accord »

Mme S : « Est-ce que lui il pourrait en bénéficier ou pas, je ne sais pas, c'est à voir avec MDPH, je ne sais pas du tout comment ça fonctionne. »

Moi : « D'accord, est-ce que vous connaissez la profession d'ergothérapeute ? »

Mme S : « Une connaissance m'en a un peu parlé, mais après je ne connais pas forcément les détails vraiment, ce que vous faites en pratique. »

Moi : « Oui, je comprends. Je vais vous présenter un petit peu notre métier, comme ça ensuite on pourra parler de : à quoi pourrait ressembler la mise en place d'une collaboration pour l'inclusion scolaire de ces élèves TSA. Alors du coup, l'ergothérapeute c'est un professionnel de santé, qui exerce dans le champ du sanitaire, donc à l'hôpital et dans le médico-social. Donc il peut être présent dans les IEM, les SESSAD, et donc directement auprès des enfants TSA. »

Mme S : « D'accord »

Moi : « Il collabore avec de nombreux professionnels et il intervient dans les processus d'adaptation, de rééducation et d'intégration sociale des personnes. L'ergothérapeute est le spécialiste de l'activité, il assure l'accès des individus aux occupations qu'ils aiment, qu'ils veulent ou qu'ils doivent faire et ils rendent possible leur accomplissement de manière

sécurisée, autonome, indépendante et efficace. Voilà en gros. Dans le cadre de l'inclusion scolaire de l'élève TSA l'ergothérapeute peut intervenir sur les habiletés et les capacités de l'élève, sur l'aménagement de son environnement matériel, donc au sein de la classe, ça peut être aménager un espace où il peut s'autoréguler, ou ça peut être du matériel sur son positionnement, le choix du stylo etc... Aussi il peut intervenir auprès de l'environnement social de l'enfant, auprès des enseignants, des parents... Enfin il peut participer à l'adaptation des occupations liées à la scolarité, par exemple, il peut conseiller des durée pour les temps d'activités ou encore sur tout ce qui est support pédagogique pour que ce soit adapté aux besoins et capacités de l'enfant, par exemple, enlever tout ce qui est dessin sur les fiches d'exercice pour éviter tout ce qui est perturbation visuelle... Est-ce que vous avez des questions sur tout ça ? »

Mme S : « Non, c'est clair. »

Moi : « Bon parfait ! Du coup j'aimerais savoir, selon vous, dans quelle modalité l'ergothérapeute pourrait intervenir au sein de votre classe ? »

Mme S : « Spécifiquement par rapport à cet enfant autiste ou de manière générale ? »

Moi : « Ah, les deux, de manière générale et par rapport à l'enfant que vous accueillez. »

Mme S : « Alors déjà, moi ce qui m'a fait un peu tilt avec ce que vous venez de me dire, c'est toute la partie aménagement visuel. C'est vrai parce que moi, l'autre jour des collègues sont rentrés dans ma classe et m'ont dit « Wahou ton mur de son, ah c'est clair !! », oui, j'ai un mur spécifique dans ma classe avec très peu d'image, de voilà... y'a vraiment que le nécessaire. Et en fait, le fait qu'on m'ait fait la remarque, je me suis dit attends, ce n'est pas comme ça dans les autres classes ? Faut que ce soit clair les affichages, qu'il y en ait le moins possible, que ça ne pollue pas le visuel quoi... Et c'est vrai que par contre, je ne m'étais pas posée la question du visuel mais sur une feuille, un fichier d'exercice... Je le fais dans mon espace classe mais pas sur le matériel quoi. Et ça par exemple ça m'intéresserait pour les gamins, ça c'est une des choses qui me ... bah sur laquelle je ne suis pas formée en fait. Du coup ça m'intéresserait. »

Moi : « D'accord, ok. Et spécifiquement pour votre enfant autiste, est-ce que vous voyez ? »

Mme S : « Bh oui pour lui, y'a ça de toute façon, ce côté visuel, et puis peut-être tout ce qui est adaptation du crayon, de la posture de travail, comment lui il peut être à l'aise pour travailler aussi, parce qu'il est tout le temps debout, assis, il bouge machin, il ne sait pas comment se mettre. On voit bien que physiquement il a besoin de bouger. Il a une

gestuelle qui n'est pas comme celle des autres, il y a quelque chose de différent et pour le coup, ça je ne sais pas du tout le gérer. Donc je ne le reprends pas dessus, je le laisse bouger mais est-ce que ça lui convient pour autant, je ne suis pas sûre. S'il bouge autant, je me dis que quelque chose le gêne, je ne sais pas quoi, je ne sais pas quoi mettre en place potentiellement. »

Moi : « D'accord, vous vous retrouvez confrontée des fois à des comportements que vous n'arrivez pas à comprendre, ou auxquels vous n'êtes pas formée ? »

Mme S : « Oui c'est ça, je me dis que c'est peut-être un besoin de bouger, c'est peut-être... Je fais plein d'hypothèses comme ça, et finalement je n'en sais rien en fait. »

Moi : « Ok, d'accord. Du coup, vous supposez qu'avec l'ergothérapie vous pourriez développer des stratégies efficaces pour gérer ces comportements, ces stimulations ? »

Mme S : « Je me dis que peut-être que les ergothérapeutes ont plus de connaissance sur ces domaines là que moi, et peut-être que je pourrais obtenir des choses à mettre en place en classe pour aider cet enfant-là, oui. »

Moi : « Ok, vous m'avez-dit que vous aviez eu plusieurs expériences auprès d'élève TSA, un dans une classe où vous étiez remplaçante et un actuellement, j'aimerais savoir si vous vous sentez plus performante maintenant que lors de votre première situation d'inclusion ? »

Mme S : « Alors, on va dire, oui et non. Parce que ces deux enfants là sont dans les champs du spectre autistique mais pas du tout de la même manière. C'est vrai que l'enfant que j'ai eu en remplacement, c'était extrêmement compliqué. Bon déjà il était plus petit, il était en maternelle, mais en plus, il aurait vraiment eu besoin de quelqu'un pour l'aider. Par exemple, il ne savait pas faire pipi tout seul, et je me suis retrouvée moi dans des situations très compliquées. Où je pense qu'un parent un peu... aurait pu me dire, non mais attendez, vous n'avez pas à toucher mon enfant comme ça. Oui mais c'est ça ou alors il se fait pipi dessus en fait... Et c'est vrai que si je me retrouve avec un enfant comme ça en primaire par exemple, je ne suis pas sûre de savoir comment le gérer. Au niveau du spectre autistique, jusqu'à un certain point, oui je suis à l'aise, et puis quand ça devient des troubles plus importants je ne sais pas. »

Moi : « D'accord, et selon vous, qu'est-ce qui vous a permis de vous sentir plus performante ou qu'est-ce qui vous permettrait de vous sentir plus performante ? »

Mme S : « C'est une bonne question ça. Bah déjà plus performante maintenant parce que en discutant avec des collègues qui ont eu des cas plus lourd aussi. Elles m'ont donné des

petites astuces, elles m'ont dit « essaye ça », voilà. Donc le fait d'en parler, parce que la première fois qu'on se retrouve devant ce cas-là, on n'a pas eu le temps d'en discuter avec qui que ce soit, on se retrouve plongée dedans, tiens c'est cadeau. Avec le recul maintenant, j'ai pu en discuter avec des collègues. Après qu'est-ce qui pourrait m'être utile encore ? Bah en fait, je suis très, comment dire, très ambivalente sur l'inclusion des enfants avec des TSA vraiment très compliqués à gérer comme ça, comme l'histoire du pipi etc., parce que nous on est soumis à un certain nombre de règles, de lois etc... qui font que on ne peut plus rien faire pratiquement avec les enfants, on ne peut plus les toucher, enfin voilà... Et je trouve que ça rend le travail avec les enfants TSA très compliqué parce que parfois le simple fait parfois de prendre un enfant par la main, c'est une crise derrière par la famille, alors que c'est des enfants qui ont besoin d'être accompagnés. Je ne peux pas le laisser courir dans le couloir comme un fou et le laisser tomber dans les escaliers. Ce n'est pas possible. Et à ce niveau-là, je me demande si ces enfants là ont vraiment leur place dans une école classique, à temps plein comme ils le sont souvent ? En fait, je me dis, il y a un moment je me demande est-ce que ça tient vraiment de moi et de mon travail ? Est-ce que c'est de mon ressort ? Parce que j'ai beau en discuter avec mes collègues, on ne voit pas trop comment prendre en charge ces enfants-là quoi... »

Moi : « Ok »

Mme S : « Je m'interroge quoi... je ne sais pas. »

Moi : « Vous ne vous sentez pas forcément performante pour exercer auprès de ces enfants, dans le sens où vous ne savez pas si c'est votre place ? »

Mme S : « Je ne sais pas si c'est ma place et puis il y a un deuxième truc aussi c'est que bah là par exemple, j'ai 23 élèves. Ces enfants là ils prennent beaucoup de temps, beaucoup d'énergie. Qu'est-ce que je fais des 22 autres en attendant ? Y'a un côté un peu... pas injuste mais presque. Quand y'a pas d'AESH, quand y'a pas d'accompagnement à côté sur le temps de classe, je passe peut-être tout mon temps ou beaucoup de mon temps avec cet enfant là et pas avec les autres. La scolarité des autres en pâtit aussi quoi... Alors c'est bien qu'il y ait une inclusion, je ne dis pas du tout le contraire, c'est génial, et puis on le voit avec les enfants, ils s'entraident, ils prennent soin souvent de ces enfants-là, ils font attention et tout... Mais par contre au niveau scolarité pure, est-ce qu'ils apprennent vraiment quelque chose en classe avec nous ces enfants-là, est-ce que c'est adapté à eux, est-ce que... Moi je ne me sens pas assez formée en tout cas sur le sujet pour prendre en charge ces enfants-là, clairement. »

Moi : « Ok, ce serait la formation qui vous permettrait de développer ce sentiment de performance et vraiment de légitimité à exercer auprès de ces enfants ? »

Mme S : « Je pense qu'il y a un côté formation, et au-delà de formation. Tu vois même des stages par exemple en IME... Moi j'ai fait de l'ITEP par exemple, on m'a plongée là-dedans sans aucune formation. Et quand on se retrouve dans le milieu scolaire ordinaire, on ne sait pas le gérer si on ne l'a pas vécu avant. Moi je pense qu'on a vraiment un grand manque de stage dans des milieux différents, avec des enfants différents, avec des pathologies différentes, pour apprendre à les appréhender tout simplement... »

Moi : « D'accord, et par exemple la mise en place d'un suivi, ou de la présence d'un ergothérapeute afin de... par exemple, c'est aussi notre rôle d'accompagner un enfant dans son autonomie dans les activités de soins personnels, toilettes, habillage, mais aussi, savoir ranger ses affaires, son cartable, tout ce qui est organisation, habileté sociale avec ses pairs. Est-ce que cet accompagnement là au sein d'une école et auprès de l'équipe enseignante, est-ce que selon vous, ça vous permettrait de leur offrir une prise en charge plus adaptée ? »

Mme S : « Ah carrément, pour moi ce serait hyper pertinent en fait. Parce que c'est toutes ces petites choses là qui nous posent problème... c'est une, plus une, plus une et pour nous ça devient ingérable derrière parce qu'on ne sait pas faire, et puis on ne sait pas comment s'y prendre, on n'a pas forcément le temps d'y réfléchir non honnêtement des fois on est pris sur le fait et « ah je n'avais pas pensé à ça ». C'est vrai que d'avoir une personne ressource ergothérapeute dans le milieu de l'enseignement ce serait génial quoi... Pour qu'il nous explique, qu'il puisse intervenir... »

Moi : « Et est-ce que par exemple, aujourd'hui ça existe les ergothérapeutes dans les écoles, au sein de dispositifs d'auto-régulation par exemple, mais le plus commun reste l'intervention en libéral ou en SESSAD, quelque chose comme ça auprès de ces enfants, est-ce que selon vous, une collaboration avec l'ergothérapeute qui suit l'enfant, ça pourrait vous permettre de vous aider vous au sein de votre classe et auprès de cet enfant ? »

Mme S : « Complètement. D'ailleurs c'est des choses qu'on fait souvent avec les orthophonistes. Moi je me mets souvent en contact avec les orthophonistes pour savoir où ils en sont, quelles sont leurs difficultés pour pouvoir adapter en classe, pour moi c'est le même concept avec un ergothérapeute quoi. S'il y a des choses mises en place à la maison par exemple pour cet enfant-là, pour tout ce qui est habillement, toutes ces choses-là, autant les mettre en place en classe aussi. Ça lui fait en plus des repères qui sont pareils à la maison qu'à l'école et je trouve ça très pertinent oui. »

Moi : « Ok, très bien. Vous parlez de la collaboration avec l'orthophoniste, elle se passe comment ? Par échange téléphonique, lors de réunion... »

Mme S : « Alors un peu des deux. Souvent il y a appel téléphonique, nous on a la liste des numéros donc on demande aux parents s'ils nous autorisent à bien vouloir rentrer en contact avec l'orthophoniste, si ils veulent pas, ils veulent pas, mais en général, il n'y a pas de soucis. Et après souvent, on les rencontre pendant les réunions dont j'ai oublié le nom. On fait des réunions régulières pour ces enfants là qui sont suivis par la MDPH ou des choses comme ça et souvent les orthophonistes quand ils peuvent ils viennent et on les rencontre à ce moment là donc on discute souvent un petit peu plus posément, on approfondit un petit peu. Puis on voit les progrès aussi parfois, on les appelle en septembre ou en octobre, on les voit en février et y'a des choses qui ont peut-être bougé depuis. »

Moi : « D'accord, et est-ce que selon vous, la collaboration avec un ergothérapeute au sujet d'un élève, elle pourrait vous apporter des stratégies qui seraient transposables à d'autres situations d'inclusion ? »

Mme S : « Potentiellement oui, après c'est... je dis potentiellement car je n'ai jamais eu le cas de travailler en vrai avec un ergothérapeute mais oui, je pense que de la même manière qu'avec les orthophonistes, il y a forcément quelque chose à tirer, oui, oui oui, forcément. »

Moi : « D'accord, très bien ! Y'a plus qu'à avoir des ergothérapeutes dans les écoles (rire) »

Mme S : « Si seulement, ce serait bien ! C'est vrai que j'entends mes collègues donc spécialisés dans les enfants sourds et malentendants. Elles me disent que c'est génial parce qu'ils ont un accompagnement que nous on ne sait pas toujours leur fournir et ils font des choses spécifiques à l'ergothérapie et je sais qu'elles ont... les gamins en tirent beaucoup de bénéfices. Et nous on n'a rien (rire), dans le classique on n'a rien... »

Moi : « Oui... »

Mme S : « C'est un peu dommage pour ces enfants-là, puis pour les enfants de manière générale, ça peut aider tous les enfants. »

Moi : « Il existe des dispositifs d'autorégulation dans des écoles ordinaires où il y a une classe avec une enseignante, une ergothérapeute, des éducateurs qui exercent directement au sein de l'école. Selon l'enseignante qui est dans cette classe, c'est un vrai plus de faire un travail pluridisciplinaire autour de ces enfants car ce sont des visions qui se complètent et qui sont bénéfiques. »

Mme S : « Complètement. C'est mon avis personnel mais en France, on cloisonne beaucoup et je vois d'autres pays où ça ne se passe pas du tout comme ça et je ne comprends pas qu'il n'y ait pas plus de professionnels différents sur les écoles de manière générale. Que ce soit des éducateurs, que ce soit des ergothérapeutes, des orthophonistes, des enseignants spécialisés dans l'apprentissage de la langue quand le gamin vient de l'étranger, il y a plein de spécialités différentes et j'ai du mal à comprendre, où ils sont tous ces gens. Parce que les enfants qui en ont le plus besoin, souvent les familles n'osent pas. Et si ça ne passe par l'école, ils n'y vont pas, ils ne demandent pas d'aide et ils ne savent même pas que ça existe. »

Moi : « Ok, j'aurais une dernière question. Par rapport à votre collaboration avec les parents de cet enfant, est-ce que c'est quelque chose qui vous aide, est-ce que c'est plutôt limitant ? »

Mme S : « C'est un peu à double tranchant je dirais... parce que on va nous rapporter nous des choses qui se passent à la maison et qui globalement à l'école se passent très bien, on n'est pas confrontés à ce genre de problème par exemple. Et à l'inverse nous on a des problèmes à l'école que parfois les parents ne veulent pas entendre. C'est très compliqué parce que déjà ils ont la pathologie de leur gamin à gérer et ce n'est pas simple, surtout je pense chez les autistes, ils sont tellement différents les uns des autres, que voilà... Et moi je vois par exemple avec l'enfant que j'ai cette année, la maman me dit tout le temps « il ne veut pas venir à l'école, on est tout le temps en retard parce qu'il traîne sur le chemin, il ne veut pas, il s'arrête », et moi je lui dis qu'à partir du moment où il passe la grille, il n'y a plus de problème en fait. J'essaye de lui expliquer que « peut-être que c'est vous qui stressiez un petit peu » ou « peut-être c'est qu'il ne veut peut-être pas se séparer de son frère », ce n'est peut-être pas lié à l'école quoi... Et ça les parents ont du mal à le comprendre. Parfois la communication est difficile, c'est une maman du coup très inquiète pour l'école qui en fait se passe très bien dans l'ensemble. On est en train de le sortir du dispositif ULIS parce que finalement il en est capable, ça se passe bien, et c'est vrai que parfois l'enfant qu'on a à la maison et celui qu'on a à l'école, ce n'est pas le même, et faire comprendre ça aux familles, c'est compliqué, quand on est le seul à le dire, c'est compliqué. »

Moi : « Ok, ça marche. Les problématiques qui sont par exemple rencontrées à la maison, ça pourrait-être par rapport aux soins personnels, à tout ce qui se fait à la maison ? »

Mme S : « Là, si j'ai bien compris c'est des colères, des « je n'ai pas envie de », ou alors « je ne veux pas prêter ». Il est très très possessif de ses jouets etc... Ce qui n'arrive pas à

l'école. Alors il est un petit peu possessif oui, mais quand on lui explique « tu as eu la pâte à modeler pendant un certain temps, les autres ils en veulent un petit peu aussi, on peut leur prêter et puis tu la reprends après » puis finalement, généralement il la prête puis il la reprend plus tard et puis c'est fini. On lui explique puis il finit par comprendre, il n'est pas bête cet enfant. Est-ce que, à la maison ça se passe autrement ? Est-ce que on le lui explique ? Je ne sais pas. Après, comme je ne suis pas à la maison, j'ai du mal à savoir exactement comment ça se passe. La maman me dit qu'il parle trois langues... ah... d'accord... je ne sais pas comment... peut-être... je ne sais pas... moi il a toujours parlé que français donc je ne l'ai jamais entendu parler, ni arabe, ni anglais avec d'autres camarades donc... je ne sais pas... c'est des problématiques comme ça où est-ce que c'est la maman qui entre guillemet veut mettre son fils en avant ou... c'est compliqué parfois la communication avec les familles. On a du mal à démêler le vrai du faux. C'est comme quand un parent nous dit « mon enfant il sait lire », non, il a appris le livre par cœur, ce n'est pas pareil... Et parfois, faire le tri entre ce qui est réel et ce qu'on a compris ça prend un peu de temps. »

Moi : « D'accord. Vous vos objectifs avec cet enfant, est-ce qu'ils sont les mêmes qu'avec ses camarades ou est-ce que c'est plus tourné vers les habiletés sociales, comportement avec les pairs ? »

Mme S : « Pour moi il y a deux types d'objectifs, il y a les objectifs vraiment purement acquisition scolaire, savoir lire, écrire, compter. J'ai à peu près les mêmes exigences, sauf au niveau psychomoteur, écriture, je vois bien que c'est trop compliqué pour lui. Mais ce qui est lecture, calcul, j'ai les mêmes exigences, par contre comme je le disais tout à l'heure, ça va peut-être être plus fractionné dans le temps, on va mettre en place des stratégies au niveau de la concentration. Et après il y a tout ce qui est habiletés sociales avec ses camarades, avec les autres adultes, etc... Ca c'est plus compliqué pour le coup, c'est beaucoup plus compliqué pour lui, et la conseillère pédagogique qui est passée à un moment, on lui en a parlé avec la collègue d'ULIS et elle nous a dit « écoutez là, avec ce que vous me racontez, il est déjà à 200% le gamin en fait, il ne peut pas faire mieux là, vous lui en demandez beaucoup là »... Donc on a lâché un petit peu la bride... Par exemple, on était en EPS une fois, et on était un nombre impair d'enfant donc je lui ai dit « écoute tu vas le faire avec moi », et il s'est senti tellement valorisé, il était mort de rire pendant toute la séance, il a adoré, je me suis dit que c'était peut-être aussi des manières de lui faire comprendre ce qu'on attend de lui au niveau du comportement, plutôt que de se désintéresser de la tâche, là comme il était avec la maitresse, c'est un jeu, c'est devenu

un jeu, il faut battre la maitresse ! Donc oui, j'ai des exigences au niveau social, mais on va dire que ça dépend des jours et ça dépend du contexte. Ce n'est pas forcément... je ne vais pas attendre de lui qu'il soit assis toute la journée, alors que je peux demander à un autre élève de se tenir mieux sur sa chaise, lui je n'ai aucune exigence là-dessus... ça dépend de sa disponibilité aussi surtout, il y a des jours avec et des jours sans... »

Moi : « C'est ce qui résume un peu les TSA. »

Mme S : « C'est ça, c'est dur au début pour un enseignant de voir que c'est autant en dent de scie. On essaye de mettre quelque chose en place, on se dit « oh c'est trop bien, aujourd'hui ça fonctionne » et puis le lendemain il n'y a plus rien, « hier il comprenait, il le faisait ». Ça ne veut pas dire qu'il ne sait pas le faire quoi... Aujourd'hui, non. Voilà. »

Moi : « C'est peut-être en ça que l'apport d'un professionnel du médical, du paramédical pour tout ce qui est explication de la pathologie, formation sur toutes les stratégies qui peuvent permettre de calmer ces comportements, adapter... »

Mme S : « Clairement. Parce que nous on a zéro, mais vraiment zéro formation là-dessus quoi. Le peu que je sais c'est sur internet en fait, de m'être informée moi à côté, on n'a rien du tout donc on essaye des choses. J'ai l'impression en fait que comme on n'a pas de formation, on n'arrête pas d'essayer des trucs, un peu au pif, et on perd beaucoup de temps finalement à essayer des choses qui ça se trouve ne sont pas pertinentes dès le début. Si ça se trouve, un ergo aurait pu nous dire « non, ça pour lui, il est trop petit » ou « non, non, il est trop grand, ça ne s'applique pas à lui ou pas à ce type de trouble autistique ». Voilà. On y va trop à tâtons je trouve et un professionnel ça nous aiderait je trouve à perdre moins de temps, que le gamin soit plus vite inclus dans la classe, que ça se passe mieux au quotidien. »

Moi : « Et comment ça se passe avec ses camarades, il a réussi à bien s'inclure ou c'est compliqué ? »

Mme S : « Dans l'ensemble ça va, il n'embête pas trop les autres, il n'est pas... ce n'est pas un gamin conflictuel donc en général ça se passe bien, là où ça pose problème c'est sur la gestion de l'espace. Moi j'ai des petits, ce sont des CP et des fois ils débordent de la table, ils sont un peu sur sa table ou quoi, ou la trousse dépasse un peu sur sa table et là c'est la crise quoi... « Oui, l'autre il est sur ma table, maitresse, il n'a pas le droit » ou alors « il m'a touché la main » et je lui dis mais « ne t'inquiète pas, c'était juste pour te donner le crayon, il ne te veut pas de mal ». Et ça c'est compliqué quoi... »

Moi : « D'accord »

Mme S : « Très très compliqué avec ses pairs, il n'aime pas être touché, il n'aime pas... Il y a des choses qu'il ne comprend pas parfois quand on lui parle. Il est très terre à terre et la blague il ne l'a pas du tout comprise... Il ne comprend pas pourquoi tout le monde rigole, il a l'impression qu'on se moque de lui alors que pas du tout, et lui faire comprendre ça des fois c'est compliqué... Le relationnel est toujours un peu délicat... »

Moi : « Est-ce qu'il a des hypersensibilités aux sons par exemple où il va vite saturer ? »

Mme S : « Le bruit. En plus j'en ai plusieurs dans la classe, je n'ai pas que lui, j'ai quelques hypersensibles dans la classe et de temps en temps il vient me voir en se bouchant les oreilles et en me disant « maitresse, maitresse, maitresse ». Alors que le bruit de la classe, oui il y a du bruit, mais ce n'est pas un bruit en théorie plus gênant que ça. Alors je lui dis « écoute si le bruit te dérange, va un petit peu dans le coin là-bas ». Alors je sais que dans des classes, je n'en ai pas, mais dans des classes ils ont des espèces de casques anti-bruit, je n'ai pas réussi à en obtenir mais j'aimerais bien et je me dis, voilà, pour lui ça serait peut-être pertinent, quand c'est trop pour lui, il met son petit casque. »

Moi : « Ok »

Mme S : « Après niveau visuel ça va, c'est surtout le touché et l'ouïe. »

Moi : « D'accord. Est-ce que ses camarades se posent des questions par rapport à des comportements qui parfois ne sont pas forcément adaptés, comment vous gérez ça ? »

Mme S : « Ils ne posent pas forcément des questions, mais parfois ils s'en plaignent par contre : « il a fait ça, il m'a dérangé du coup » et en fait j'ai découvert un livre qui est génial qui s'appelle *ma classe extraordinaire* ou quelque chose comme ça et en fait sur chaque page du livre, il y a un type d'enfant, on a la dyslexie, on a un gamin autiste, un gamin en fauteuil roulant, on a plein plein plein d'enfants différents, celui qui a deux mamans, celui qui a deux papas, enfin bon, il y a de tout. Je leur ai lu ce livre là parce qu'à un moment je voyais qu'ils se plaignaient beaucoup de cet enfant et le fait de lire à un moment le livre, et ils m'ont dit : « ah oui, c'est comme lui, ce n'est pas plus mal du coup, il est juste différent, il ne pense pas comme nous » et je leur ai dit « non, il n'a juste pas le même fonctionnement dans sa tête » et depuis ce moment-là, de temps en temps je fais des petites piqures de rappel « souviens toi, c'est comme dans le livre qu'on a lu ». Et du coup je leur réexplique, et au lieu de s'énerver, ils vont avoir tendance maintenant à dire, bon sur le moment ils vont s'agacer, je leur rappelle « souviens-toi du livre », et après

ils retournent voir le petit et ils lui expliquent « mais non, tu sais quand tu fais ça, ça me dérange », ils lui expliquent beaucoup plus posément, sans s'énerver justement. »

Moi : « D'accord »

Mme S : « C'est plutôt pas mal de passer par un tiers quoi, un livre, j'ai l'impression que pour eux, ça a fait sens. Ce n'est pas lui qui veut les embêter voilà, il a un comportement différent, il a un fonctionnement différent et c'est ok. Il nous apporte quand même plein de choses en classe, et voilà, c'est la vie, c'est comme ça. »

Moi : « Ok. J'ai posé les questions que j'avais à poser. Est-ce que vous pensez à quelques chose à ajouter, des éléments qu'on n'a pas abordés et qui vous sembleraient importants ? »

Mme S : « Là comme ça, il n'y a rien qui me vient, ça va me revenir dans une heure forcément, sinon ce n'est pas drôle. Là comme ça, non je ne vois pas trop. »

Moi : « Par rapport à tout ce qui est confinement, je pense que ça doit complexifier un peu l'exercice... »

Mme S : « Là pour trois jours ça allait encore parce qu'on avait tout préparé à l'avance avec ma collègue ULIS pour qu'il ait justement des supports un minimum adaptés à la maison. Après j'ai appelé la famille, je n'avais pas de nouvelles, je ne sais pas comment ça se passe. J'ai eu un petit message en disant qu'il ne voulait pas trop travailler, il ne voulait pas retourner à l'école, que c'était trop bien à la maison avec maman, donc on va voir à la rentrée. Mais c'est vrai que pour adapter pour cet enfant là, ça va être assez compliqué si le confinement se prolonge. Il demande vraiment beaucoup d'attention et puis il y a le petit frère aussi à la maison, je sais que la maman ne peut pas être tout le temps avec lui, ce n'est pas possible. »

Moi : « C'est vrai qu'il doit identifier sa maison comme son espace où il s'amuse et l'école l'espace où il apprend et donc transférer ses occupations dans un nouvel environnement ça doit être perturbant. »

Mme S : « Ah il ne veut pas. Clairement il y a un blocage là-dessus et c'est normal. Déjà un enfant classique a du mal, il y a plein de parents qui me disent qu'ils ne veulent pas travailler. Alors un enfant qui a un trouble, c'est hyper compliqué. C'est vrai que la maman au niveau du cadre, elle a beaucoup de mal donc c'est vrai que je ne me fais pas trop d'espoir mais du coup j'ai l'impression de le laisser un petit peu à l'abandon. On va voir. Je sais que la collègue d'ULIS va essayer de faire des visios avec lui en individuel ou

alors avec juste un ou deux élèves, on va voir comment ça se passe mais... on verra... on verra... Je crains un petit peu quand même. »

Moi : « Ok, si vous n'avez pas d'autres choses à ajouter, moi j'ai fini »

Mme S : « J'espère que ça vous a aidé quand même »

Moi : « Oui beaucoup ! »

Mme S : « Tant mieux, si vous avez oublié quelque chose, vous n'hésitez pas à m'envoyer un petit mail, il n'y a pas de soucis. »

Moi : « Merci beaucoup »

Mme S : « Je vous en prie »

Moi : « Et bon courage pour ce confinement »

Mme S : « Bon courage pour le mémoire, je sais ce que c'est. »

Moi : « On tient le bon bout (rire) »

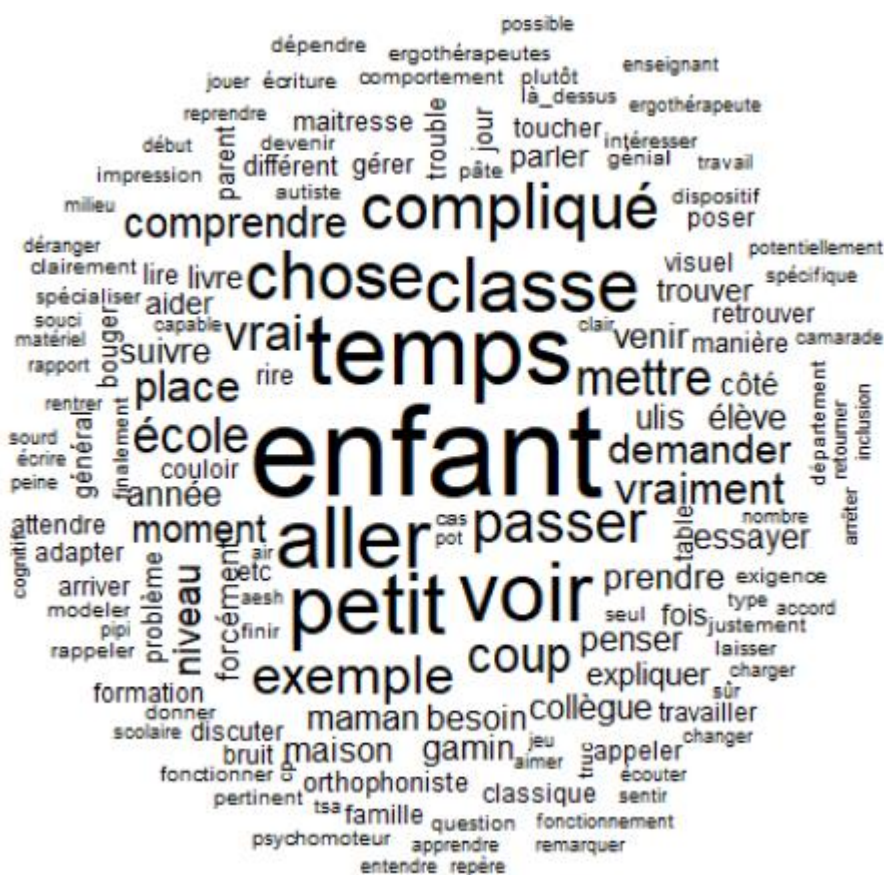
Mme S : « Moi je l'ai fait sur l'autonomie des enfants justement donc... (rire) il y a un lien là... »

Moi : « C'est clair. Merci beaucoup et bonne journée ! »

Mme S : « Merci, également. Au revoir. »

Moi : « Au revoir. »

Annexe n°10 : Nuage de mots et occurrence des mots de l'entretien de Mme S



Entretien	Les occurrences des mots	
	Mots principaux	Nombre de répétition(s)
Mme S	Enfant	49
	Temps	36
	Voir	30
	Classe	27
	Chose	24
	Complicqué	23
	Parents / Maman	16
	Place	14
	Comprendre	12
	Demander	12
	Elève	9
	Essayer	9
	Penser	9
	Besoin	9
	Trouver	7
	Ergothérapeute(s)	7
	Former / Formation	7
	Orthophoniste	6
Problème	6	

Annexe n°11 : Analyse des similitudes de l'entretien de Mme S



Annexe n°12 : Grille d'analyse sémantique

Identité professionnelle et représentations	Entretien	Interprétation
<p>Expérience</p>	<p>Mme N :</p> <p>L.19 : Enseignante depuis 25 ans.</p> <p>L.25 : Début du dispositif d'auto-régulation dans son école en 2019.</p> <p>L.27 : Accueil d'un élève TSA en Avril 2019 au sein de sa classe.</p> <p>L.28 : devient enseignante au sein du dispositif d'auto-régulation.</p>	<p>Enseignante ayant vécu des situations d'inclusion avec et sans le dispositif d'auto-régulation.</p> <p>Actuellement enseignante au sein du dispositif.</p>
	<p>Mme S : L 6 :</p> <p>L.6 : Cinquième année d'enseignement.</p> <p>TSA cette année dans sa classe de CP.</p> <p>Expériences antérieures lors de remplacements.</p> <p>L.30 : Inclusion en temps partiel sur le dispositif ULIS de l'école.</p> <p>L.248 : Expérience en ITEP.</p> <p>L.292 : N'a jamais collaboré avec un ergothérapeute.</p>	<p>Enseignante ayant vécu plusieurs situations d'inclusion d'élève TSA sans accompagnement d'un ergothérapeute.</p> <p>A de l'expérience en ITEP.</p>
<p>Représentations de l'inclusion scolaire des élèves TSA</p>	<p>Mme N :</p> <p>L.41 : manque de formation (TSA, dys...)</p> <p>L.42 : enseignants désemparés face aux besoins particuliers</p>	<p>Le dispositif d'auto-régulation permet de pallier le manque de formation et d'outils dans le milieu ordinaire pour permettre à l'enseignant de se sentir compétent.</p>

	<p>pour lesquels ils ne sont pas formés.</p> <p>L.43 : Sentiment d'être désarmé quand on n'a pas les solutions.</p> <p>L.155 : Satisfaction des professionnels et bénéficiaires du dispositifs d'auto-régulation</p>	
	<p>Mme S :</p> <p>L.56 : Mission compliquée</p> <p>L.58 : Pratiques chronophages</p> <p>L.216 : Ambivalente lorsque le handicap est sévère et la situation « compliqué à gérer ».</p> <p>L.236 : sentiment d'injustice vis-à-vis des camarades de l'élève TSA car « la scolarité des autres en pâtit »</p>	<p>L'inclusion scolaire de l'élève TSA est vu comme une pratique chronophage par l'enseignante qui a le sentiment de délaisser injustement les autres élèves de sa classe. Elle est ambivalente par rapport à la place de l'élève TSA à l'école lorsque le handicap est jugé trop sévère.</p>
Facilitateurs de l'inclusion scolaire des élèves TSA	<p>Mme N :</p> <p>L.151 : formation commune de l'ensemble de l'équipe enseignante.</p> <p>L.183 : Présence sur place des paramédicaux facilite la collaboration</p>	<p>Les dispositifs d'auto-régulation qui permettent une formation commune de l'équipe enseignante et la collaboration avec d'autres professionnels.</p>
Obstacles de l'inclusion scolaire des élèves TSA	<p>Mme N :</p> <p>L.130 : sentiment d'isolement des enseignants.</p> <p>L.131 : manque d'outils et de formations adaptés pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves.</p>	<p>Manque de soutien, d'outils et de formation pour permettre aux enseignants de classes ordinaires d'être compétents pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves.</p>

	L.160 : manque de soutien aux enseignants de classe ordinaire.	
	<p>Mme S :</p> <p>L.202 : Peur du jugement des parents dans la gestion de situations intimes.</p> <p>L.218 : Législation restrictive de la pratique professionnelle enseignante.</p> <p>L.243 : carence de formation pour intervenir auprès des élèves TSA</p> <p>L.234 : pratique chronophage et couteuse en énergie auprès des élèves TSA</p> <p>L.310 : Manque de diversité de professionnels dans les écoles.</p>	L'enseignante se sent limitée dans ses actions par manque de formation et par crainte des remarques ou poursuites juridiques de parents. De plus, l'isolement des enseignants dans leur pratique auprès de ces élèves et le coût énergétique et chronophage sont des obstacles à l'inclusion de ces élèves.

Sentiment d'efficacité des enseignants :	Entretien	Interprétation
Sentiment d'efficacité personnelle	<p>Mme N :</p> <p>L.46 : Accompagnement adapté aux élèves.</p> <p>L.137 : Dispose de solutions potentiellement transposables à d'autres élèves.</p> <p>L.133 : Sentiment d'avoir les réponses adaptées à fournir aux élèves.</p>	L'enseignante se sent capable de proposer un accompagnement adapté à ses élèves TSA, compétence transposable à d'autres élèves.
	<p>Mme S :</p> <p>L.43 : « s'il a décidé que ça ne l'intéressait pas, je crois qu'on a tout essayé »</p>	L'enseignante considère mettre en place des supports adaptés aux besoins de l'enfant, cependant, elle se

	<p>L.50 : Mise en place de support adapté</p> <p>L.183 : désarroi face au besoin de bouger de l'enfant.</p> <p>L.383 : Mise en situation d'échec</p>	<p>retrouve confrontée à des situations qu'elle ne sait pas interpréter et donc adapter.</p>
Sentiment d'efficacité de résultat	<p>Mme N :</p> <p>L.47 : mise en réussite des élèves grâce à un accompagnement adapté.</p> <p>L.154 : Observation de résultats positifs</p>	<p>L'enseignante fait le lien direct entre l'accompagnement adapté qu'ils proposent et la réussite des élèves.</p>
	<p>Mme S :</p> <p>L.241 : Remise en question de l'impact de l'enseignant sur les apprentissages de l'élève TSA.</p> <p>L.333 : Inclusion qui se passe bien. Sort progressivement du dispositif ULIS.</p>	<p>Bien que l'inclusion de son élève se passe bien, l'enseignante remet en question l'impact de ses actions sur l'apprentissage de l'élève.</p>
Sentiment d'efficacité d'enseignement	<p>Mme N :</p> <p>L 158 : Obtention de résultat avec un enfant qui avait du mal à participer aux activités scolaires avant son entrée dans le dispositif.</p>	<p>L'enseignante estime obtenir des résultats avec un élève malgré son TSA.</p>
	<p>Mme S :</p> <p>L.224 : Remise en question de la place des élèves TSA à l'école.</p> <p>L.228 : « on ne voit pas trop comment prendre en charge ces enfants-là »</p>	<p>Remise en question de la légitimité de la profession d'enseignante auprès des élèves TSA. Ses collègues et elle ne se sentent parfois pas compétentes pour agir auprès de ces élèves.</p>
Source du sentiment d'efficacité de l'enseignant	<p>Mme N :</p> <p>L.40 : Manque de formation en classe ordinaire (TSA, dys...).</p>	<p>La formation ainsi que l'accompagnement de professionnels capables de</p>

	<p>L. 45 : accompagnement par des professionnels pour comprendre les situations et coconstruire des outils et répondre de manière adaptée aux besoins de l'enfant.</p> <p>L.131 : acquisition de solutions, d'outils, de connaissances.</p> <p>L.133/155 : Réussite des élèves TSA</p>	<p>répondre à des questions sur les besoins particuliers d'un élève sont susceptibles d'apporter des solutions, outils et connaissances bénéfiques pour se sentir plus compétent.</p> <p>La réussite des élèves est également un facteur qui permet à l'enseignant de se sentir compétent.</p>
	<p>Mme S :</p> <p>L.211 : Discussion avec les collègues, échange de conseils</p> <p>L. 250 : Manque de stage</p> <p>L.388 : Manque de formation</p>	<p>Les discussions avec les collègues, formations et stages sont considérées comme des ressources de développement de connaissances et d'agir auprès des élèves TSA.</p>

Pratiques de l'enseignant	Entretien	Interprétation
L'enseignant porte un regard sur sa pratique professionnelle	<p>Mme N :</p> <p>L.46/124/133/142/ : considère l'accompagnement offert aux enfants adapté à leur besoin</p>	<p>L'enseignante se sent performante dans sa pratique professionnelle.</p>
	<p>Mme S :</p> <p>L.36 : élève qui demande beaucoup d'attention, chronophage</p> <p>L.44 : « on a un peu lâché l'affaire là-dessus »</p> <p>L.181 : Remise en question de ses choix vis-à-vis de l'enfant et est-ce qu'ils sont adaptés ?</p> <p>L.391 : Beaucoup de tentatives d'adaptations chronophages.</p>	<p>L'enseignante considère passer beaucoup de temps auprès de l'enfant TSA. Elle semble manquer de confiance en l'efficacité de ses pratiques. De plus, le manque de solution semble décourager l'enseignante dans certaines de ses pratiques.</p>

L'enseignant analyse les situations problématiques	Mme N : L.50 : reconnaît la difficulté que peut-être de motiver la participation de l'élève dans des tâches d'apprentissage. L.62 : identifie des difficultés en lecture.	L'enseignante analyse des difficultés chez ses élèves liés à la motivation et l'activité lecture.
	Mme S : L.40 : identification du temps de concentration limité. L. 71 : Elève sensible aux changements L.81 : difficulté pour écriture cursive. L. 97 : trouble du comportement dans le couloir L.106 : identification des temps d'indisponibilité de l'enfant	L'enseignante analyse les comportements inadaptés et difficultés de l'élève pour permettre la performance de l'enfant dans des activités scolaires.
L'enseignant comprend les situations problématiques	Mme N : L.55 : nécessité de mettre du sens pour faciliter la participation de l'élève dans les tâches d'apprentissage. L.124 : Compréhension des besoins de l'élève grâce aux bilans de l'ergothérapeute	L'enseignante comprend les besoins de l'élève.
	Mme S : L.81 : Identification de carences psychomotrice à l'origine des difficulté pour la production de l'écriture cursive. L. 183 : incompréhension du comportement de l'enfant	L'enseignant sait identifier des carences motrices de l'élève qui le mettent en échec pour l'activité écriture, cependant elle n'arrive pas à comprendre d'autres comportements.

<p>L'enseignant met en place des stratégies/adaptations pour répondre aux besoins de l'enfant.</p>	<p>Mme N :</p> <p>L.52 : Utilisation des systèmes de renforçateurs.</p> <p>L.63 : Utilisation de logiciels pour adapter les supports pédagogiques (couleurs, taille, police d'écriture, enlever les stimulations visuelles)</p> <p>L.72 : utilisation de consignes simples et explicites.</p> <p>L.99 : Stratégies d'auto-régulation pour calmer les comportements perturbateurs dans un coin de la classe ou dans la cours selon comportement de l'élève.</p> <p>L.125 : Adaptation aux besoins grâce aux tests de l'ergothérapeute.</p>	<p>L'enseignante met en place diverse stratégies pour répondre aux besoins spécifiques d'un élève. Ces stratégies sont variées et permettent d'adapter des supports ou des approches pédagogiques, de motiver la participation de l'élève, de gérer des troubles du comportement.</p>
	<p>Mme S :</p> <p>L.46/53 : Mise en place de contrat pour favoriser la participation de l'élève à des activités qui ne le motivent pas toujours.</p> <p>L.62 : Mise en place de tutorat avec une élève.</p> <p>L.69 : Mise en place de repères</p> <p>L. 83 : adaptation des supports pédagogiques.</p> <p>L.98 : Mise en place d'une stratégie du « marcheur secret »</p> <p>L.106/110 : Mise en place d'un sas de décompression au</p>	<p>L'enseignante s'appuie sur les forces qu'elle identifie chez l'élève pour mettre en place des stratégies adaptées (contrat, tutorat, repères). L'enseignante adapte ses exigences aux compétences de l'élève.</p>

	travers d'une activité choisie par l'enfant. L.361/376 : Adaptation des exigences scolaires et sociales	
--	--	--

Pratiques collectives.	Entretien	Interprétation
Travail collectif	<p>Mme N :</p> <p>Utilisation du « on » ou du « nous » tout le long de l'entretien pour expliquer les pratiques/bénéfices au sein du dispositif</p> <p>L.33 : Présence d'éducatrices, ergothérapeute, psychologue et orthophoniste au sein du dispositif d'auto-régulation.</p> <p>L.34 : accompagnement pluridisciplinaire pour que leur inclusion se passe au mieux.</p> <p>L.50 : éducatrices et ergothérapeutes ont aidé à mettre en place des systèmes de renforçateurs pour motiver la participation de l'élève.</p> <p>L.75 : source de connaissance.</p> <p>L.146 : réunion pluridisciplinaire pour faire le point et adapter les pratiques aux besoins de l'enfant.</p> <p>L.152 : travail d'équipe avec un objectif commun</p> <p>L.176 : suivis paramédicaux directement au sein de l'école.</p>	<p>Le travail en équipe est omniprésent dans la pratique de cette enseignante. Les éducatrices, ergothérapeute, orthophoniste et psychologue étant sur place, cela aide l'équipe enseignante à comprendre les besoins de l'élève et à adapter au mieux leur accompagnement.</p>
	Mme S :	L'élève ne bénéficie pas de l'accompagnement d'un AESH,

	<p>L.25 : Absence d'AESH auprès de l'élève de CP</p> <p>L.30 : collaboration avec la collègue d'ULIS. Enseignante spécialisée</p> <p>L.89 : demande de l'intervention d'un professionnel de santé pour suivi psychomoteur.</p> <p>L.115 : suivi psy arrêté.</p> <p>L.133 : suivi de l'enfant au CMPP.</p> <p>L. 271 : Mise en contact avec les orthophonistes pour comprendre les difficultés des enfants et permettre une adaptation en classe.</p> <p>L.320 : collaboration avec la famille à « double tranchant » car visions différentes.</p> <p>L.366 : Intervention ponctuelle de la conseillère pédagogique pour accompagner l'enseignante et sa collègue d'ULIS dans leurs pratiques auprès de l'élève TSA.</p>	<p>mais est suivi par le CMPP.</p> <p>L'enseignante collabore avec sa collègue du dispositif ULIS et bénéficie d'interventions ponctuelles de la conseillère pédagogique. Pour diminuer les difficultés psychomotrices, l'enseignante demande un suivi psychomoteur par un professionnel extérieur à l'école mais sans suite.</p> <p>Lorsqu'il y a une intervention orthophonique, l'enseignante prend contact avec le professionnel afin de comprendre les difficultés de l'élève et adapter son intervention.</p> <p>Enfin les échanges avec les parents peuvent être compliqués, notamment à cause des craintes et des visions contradictoires des deux parties.</p>
<p>Collaboration avec l'ergothérapeute</p>	<p>Mme N :</p> <p>L.76 : formation sur le poste de travail (adaptation hauteur des tables, chaises), positionnement feuille, alignement bras, poignet, tenue du crayon.</p>	<p>L'ergothérapeute réalise des formations auprès des enseignants et des élèves sur les postures. Elle intervient également au sein de petits groupes d'élèves pour augmenter leurs participations et/ou performance dans des activités scolaires. La passation</p>

	<p>L.79 : intervention en classe auprès des élèves pour expliquer le positionnement</p> <p>L.82 : intervention en petit groupe d'élèves.</p> <p>L.88 : Intervention auprès d'enfants ayant des besoins, pas uniquement TSA.</p> <p>L.116 : intervention auprès d'un enfant pour l'écriture facilite sa participation pour cette activité en classe.</p> <p>L.119 : L'enseignante prend le relai lorsque l'ergothérapeute n'est pas là.</p> <p>L.123 : passation de test</p>	<p>de bilan permet également aux enseignants de mieux comprendre les besoins particuliers de certains élèves. L'enseignante prend le relai de l'ergothérapeute lorsqu'elle n'est pas là.</p>
	<p>Mme S :</p> <p>L.165 : Attente vis-à-vis d'aménagement visuel des supports de travail</p> <p>L.177 : Attente vis-à-vis d'adaptation du crayon, de la posture de travail</p> <p>L.192 : Reconnaît aux ergothérapeutes des connaissances sur les répercussions des TSA sur le comportement</p> <p>L.259 : support à l'autonomie des élèves.</p> <p>L.265 : attente d'avoir des explications.</p> <p>L.302 : Considère que l'intervention ergothérapique</p>	<p>Malgré le fait de ne jamais avoir collaboré avec un ergothérapeute, l'enseignante considère qu'il pourrait l'aider à développer des connaissances sur les TSA, l'aiguiller vers des stratégies efficaces et adaptées aux besoins de l'élève notamment par rapport à l'aménagement de l'environnement et l'adaptation du matériel. Selon elle, l'ergothérapeute pourrait permettre d'augmenter l'autonomie de l'élève TSA mais pourrait également être bénéfiques à d'autres élèves.</p>

	<p>peut aider l'ensemble des élèves.</p> <p>L.393 : Les connaissances de l'ergothérapeute peuvent aiguiller les enseignants sur les stratégies susceptibles d'être adaptés.</p>	
Soutien social	<p>Mme N :</p> <p>L.45 : apport de réponses aux questions et propositions de solutions adaptées à l'enfant.</p> <p>L.118 : Apprentissage au contact de l'ergothérapeute.</p>	<p>L'ergothérapeute est source de connaissance et permet de développer des compétences pour agir auprès des élèves TSA.</p> <p>Les professionnels en général apportent des solutions adaptées pour améliorer l'accompagnement des élèves TSA.</p>
	<p>Mme S :</p> <p>L.165 : information pour savoir adapter ses supports visuellement aux enfants.</p> <p>L.192 : Attente vis-à-vis de stratégies à mettre en place en classe.</p> <p>L.294 : considère qu'au même titre que les orthophonistes, l'ergothérapeute peut apporter des informations intéressantes aux enseignants.</p> <p>L.395 : des informations et conseils adaptés permettraient un gain de temps et d'efficacité pour l'inclusion de l'enfant au sein de la classe.</p>	<p>L'enseignante a besoin d'informations, de connaissances et de conseils pour mettre en place efficacement des stratégies cohérentes et adaptées aux besoins des patients.</p>

RESUME

Le sentiment d'efficacité des enseignants :

levier d'intervention de l'ergothérapeute pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants avec Troubles du Spectre de l'Autisme en milieu ordinaire

Introduction : Depuis le début du XXe siècle, les enseignants doivent accueillir des enfants en situation de handicap au sein de leur classe. L'état de l'art témoigne d'une carence de la formation et de l'accompagnement des enseignants que la stratégie nationale pour l'autisme souhaite pallier. Identifier comme un prédicteur de la réussite de l'inclusion scolaire de l'élève TSA, le sentiment d'efficacité des enseignants est un levier important sur lequel l'ergothérapeute peut prétendre intervenir. **Objectif :** Le but de cette étude est d'identifier les pratiques ergothérapeutiques ayant un impact sur le sentiment d'efficacité des enseignants. **Méthode :** Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès d'enseignantes ayant eu différents niveaux de collaboration avec un ergothérapeute dans le cadre d'une inclusion scolaire d'élève TSA. **Résultats :** Les expériences actives de maîtrise et la persuasion verbale semblent être identifiées comme les sources à privilégier pour modifier le sentiment d'efficacité des enseignants. La mise en place d'un soutien social de la part d'un professionnel compétent pourrait conforter l'enseignant dans ses capacités à agir auprès de ces enfants et l'accompagner dans des expériences actives de maîtrise. **Conclusion :** Grâce à sa vision holistique, l'ergothérapeute a des compétences pour identifier des obstacles à la participation sociale, proposer des solutions adaptées au besoin et travailler en collaboration avec d'autres professionnels. Son intervention auprès des enseignants semble donc pertinente pour améliorer leur sentiment d'efficacité et les accompagner dans leurs pratiques auprès des élèves TSA.

Mots clés : Inclusion scolaire en milieu ordinaire, Troubles du Spectre de l'Autisme, ergothérapie, sentiment d'efficacité, enseignant

ABSTRACT

Teachers' sense of efficacy:

Intervention's levers for occupational therapists to promote the inclusion of children with Autism Spectrum Disorders in mainstream schools

Introduction: Since the beginning of the 20th century, teachers have had to welcome children with disabilities in their classrooms. The state of the art highlights a lack of training and support to the teachers that the national strategy for autism wishes to counteract. Identified as a key success factor for school inclusion to the ASD student, the teachers' sense of efficacy is an important lever on which the occupational therapist can claim to intervene. **Objective:** The purpose of this study is to identify occupational therapy practices that have an impact on teachers' sense of efficacy. **Method:** We conducted semi-structured interviews with teachers who had different levels of collaboration with an occupational therapist in the context of school inclusion of students with ASD. **Results:** Active mastery experiences and verbal persuasion appear to be identified as the most important sources of change in teachers' sense of efficacy. The implementation of social support from a competent professional could reinforce the teacher's ability to act with these children and support them in active mastery experiences. **Conclusion:** Thanks to their holistic vision, occupational therapists have the skills to identify obstacles to social participation, propose solutions adapted to the needs, and work in collaboration with other professionals. Therefore, his intervention with teachers seems relevant to improve their sense of efficacy, and support them in their practices with students with ASD.

Keywords: Mainstream school inclusion, Autism Spectrum Disorder, Occupational therapy, sense of efficacy, teacher