



Cette formation  
et cet accompagnement  
sont cofinancés par l'Union  
européenne et la Région Réunion.  
L'Europe s'engage à La Réunion  
avec le Fonds social européen plus  
(FSE+).



**Cofinancé par  
l'Union européenne**

## **INSTITUT RÉGIONAL DE FORMATION EN ERGOTHÉRAPIE**

Adresse postale : CS 81010 – 97404 Saint-Denis Cedex

Tél : 0262 90 91 01 – Fax 0262 90 87 78 – E mail : sec.irfe@asfa.r

# **L'INCLUSION AU SERVICE DE LA QUALITÉ DE VIE SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE AVEC UN TDI AU SECOND DEGRÉ EN MILIEU ORDINAIRE**

*Enjeux d'un accompagnement ergothérapique du duo parent/enseignant*

Étudiante : MAILLOT Héloïse

Formatrice référente : TONRU Stéphanie

Directeur professionnel : FONTAINE Julien

Directrice scientifique : KICHENAPANAÏDOU Laurie

## REMERCIEMENTS

J'adresse toute ma gratitude à mes parents, qui m'ont soutenu et guidé tout au long de mon parcours de vie vers l'identité professionnelle que je revête aujourd'hui.

À toi Amélie, ma plus grande source d'inspiration, je suis si fière de la jeune femme que tu deviens. Mille mercis pour ces moments de complicité et de taquinerie qui m'ont tant apporté pendant les moments de doutes et d'adversités.

Ce travail n'aurait été possible sans le soutien et la patience de Laurie, Julien et Jessica. Je vous exprime à tous, ma reconnaissance pour votre écoute active, vos conseils, remontrances durant cette démarche de recherche. Votre expertise et votre persévérance m'inspirent à développer et partager les savoirs que vous m'avez transmis.

Je tiens à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'IRFE pour votre bienveillance et joie de vivre qui ont ensoleillé ces trois années de formation. J'adresse tout particulièrement ma gratitude à Stéphanie TONRU et Sophie DOMENJOURD qui par votre écoute et altruisme, m'ont soutenu dans mon parcours tant professionnel que personnel.

Un grand merci à chaque personnalité de la promotion 2021-2024. Sans vous, ces trois années n'auraient pas eu la même saveur. Vous avez tous et toutes contribué au partage de ressources et de valeurs indispensables pour mon évolution au sein de cette formation.

Je remercie tous les personnes qui m'ont aidé, de près ou de loin, à construire les fondations de ce travail de recherche.

## DÉCLARATION SUR L'HONNEUR



Cofinancé par  
l'Union européenne



Ce projet est cofinancé par l'Union  
européenne et la Région Réunion.  
L'Europe s'engage à La Réunion  
avec le Fonds social européen plus  
(FSE+).

### Déclaration sur l'honneur

Je soussignée, Nom : Prénom : Maillot Héloïse

Inscrite en 3<sup>ème</sup> année à l'Institut Régional de Formation en Ergothérapie dans la promotion  
2021- 2024, n° de carte d'étudiant : NJ01249269,

- Déclare avoir pris connaissance de la charte du bon usage des ressources utilisables dans le cadre des travaux individuels et collectifs.
- Déclare avoir pleinement conscience que le non-respect manifeste des règles édictées dans la charte pourra entraîner l'attribution d'une note égale à 0.
- Certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées dans leur totalité.
- Certifie n'avoir ni recopié ni utilisé sans les mentionner des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article, mémoire ou tout autre document, disponible en version imprimée et/ou électronique.
- Déclare avoir pleinement conscience de ce qu'est le plagiat.
- Déclare avoir pleinement conscience que tout plagiat est assimilé à une fraude et peut impliquer la saisine du conseil de discipline de l'IRFE et la déclaration de sanctions pouvant aller jusqu'à l'exclusion de l'IRFE.

Date : 10 mai 2024

Signature :



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** » disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>

## AUTORISATION DE DIFFUSION POUR L'IRFE



Cofinancé par  
l'Union européenne



Ce projet est cofinancé par l'Union  
européenne et la Région Réunion.  
L'Europe s'engage à La Réunion  
avec le Fonds social européen plus  
(FSE+).

### INSTITUT RÉGIONAL DE FORMATION EN ERGOTHÉRAPIE

Adresse postale : CS 81010 – 97404 Saint-Denis Cedex

Tél : 0262 90 91 01 – Fax : 0262 90 87 78 – E mail : [sec.irfe@esfa.re](mailto:sec.irfe@esfa.re)

### AUTORISATION DE DIFFUSION POUR L'IRFE

---

Je soussignée, Héroïse MAILLOT, étudiante en ergothérapie de l'Institut Régional de Formation en Ergothérapie de la Réunion (IRFE), auteure du mémoire de fin d'étude intitulé :

L'inclusion au service de la qualité de vie scolaire de l'élève avec un TDI au second degré en milieu ordinaire : Enjeux d'un accompagnement ergothérapeutique du duo parent/enseignant

Autorise l'Institut Régional de Formation en Ergothérapie de la Réunion (IRFE) à permettre la consultation de mon mémoire manuscrit.

Cette autorisation est donnée dans le cadre de mon Institut Régional de Formation en Ergothérapie, qui prévoit que les travaux qui auront eu une note à l'écrit supérieure ou égale à 15/20 par le jury de soutenance dans le cadre du diplôme d'Etat seront disponibles au sein de l'IRFE de Saint Denis.

Date : 10 mai 2024

A : Sainte Suzanne, La Réunion

Signature

## AUTORISATION DE DIFFUSION POUR L'ANFE



Ce projet est cofinancé par l'Union européenne et la Région Réunion. L'Europe s'engage à La Réunion avec le Fonds social européen plus (FSE+).

### INSTITUT RÉGIONAL DE FORMATION EN ERGOTHÉRAPIE

Adresse postale : CS 81010 – 97404 Saint-Denis Cedex  
Tél : 0262 90 91 01 – Fax : 0262 90 87 78 – E mail : [sec.irfe@asfa.re](mailto:sec.irfe@asfa.re)

### AUTORISATION DE DIFFUSION POUR L'ANFE

Je soussignée Héloïse MAILLOT, étudiante en ergothérapie de l'Institut Régional de Formation en Ergothérapie de la Réunion (IRFE), auteure du mémoire de fin d'étude intitulé :

L'inclusion au service de la qualité de vie scolaire de l'élève avec un TDI au second degré en milieu ordinaire : Enjeux d'un accompagnement ergothérapique du duo parent/enseignant

Autorise l'ANFE (Association Nationale Française des Ergothérapeutes) à :

- Permettre la consultation de mon mémoire sur la plateforme de son site Internet [www.anfe.fr](http://www.anfe.fr)
- Permettre le téléchargement de mon mémoire via ce site.

Cette autorisation est donnée dans le cadre de la convention signée entre l'ANFE et l'IRFE, qui prévoit que les travaux qui auront eu une note à l'écrit supérieure ou égale à 15/20 par le jury de soutenance dans le cadre du diplôme d'Etat seront mis en ligne sur le site de l'ANFE par la direction de l'IFE.

Cette autorisation vaut acceptation de renoncer à tout règlement de droit d'auteur concernant la publication et la diffusion numérique dudit mémoire.

Fait-le : 10 mai 2024

A : Sainte-Suzanne, La Réunion

Signature

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION : SITUATION D'APPEL.....</b>	<b>1</b>
<b>I. CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>3</b>
I.1. Le trouble du développement intellectuel et généralités .....	3
I.1.1. Définition et diagnostic .....	3
I.1.2. Causes.....	7
Processus cognitif.....	9
Lecture et écriture .....	9
Mathématiques .....	9
Langage et communication .....	9
Motricité.....	10
Caractéristiques sociales .....	10
I.2 L'inclusion en milieu scolaire ordinaire .....	11
I.2.1 Le défi de l'inclusion .....	11
I.2.2 Le système scolaire français face au handicap .....	14
I.2.2.1 Une meilleure analyse des besoins de l'élève .....	14
I.2.2.2 Outils développés pour soutenir l'inclusion .....	16
I.2.2.3 L'élève porteur d'un TDI en milieu scolaire .....	17
I.2.4 Les partenaires inclusion et coopération .....	18
I.2.5 Le rapport enseignant-inclusion : enquête exploratoire .....	21
I.3 La qualité de vie scolaire de l'élève porteur d'un TDI.....	22
I.3.1 Délimitation du concept .....	23
I.3.2 La mesure de la qualité de vie chez les jeunes porteurs d'un TDI.....	25
I.3.3 Qualité de vie, bien être scolaire et santé.....	25
I.4 Le partenariat avec l'ergothérapeute pour tendre vers l'inclusion scolaire.....	27
<b>II. PROBLEMATISATION .....</b>	<b>32</b>
<b>III. CADRE RÉFLEXIF .....</b>	<b>34</b>
III.1. Méthodologie de recherche .....	34
III.2 Analyse des résultats .....	40
III.2.3.1 Analyse longitudinale des entretiens auprès des parents et enseignants .....	43
Représentations de l'inclusion .....	43
Facteurs influençant l'inclusion .....	44
Impacts de l'inclusion sur la qualité de vie.....	46
Facteurs influençant la qualité de vie.....	47

Intérêts et freins de la coopération parent/enseignant .....	49
Stratégies de coopération.....	50
III.2.3.2 Analyse transversale de l'ensemble des entretiens.....	52
III.2.3.3 Analyse globale de l'enquête.....	53
III.3 Interprétation des résultats.....	55
III.4 Discussion.....	58
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERENCES.....</b>	<b>64</b>
Articles :.....	64
Ouvrages :.....	68
Guide : .....	69
Sitographie :.....	70
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>105</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>106</b>



## TABLE DES FIGURES

Figure 1 Courbe de Gauss en cloche illustrant la distribution intellectuelle d'une population .	5
Figure 2 Répercussions scolaires causées par un TDI.....	10
Figure 3 Représentation du concept d'inclusion .....	13
Figure 4 Représentation du concept d'intégration .....	13
Figure 5 Les différents types de projets individuels.....	15
Figure 6 Le continuum de la coopération.....	18
Figure 7 Principales données récoltées par notre enquête exploratoire.....	22
Figure 8 Les domaines de la qualité de vie.....	24
Figure 9 Les quatre domaines de bien-être favorisant la qualité de vie scolaire.....	26
Figure 10 Occupational Therapy Intervention Process Model .....	29
Figure 11 Modèle PEO (Personne Environnement Occupation) .....	30
Figure 12 et 13 Modèle PEO adapté au milieu scolaire et spécifique à l'élève avec un TDI ....	31
Figure 14 Hypothèse principale de notre étude .....	34
Figure 15 Pôles de questionnements de l'entretien semi-directif destinés aux parents et enseignants d'élèves porteurs d'un TDI .....	38
Figure 16 Thématiques d'analyse des entretiens semi-directifs .....	42
Figure 17 Thématiques influençant la qualité de vie de l'élève selon les enseignants.....	54
Figure 18 Thématiques influençant la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les parents ....	54
Figure 19 Propositions de solutions formulées par les participants pour favoriser leur coopération .....	54

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 Représentation des causes principales du TDI.....	7
Tableau 2 Critères d'éligibilité des parents.....	36
Tableau 3 Critères d'éligibilité des enseignants .....	36
Tableau 4 Principaux lieux et partenaires sollicités pour le recrutement des participants .....	37
Tableau 5 Présentation des parents participant à l'étude.....	41
Tableau 6 Présentation des enseignants participant à l'étude.....	42
Tableau 7 Représentation de l'inclusion selon les parents .....	43
Tableau 8 Représentation de l'inclusion selon les enseignants .....	44
Tableau 9 Facteurs influençant l'inclusion selon les parents .....	44
Tableau 10 Facteurs influençant l'inclusion selon les enseignants .....	45
Tableau 11 Impacts de l'inclusion sur la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les parents .	46
Tableau 12 Impacts de l'inclusion sur la qualité de vie de l'élève avec un TDI selon les enseignants .....	47
Tableau 13 Facteurs influençant la qualité de vie de l'élève avec un TDI selon les parents ....	48
Tableau 14 Facteurs influençant la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les enseignants ..	48
Tableau 15 Intérêts et freins de la coopération selon les parents .....	49
Tableau 16 Intérêts et freins de la coopération selon les enseignants .....	50
Tableau 17 Stratégies de coopération selon les parents.....	51
Tableau 18 Stratégies de coopération selon les enseignants.....	51

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

**AAID** : American Association of Intellectual and Developmental Disabilities

**AESH** : Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap

**ANFE** : Association Nationale Française des Ergothérapeutes

**CDAPH** : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

**CIM** : Classification International des Maladies

**DSM** : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

**ESH** : Élève en Situation de Handicap

**HAS** : Haute Autorité de Santé

**INSERM** : Institut National de la Santé et de la Recherche

**MDPH** : Maison Départementale des Personnes Handicapées

**OMS** : Organisation mondiale de la Santé

**OTIPM** : Occupational Therapy Intervention Process Model

**PEO** : Personne Environnement Occupation

**PPS** : Projet Personnalisé de Scolarisation

**QI** : Quotient Intellectuel

**TDI** : Trouble du Développement Intellectuel

**ULIS** : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

**UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

En France, la publication de la loi de 2005, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », met en avant « le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté » (Ministère du travail, de la santé et des solidarités, 2017)<sup>1</sup>. Cependant, les moyens et ressources mis à disposition sont insuffisants face aux besoins relevés en matière d'accès à un enseignement de qualité et adapté à chaque élève (Wawrynowicz, 2016). L'inclusion est un sujet davantage préoccupant lorsque l'on sait que déjà en 2022, 436 000 élèves en situation de handicap étaient scolarisés en classe ordinaire (Vie publique, 2024)<sup>2</sup> et qu'aujourd'hui, les enseignants se sentent toujours autant démunis face à ce défi (Reverdy, 2019). Ce constat vient enrichir mes motivations quant à la réalisation de cette étude.

Dans le cadre de cette initiation à la recherche en ergothérapie, je fais le choix de cibler mon étude sur les conséquences de ses difficultés sur la qualité de vie en milieu scolaire ordinaire des jeunes porteurs d'un Trouble du Développement Intellectuel (TDI) au second degré. En effet, le second degré est vu comme un environnement empreint d'occupations et une phase transition vers l'âge adulte (Wawrynowicz, 2016). Il m'était donc important de questionner l'épanouissement du jeune avec un TDI à cette période de vie.

Par ailleurs, des moments clés de ma vie personnelle et professionnelle ont guidé ma réflexion. Les défis que représentent l'inclusion scolaire en milieu ordinaire, ses impacts sur les ressentis du jeune quant à son bien-être mais aussi les freins rencontrés par les enseignants, démontrent les enjeux d'un accompagnement dans cette démarche.

Ainsi notre question de départ est la suivante : **Comment l'ergothérapeute peut-il soutenir les enseignants du second degré dans l'inclusion en milieu scolaire ordinaire de l'élève avec un TDI, afin d'agir sur sa qualité de vie scolaire ?**

---

<sup>1</sup> Handicap.gouv (2017). La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances. <https://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-legalite-des-droits-et-des-chances>

<sup>2</sup> Vie publique. (2024). Politique du handicap : qu'a changé la loi de 2005. <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19410-politique-du-handicap-qua-change-la-loi-de-2005>

Cette étude s'articulera en plusieurs parties. Dans un premier temps, nous détaillerons les fondements théoriques du TDI, dans ses spécificités en milieu scolaire. Deuxièmement, nous nous centrerons sur le concept de l'inclusion en abordant les freins et les facilitateurs de sa mise place avant d'introduire le concept de la qualité de vie et les facteurs l'influençant dans une troisième partie. Pour finir, l'importance du rôle de l'ergothérapeute dans la dynamique d'inclusion et l'amélioration de la qualité de vie sera traitée et enrichie avec le modèle PEO (Personne Environnement jNous émettrons ensuite la problématisation de notre étude avant de présenter une démarche réflexive qui mettra en avant les axes d'orientation et d'amélioration venant conclure notre initiation à la recherche.

### I.1. Le trouble du développement intellectuel et généralités

La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » établit le handicap comme suit : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidante ». Cette loi reconnaît quatre types de handicap : moteur, sensoriel, mental, psychique à partir desquels, sont classées les différentes pathologies et altérations. (Pierard, 2017)

#### I.1.1. Définition et diagnostic

Le Trouble du Développement Intellectuel (TDI), anciennement appelé « Déficience Intellectuelle » (DI) est intégré dans la catégorie des handicaps mentaux selon la loi du 11 février 2005. Il s'agit d'un trouble neurodéveloppemental qui a dans un premier temps été associé au terme de « retard mental » selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dans la Classification Internationale des Maladies, dixième version (CIM-10), adoptée en 1994 (Organisation Mondiale de la Santé, 1994)<sup>3</sup>

Par ailleurs, l'Association Américaine sur les handicaps Intellectuels et des troubles du Développement (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities) (AAIDD) a mis en avant une définition de la DI en 2010 : « La déficience intellectuelle est caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif lequel se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité

---

<sup>3</sup> Organisation Mondiale de la Santé. (1994). *CIM-10/ICD-10 : Classification internationale des maladies. Dixième révision. Chapitre V(F), Troubles mentaux et troubles du comportement : descriptions cliniques et directives pour le diagnostic.* <https://iris.who.int/handle/10665/43316>

survient avant l'âge de 18 ans » (Schalock et al., 2010, p. 5). Par ailleurs, il nous semble important de soulever des critères indispensables de la définition de la DI selon l'AAIDD. En effet, il y est exposé cinq postulats clarifiant le contexte d'application de cette dernière :

- Les limitations intellectuelles ou adaptatives doivent tenir compte du contexte environnemental communautaire typique du groupe d'âge et du milieu culturel.
- L'évaluation des capacités se doit d'être adaptée à la personne, à ses méthodes et moyens de communication, à ses particularités sensorimotrices et comportementales.
- La présence de limitations exclut rarement la présence de force chez la même personne
- L'établissement du profil du soutien requis doit prendre en compte les limitations de la personne.
- Recevoir un soutien personnalisé et adapté à ses capacités favorisera l'amélioration de l'état de la personne présentant un DI. (Institut National de la Santé et de la Recherche (INSERM), 2016)<sup>4</sup>

La publication de la CIM-11 (onzième version) en janvier 2022, marque une évolution en étendant le concept de « DI » à celui de « TDI ». Ainsi la définition progresse en désignant le TDI comme étant « un fonctionnement intellectuel et un comportement adaptatif sévèrement limités, c'est-à-dire des difficultés à acquérir les aptitudes théoriques, sociales et pratiques nécessaires à la vie quotidienne » (OMS, 2022)<sup>5</sup>.

Le comportement adaptatif, cité précédemment, désigne des difficultés à acquérir des connaissances théoriques et conceptuelles permettant à une personne d'agir de manière indépendante à chaque situation de vie quotidienne. Le terme de TDI est employé lorsque le Quotient Intellectuel (QI) d'une personne est en dessous du seuil de 70, soit inférieur au QI de la population d'au moins deux écarts type.

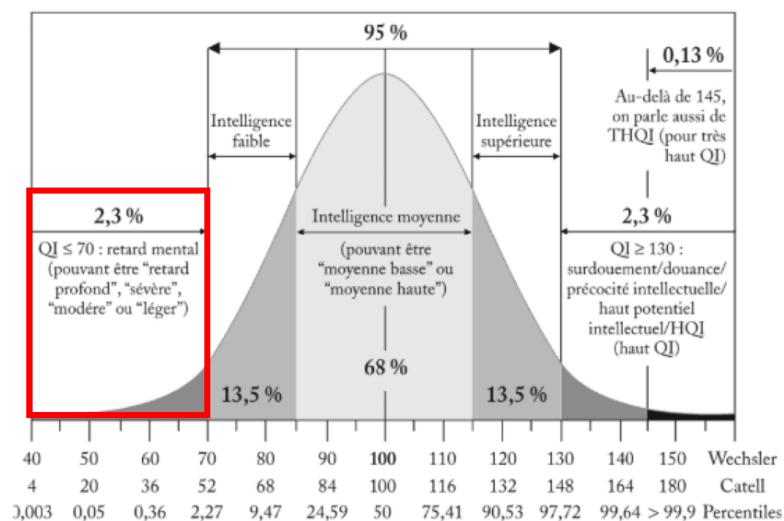
---

<sup>4</sup> *Déficiences intellectuelles*. (2016). <https://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/6815>

<sup>5</sup> Organisation Mondiale de la Santé. (2022). *CIM-11* :Classification Internationale des Maladies. Onzième version. Consulté le 13 août 2023, à l'adresse : <https://www.who.int/fr/news/item/11-02-2022-icd-11-2022-release>

Ainsi, l'OMS expose un classement retraçant les différents degrés d'atteinte du fonctionnement intellectuel. Le TDI s'organise donc selon quatre catégories (**figure 1**) : le trouble léger, moyen, grave et profond. Le TDI léger se caractérise par un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, deux à trois écarts-types (0,1ème au 2,3ème percentile environ). Un TDI moyen présentera des limitations inférieures à la moyenne de trois à quatre écarts-types (0,003ème au 0,1ème percentile environ). Un TDI grave et profond correspondent à des limitations inférieures à la moyenne de quatre écarts-types et plus (inférieur au 0,003ème percentile environ). Ces deux stades se « différencient exclusivement par les différences de comportement adaptatif car les tests d'intelligence normalisés existants ne peuvent pas distinguer de façon fiable ou valable les sujets dont le fonctionnement intellectuel est inférieur à 0,003e percentile ». (OMS, 2022)

La courbe de Gauss exposée ci-dessous vient appuyer nos précédents propos.



**Figure 1 Courbe de Gauss en cloche illustrant la distribution intellectuelle d'une population (Reynaud, 2016)**

Les sources précédentes sont en accord sur deux points principaux qui sont les difficultés significatives du fonctionnement intellectuel ainsi que sur l'apparition des symptômes avant l'âge adulte. Dans le cadre de l'écriture de ce mémoire d'initiation à la recherche, il nous semble pertinent d'exposer la définition publiée par le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles Mentaux (DSM-5). Le TDI y est décrit comme « un ensemble d'affections qui débutent durant la période du développement, souvent avant même que l'enfant n'entre à l'école primaire ; ils sont caractérisés par des déficits du développement qui entraînent une



altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel ».

Il y est détaillé trois critères de diagnostic du TDI :

Le premier critère met en lumière que le terme de TDI est employé lorsque le quotient intellectuel (QI) (**figure 1**) est inférieur à celle de la population d'au minimum deux écarts-types, soit en dessous du seuil de 70-75 de QI en prenant en considération que le QI moyen équivaut 100. Ce critère précise que le QI est mesuré à l'aide d'un bilan psychométrique et qu'il ne suffit pas à établir un plan d'intervention car il ne prend pas en considération les capacités et caractéristiques individuelles d'une personne. (HAS, 2022) <sup>6</sup>

Deuxièmement, un autre critère se centre sur le comportement adaptatif. Le diagnostic se base alors sur les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques de la personne. Les habiletés conceptuelles retracent les compétences de raisonnement mathématique, de langage ou de mémorisation par exemple, faisant ainsi sens avec les habiletés scolaires. D'autre part, les habiletés sociales se réfèrent à la capacité à comprendre les émotions des autres, à intégrer un groupe social etc. Pour finir, les habiletés pratiques désignent la capacité faire preuve d'organisation dans les activités de la vie quotidienne, d'agir en tenant compte des consignes de sécurité etc.

Dernièrement, le DsM-5 comme les autres sources détaillées plus haut, met un accent sur l'apparition de difficultés et déficits intellectuels et adaptatifs au cours de l'enfance ou de l'adolescence, avant l'âge adulte, pendant la période de croissance. (Association Américaine de Psychiatrie, 2013)<sup>7</sup>

Cette représentation regroupe les deux définitions précédentes en y incluant l'environnement scolaire ainsi que les répercussions que cette atteinte pourrait engendrer.

Aussi, nous pouvons faire un parallèle entre les critères de diagnostic du TDI du DSM-5 et les postulats d'application de la définition exposée par l'AAIDD. En effet, ces postulats font notamment un rappel sur l'importance de la prise en compte de l'environnement écologique de la personne ainsi que de contextualiser les limitations observées lors de l'établissement du

---

<sup>6</sup> Haute Autorité de Santé (HAS). (2022). L'accompagnement de la personne présentant un trouble du développement intellectuel (volet 1) Principes généraux.

[https://www.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202209/01\\_tdi\\_principes\\_generaux.pdf](https://www.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202209/01_tdi_principes_generaux.pdf)

<sup>7</sup> Association américaine de psychiatrie. (2013). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5®) (5e édition).

diagnostic. Par ailleurs, les critères du DSM-5 mettent en lumière qu'au-delà de ses limitations ou difficultés, une personne est également dotée de capacités et que son QI ne suffit pas à déterminer toute l'étendue de ses forces. De ce fait, il nous paraît pertinent d'établir un lien entre ces deux sources afin d'en obtenir une vision davantage complète et holistique.

### I.1.2. Causes

Les origines de l'apparition d'un TDI peuvent être diverses (**tableau 1**). Elles peuvent être de cause héréditaire cependant, dans 34 % des cas aucune cause concrète n'est reliée à l'apparition du trouble.

Par ailleurs, les études épidémiologiques mettent en avant que le développement de TDI ou d'autres déficiences sont davantage fréquentes dans un contexte de conditions de vie socio-économiques très faibles.

Origine	Période	Exemples de causes
Génétique	Prénatale	- Trouble chromosomique (trisomie 21, syndrome de l'X-Fragile)
		- Trouble génétique (malformations cérébrales)
Inné	Prénatale	- Exposition prénatale aux drogues ou à l'alcool
		- Carences de la mère
	- Dysfonctionnement du métabolisme	
Périnatale	- Malnutrition prénatale	
	- Naissance prématurée	
Postnatale	- Anoxie, hémorragie cérébrale	
	- Traumatisme crânien	
		- Maladies infectieuses (méningite, l'encéphalite)
		- Malnutrition
		- Stimulation cognitive insuffisante
		- Carence émotionnelle
		- Surprotection parentale
		- Maltraitance

**Tableau 1 Représentation des causes principales du TDI (Pagès, 2023)**

### I.1.3 Prévalence

D'après les dernières données, les TDI touche environ 3 % de la population générale et elles montrent une prépondérance masculine (Pagès, 2023).

Dans la majorité des cas, il s'agit de DI de sévérité légère, les autres degrés de sévérité étant moins fréquents :

- 80-85% des TDI sont légers,
- 10-12 % des TDI sont moyens,
- 3-4 % des TDI sont graves,
- 1-2 % des TDI sont profonds. (Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée, 2019)

En effet, en France, le TDI léger serait davantage présent en comparaison avec les autres degrés de sévérité et concernerait 1 à 2 % de la population totale, soit entre dix et vingt personnes pour 1000. D'autre part, le TDI sévère porterait atteinte à 3 ou 4 personnes pour 1000, soit entre 0,3 et 0,4 % de la population totale. (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), 2019)<sup>8</sup>

### I.1.4 Difficultés et retentissements occupationnels

Les répercussions d'un TDI diffèrent d'une personne à l'autre en fonction du niveau de sévérité du trouble, des prédispositions génétiques, des caractéristiques individuelles ainsi que de l'environnement physique et social dans lequel elle fait partie (Pagès, 2023). C'est ainsi que chacun dispose de capacités diverses et donc que « seule une évaluation fine des ressources et des limitations, en collaboration avec l'élève concerné ainsi que l'ensemble des partenaires gravitant autour de lui, parents inclus, permet de dresser un profil précis et de mieux cerner son fonctionnement et ses besoins en soutien » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2019)<sup>9</sup>. Le recensement des données ci-dessous représentent uniquement des

---

<sup>8</sup> Déficiences intellectuelles · Inserm, La science pour la santé. (2019). Inserm. <https://www.inserm.fr/expertise-collective/deficiences-intellectuelles/>

<sup>9</sup> Janett, A. (s. d.). *Fondation*. Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée. [www.csps.ch](http://www.csps.ch)

répercussions éventuelles et non systématiques sur le fonctionnement de l'élève porteur d'un TDI dans le cadre scolaire.

Les principales fonctions impactées se distinguent en six catégories (**figure 2**) :

### **Processus cognitif**

Le fonctionnement intellectuel de l'élève porteur d'un TDI est significativement restreint.

Cela peut se discerner par :

- Fatigabilité plus importante
- Altération des fonctions exécutives telles que la mémoire de travail, la planification ou l'attention
- Difficultés d'association d'idées, de représentation mentale, de symbolique
- Difficultés de transpositions et de généralisations des savoirs (Coté, 2017)

### **Lecture et écriture**

La lecture et l'écriture sont des activités qui requièrent notamment des habiletés cognitives, linguistiques et motrices. Ces habiletés sont intriquées les unes dans les autres et sont constamment sollicitées dans ces activités. Ainsi l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture nécessitera davantage de pratique pour un élève porteur d'un TDI afin de mémoriser et différencier les graphèmes phonèmes et d'atteindre un niveau satisfaisant de compréhension de texte. En ce qui concerne l'écriture, les élèves avec un TDI sont ralentis par leurs difficultés motrices requises pour le bon tracé des différentes lettres. (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2019)

### **Mathématiques**

Les activités mathématiques sollicitent de nombreuses fonctions cognitives (notamment les fonctions exécutives) engendrant des limitations dans l'apprentissage. Les difficultés en termes de résolution de problèmes, de mémorisation de formules et tables mathématiques, de représentation de valeurs (distances, quantités, masse, etc.) sont fréquentes. (Côté, 2017)

### **Langage et communication**

Malgré de grandes différences entre les syndromes et entre les individus, la majorité des personnes présentant un TDI éprouvent des difficultés sur la sphère communicative plus ou moins présentes en lien avec le niveau de sévérité du TDI. Elles pourraient s'expliquer par une

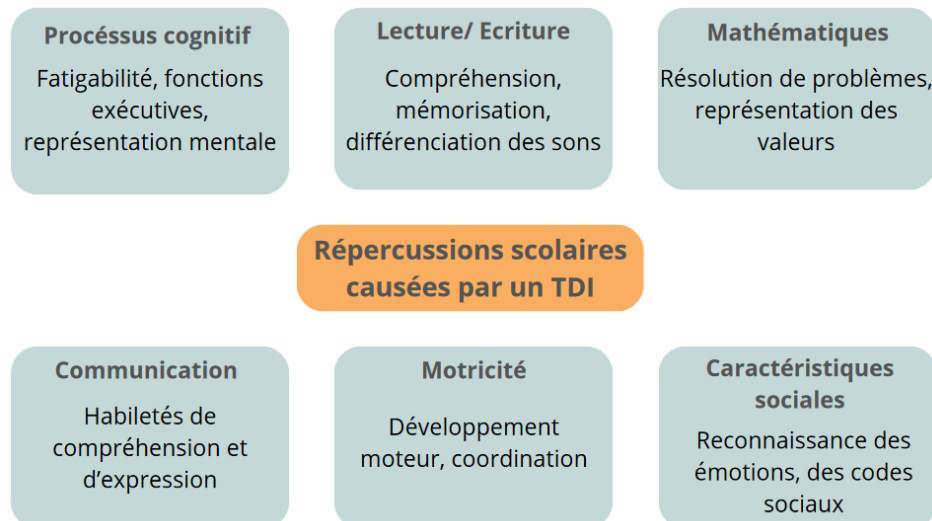
difficulté de récupération des données stockées en mémoire à court et long terme (Kaiser & Roberts, 2013). Tant les habiletés de compréhension (traitement de l'information) que les habiletés expressives (fluence verbale, dénomination, articulation, syntaxe, etc.) sont impactées. (Côté, 2017)

### **Motricité**

La motricité fine et la motricité globale peuvent être altérées chez certains élèves avec un TDI. On peut notamment observer, surtout chez les élèves avec des limitations plus sévères (DI moyenne à profonde), un retard dans le développement moteur, une coordination altérée, de la maladresse et parfois des mouvements stéréotypés (particulièrement chez les élèves avec une DI grave à profonde). (Côté, 2017)

### **Caractéristiques sociales**

Les compétences adaptatives réduites peuvent rendre les échanges compliqués pour les élèves ayant un TDI en raison de difficultés à comprendre les codes sociaux et à reconnaître les émotions d'autrui ainsi que les leurs. (Le Laidier, 2016)



**Figure 2 Répercussions scolaires causées par un TDI**

En résumé, nous retenons des sources précédemment citées que le terme de « TDI » s'emploie que lorsque le QI est inférieur à 70, que le comportement adaptatif est limité et que les retentissements apparaissent avant l'âge adulte.

Ainsi, nous constatons que les répercussions du TDI peuvent être fortement limitantes sur la

réalisation des activités scolaires en fonction du niveau de sévérité de l'atteinte. C'est ainsi que nous nous questionnons sur le rôle que joue l'inclusion en milieu scolaire ordinaire sur leur vie scolaire. Cette étude s'intéresse à l'impact de ce concept sur le ressenti de ces derniers quant à leur bien-être scolaire. De cette manière, il nous est indispensable de délimiter ce concept.

## I.2 L'inclusion en milieu scolaire ordinaire

Charles Gardou, anthropologue définit le concept de société inclusive comme étant : « une société sans privilèges, exclusivités et exclusions » (Gardou, 2006). Cette vision pousse à la faire évoluer en l'adaptant aux capacités de chacun, afin que tous, avec ou sans particularités puissent se sentir citoyen (Pierard, 2017).

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous centrons sur l'inclusion en milieu scolaire et de son impact sur la qualité de vie de l'élève porteur d'un TDI dans cet environnement. La déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux établie en 1994, souligne que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), 1994)<sup>10</sup>. En France, la publication de la loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » met en avant « le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté » (Vie publique, 2024)<sup>11</sup>. Qu'en est-il aujourd'hui ? Qu'est-ce que cela engage ?

### I.2.1 Le défi de l'inclusion

Les lois en vigueur précédemment explicitées mettent l'accent sur l'importance de l'égalité de droits à l'éducation pour tout élève, quelle que soit sa situation. Dans un premier temps, il est

---

<sup>10</sup> Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. (1994). Consulté à l'adresse [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)

<sup>11</sup> Vie publique. (2024). Politique du handicap : qu'a changé la loi de 2005. <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19410-politique-du-handicap-qua-change-la-loi-de-2005>

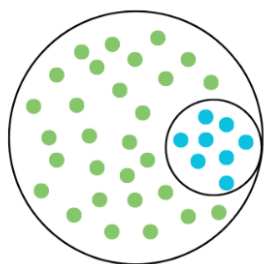
nécessaire de faire une distinction entre trois concepts divergents mais pouvant porter à confusion qui sont l'**insertion**, l'**intégration** et l'**inclusion**.

Stiker H.J. différencie le concept d'inclusion à celui de l'insertion qui « consiste à mettre en place un environnement adapté qui correspond aux caractéristiques de la personne handicapée : c'est l'environnement qui est transformé, pour que la personne handicapée trouve sa place, dans un milieu adapté à ses incapacités, mais qui sort du cadre accessible à tous » (Mercier & Grawez, 2006). Dans un processus d'insertion, l'enfant est accompagné au sein de structures spécialisées externes aux milieux scolaires ordinaires, tels que les Instituts Médicoéducatifs (IME). Il n'est pas dissocié de ses particularités, cependant une forme de marginalisation est exercée du fait qu'il ne participe pas activement au sein d'un cadre scolaire ordinaire (Vienneau, 2006).

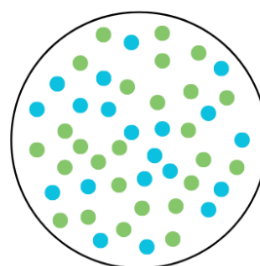
Par ailleurs, Stiker H.J. distingue également cette notion de celle de l'intégration (**figures 3 et 4**) qui « consiste à favoriser l'adaptation de la personne handicapée, dans un milieu ordinaire : elle doit correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes et développer des stratégies pour être reconnue comme les autres » (Mercier & Grawez, 2006). L'intégration reste tout de même une avancée de l'insertion. En effet, dans le cadre scolaire, contrairement à l'insertion, moins de marginalisations sont présentes puisqu'on autorise l'ESH à appartenir au milieu scolaire ordinaire. Nous pouvons nous référer à l'exemple des classes spécialisées comme les Unités Localisées d'Inclusion Scolaire (ULIS). L'élève est intégré à l'intérieur d'une école ordinaire mais n'est confondu avec ses pairs dits « typiques ». Dans ce processus, l'élève est contraint à une constante adaptation afin de ne pas être réduit à sa situation de handicap. Il n'est donc pas accepté avec ses particularités, ce qui est contrairement le cas dans une démarche inclusive. (Pierard, 2017)

Ainsi, Stiker H.J, conçoit l'inclusion comme « un processus dialectique où d'un côté, la personne handicapée cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales et de l'autre, les normes sociales s'adaptent pour accepter les différences : développement de stratégies par lesquelles chaque population, avec ses spécificités, devrait trouver sa place » (Mithout, 2015). Nous pouvons compléter cette définition avec la vision de l'inclusion de Katz et Miranda (2002) affirmant que l'élève inclus, est impliqué et fait partie intégrale du groupe classe. Il ajoute également que ce concept ne signifie pas généraliser les apprentissages ainsi que les méthodes

et outils en lien, mais bien que chacun participe activement à des apprentissages lui étant adaptés. (Katz et Miranda, 2002b)



**Figure 3 : Représentation du concept d'intégration**



**Figure 4 : Représentation du concept d'inclusion**

Par ailleurs, Thomazet (2008) développe une idée de l'inclusion regroupant les précédentes définitions en se basant sur une vision davantage holistique. En effet, il affirme qu'il s'agit d'une prolongation du processus intégratif. Il détaille ce concept en partant de l'intégration et atteste qu'inclure signifie intégrer physiquement, socialement et pédagogiquement un élève avec ou sans situation de handicap, là où le concept d'intégration ne prend qu'uniquement en compte la sphère physique. (Thomazet, 2008)

Nous retenons donc que la démarche inclusive vise à inclure l'élève, ici avec un TDI, au sein d'une classe ordinaire et à lui permettre de participer entièrement à la vie scolaire et de réaliser des activités similaires à celles de ses pairs mais de manière adaptée à ses capacités et besoins au sein d'une « éducation inclusive ». Les « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation », publiée par l'UNESCO en 2009, introduisent pour la première fois cette notion. Elle y est décrite comme étant un processus « qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation » (UNESCO, 2009<sup>12</sup>). Cette approche prône l'accessibilité à une éducation de qualité à l'ensemble des élèves, en mettant en avant des méthodologies d'apprentissages adaptées selon leurs propres particularités et difficultés.

---

<sup>12</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). Principes directeurs pour l'inclusion et l'éducation. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)



## I.2.2 Le système scolaire français face au handicap

Depuis les années 2000, des changements s'opèrent sur le plan international dans un objectif de dynamique inclusive. On observe en France, une importante évolution des politiques scolaires en ce qui concerne l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Comment cela se concrétise-t-il sur le terrain ?

### **I.2.2.1 Une meilleure analyse des besoins de l'élève**

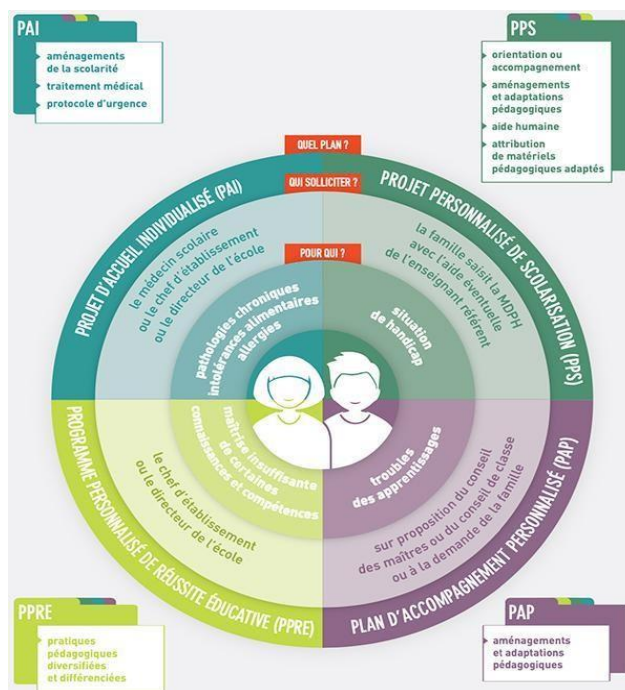
Dans le cadre scolaire, une analyse des besoins est indispensable pour garantir des enseignements de qualité et adaptés à l'élève. Ainsi, **parents, environnement scolaire et enseignants** doivent agir en partenariat afin d'engager la scolarité de l'enfant dans les meilleures conditions. (Ministère de l'éducation Nationale et de la jeunesse, 2023)<sup>13</sup>. La loi « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » du 8 juillet 2013 met en avant des objectifs basés sur l'élévation du niveau scolaire, de la culture des élèves ainsi que sur une réduction des inégalités sociales. Ces objectifs sont concrétisés dans la programmation des moyens et la définition des orientations pédagogiques. Elle consacre un point d'honneur sur le principe d'inclusion scolaire. (Légifrance, 2013)<sup>14</sup>

En 2014, le Ministère de l'éducation nationale publie un document intitulé « Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? », ayant pour visée d'apporter une clarification au sujet des potentielles aides existantes à destination des élèves. Cette action avait pour objectif de représenter les plans inclusifs pouvant être mis en place en fonction des particularités de l'élève. Différents types de projets individuels (**figure 5**) ont été créés afin de répondre au mieux aux besoins et aux capacités de l'élève.

---

<sup>13</sup> *Cap école inclusive*. (2023). Éduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/1230/cap-ecole-inclusive>

<sup>14</sup> *Légifrance*. (2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République - Dossiers législatifs*. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>



**Figure 5 Les différents types de projets individuels (Ministère de l'Éducation nationale, 2023)**

Dans le cadre de l'écriture de ce mémoire d'initiation à la recherche, nous allons nous centrer uniquement sur le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Il s'agit d'un document mis à jour chaque année, s'adressant aux enfants reconnus en situation de handicap par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Il a pour but de définir le déroulement de la scolarité de l'élève en situation de handicap. Il permet ainsi de retracer les besoins pédagogiques, d'accompagnement et d'aménagement (Service-public, 2024)<sup>15</sup>. Sa rédaction fait suite à une observation réalisée par le biais du Guide d'Évaluation des besoins de Compensation en termes de Scolarisation (GEVA-Sco). Ce dernier est un outil d'observation, et de transmission d'informations entre les membres de l'équipe éducative relatives au parcours de scolarisation d'un ESH. Dans le cas échéant, à la suite de l'analyse des besoins de l'élève, l'Équipe Pluridisciplinaire d'Évaluation (EPE) de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) propose un PPS (Mon parcours handicap, 2023)<sup>16</sup>. Le

<sup>15</sup> Enfant handicapé : qu'est-ce que le projet personnalisé de scolarisation (PPS) ? (2024,15mars).ServicePublic.fr.<https://www.servicepublic.fr/particuliers/vosdroits/F33865>

<sup>16</sup> Comment préparer la rentrée scolaire 2023-2024 de votre enfant handicapé ? (s.d.). Mon Parcours Handicap. <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/actualite/comment-preparer-la-rentree-scolaire-2023-2024-de-votre-enfant-handicape>

directeur de l'établissement scolaire a donc la charge de la mise en place de ce projet. (Service-public, 2024)

En vue de la bonne mise en œuvre du PPS, une Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS) se réunit sous la directive de l'enseignant référent afin de faire part à la CDAPH des difficultés rencontrées et de proposer, avec l'accord des parents, une révision du projet si nécessaire. L'ESS propose les aménagements nécessaires pour garantir la continuité du parcours de formation de l'ESH dans les meilleures conditions. (Ministère de l'éducation nationale, 2023)

### **I.2.2.2 Outils développés pour soutenir l'inclusion**

La France vit depuis plusieurs années déjà un essor inclusif et continue à mettre en place des actions et projets allant dans ce sens. En effet, depuis janvier 2022, l'éducation nationale a déployé une application numérique nommée « Livret de Parcours Inclusif » (LPI) conçue pour tous les professionnels accompagnants l'élève en situation de handicap. Elle vise à simplifier la communication d'informations entre l'école et la MDPH, la mise en place d'aménagements ou d'adaptations pour l'élève ainsi que les procédures d'éditions des plans et projets par l'équipe pédagogique. De plus, depuis la rentrée scolaire 2023-2024, les familles peuvent accéder à la plateforme, consulter les aménagements réalisés mis en place pour leur enfant (Eduscol, 2023)<sup>17</sup>. Cet élément met notamment en valeur une volonté de créer une passerelle entre l'école et les parents. Nous notons cependant que l'accès à cette plateforme peut ne pas être évident pour chaque famille du fait d'un possible accès restreint à l'informatique ou à des limitations en termes de lecture, de compréhension par exemple.

Par ailleurs, la plateforme Cap école Inclusive a été créée par le Ministère de l'éducation nationale depuis mars 2020 afin d'apporter des ressources pédagogiques dans le but de répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Il s'agit d'une banque de ressources alimentée par les enseignants et pour les enseignants dans l'objectif de les soutenir dans l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques (Cap École Inclusive, 2023). Nous émettons l'hypothèse que du fait de sa création récente, cette plateforme n'est pas encore suffisamment exploitée ; aucun appui littéraire n'a été trouvé à ce sujet afin d'affirmer notre idée.

---

<sup>17</sup> Le Livret de parcours inclusif (LPI). (s. d.). Consulté à l'adresse <https://eduscol.education.fr/2506/le-livret-de-parcours-inclusif-lpi>

### **I.2.2.3 L'élève porteur d'un TDI en milieu scolaire**

Au cours de l'année scolaire 2021-2022, 158 505 élèves en situation de handicap ont été scolarisés en classe ordinaire. À notre connaissance, aucun recensement de données spécifiques au TDI n'a été repéré. Cependant, il est décrit que 18 % des élèves porteurs d'un TDI bénéficiaient d'un AESH individuel à temps plein et temps partiel, environ 35 % d'un AESH mutualisé et environ 48 % d'entre eux ne bénéficiaient pas du tout d'un AESH (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023)<sup>18</sup>. Ces informations soulèvent un manque de recensement récent en ce qui concerne la scolarité d'élève porteur d'un TDI. De plus, ces chiffres mettent d'autant plus en valeur que les ressources favorisant un accompagnement de qualité d'élèves porteurs d'un TDI sont insuffisantes.

### I.2.3 L'inclusion, une utopie ?

La littérature se rejoint et affirme que l'inclusion n'est pas un but facile à atteindre. Nous avons pu notamment le voir par le long processus législatif que cela demande. Par ailleurs selon Michel Chauvière, l'établissement de lois, n'est pas suffisant pour qu'un changement soit opéré. En effet, « pour que la société soit plus inclusive, il y faut aussi d'autres ressources que la seule mobilisation des valeurs et des consciences » (Chauvière, 2012). De plus, la littérature met en avant que les acteurs de l'inclusion, notamment les enseignants pouvaient avoir des avis perplexes au sujet du processus inclusif par rapport à leur sentiment d'impuissance face à une classe hétérogène (Guicherd-Callin & al, 2013). En lien avec l'idée précédente, Chauvière met en lumière que la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap est perçue par les acteurs comme une mesure irréaliste si elle n'est pas alliée avec des moyens concrets (Chauvière, 2012). Par ailleurs, Booth et al. proposent de comprendre l'inclusion comme étant un mouvement et non comme une destination à atteindre. Il est question de mettre en place des actions concrètes dans cette direction. (Booth & al, 2003)

---

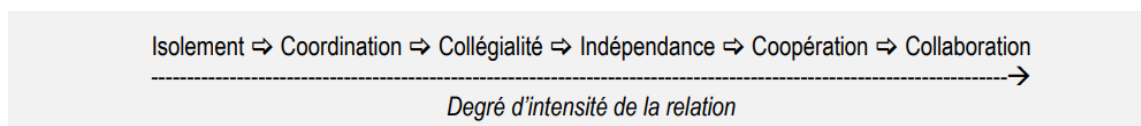
<sup>18</sup> *Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)*. (s. d.). Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>

#### 1.2.4 Les partenaires inclusion et coopération

Les processus d'inclusion dans le milieu scolaire engendrent de constantes réadaptations de la part des acteurs œuvrant en faveur de ce processus (**professionnels enseignants, non-enseignant et parents**). De plus, la coopération et le partage des savoirs et des connaissances entre les différents acteurs, en incluant les parents, est indispensable afin d'harmoniser l'accompagnement. (Allenbach et coll., 2016)

Dans le langage courant, les termes **coopération** et de **collaboration** sont souvent employés de manière indifférenciée et peuvent donc porter à confusion. En effet, collaborer vient du latin cum-, avec, et laborare, travailler, prendre la peine ; coopérer vient de cum- et operare, faire quelque chose, agir. Ces définitions proches peuvent expliquer les liens faits entre ces deux termes. La coopération est elle, d'abord définie comme étant un processus d'interactions entre plusieurs individus. Ceux-ci établissent une relation autour d'un objectif spécifique par le partage des tâches et des responsabilités. (Bouchard & al., 1996)

McEwan (1997) établit un continuum (**figure 6**) partant de l'isolement, à une extrémité, à la collaboration à l'autre extrémité, en passant par différentes étapes intermédiaires. Selon cet auteur, la coopération amène différents acteurs à contribuer, à leur échelle, selon leurs rôles et ressources propres, à une cause commune en se répartissant les tâches, tandis que la collaboration uniformise les actions mises en place pour atteindre un but.



**Figure 6 Le continuum de la coopération selon McEwan (1997)**

Ainsi, la multiplicité des acteurs et de leurs missions fait émerger le concept de « coopération ». En effet, dans cette optique, chaque individu dispose de ses **capacités d'actions** en lien avec le rôle qu'il occupe (Bouchard *et al.*, 1996). Chaque partenaire occupe donc une place importante et joue un rôle bien précis dans l'accompagnement de l'élève porteur d'un TDI. Un des acteurs principaux est l'enseignant du fait de sa présence directe dans l'apprentissage scolaire de l'élève en situation de handicap.

Comme précisé plus tôt, ce mémoire se centre sur l'accompagnement réalisé dans le second degré, c'est-à-dire de la première classe de collège (6ème) à la dernière classe de lycée

(Terminale) (Insee, 2020)<sup>19</sup>.

Le diplôme d'enseignement s'obtient par la réussite du Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles (CRPE) auquel chacun peut accéder à la suite de l'obtention d'un master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) (Eduscol, 2023)<sup>20</sup>. Ebersold et Détraux mettent en lumière les problématiques rencontrées par les enseignants à accompagner un ESH. En effet, ils sont d'avis à dire que la formation des enseignants sur le handicap et le processus inclusif est insuffisante face besoins et difficultés qu'ils rencontreront dans son accompagnement (Ebersold & Détraux, 2013). Par ailleurs, Reverdy soulève le fait que malgré les nombreuses lois en faveur d'une pédagogie inclusive, les enseignants sont toujours dénués de moyens face à une classe hétérogène (Reverdy, 2019). Cette nécessité de formation est pourtant bien présente dans les textes législatifs. Or, nous remarquons qu'au-delà des prescriptions institutionnelles, un manque de formation les amène souvent à « être plus réactifs qu'adaptatifs face au handicap dans la mesure où ils sont souvent conduits à tenter d'apporter une réponse aux besoins en matière d'apprentissage d'un ESH, sans qu'elle soit vraiment adaptée au handicap de ce dernier » (Wawryniewicz, 2016). Ainsi, nous remarquons que la littérature soulève un manque chez les enseignants en ce qui concerne l'accompagnement dans les apprentissages des ESH.

Deuxièmement, il nous paraît indispensable de faire apparaître comme acteur, l'Accompagnant d'ESH (AESH). En effet, il agit pour la mise en place d'une école inclusive adaptée aux besoins et capacités de l'élève (Ministère de l'éducation, 2023). Les AESH bénéficient d'une formation obligatoire de 60 heures, afin de garantir une meilleure qualité de scolarisation des ESH (Sénat, 2023)<sup>21</sup>. Ils ont pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, de manière individuelle, mutualisée ou collective. En 2022, les AESH formées étaient au nombre de 132 000 environ en classes spécialisées et ordinaires confondues pour près de 430 000 ESH accompagnés en classe ordinaire. Deux ESH sur trois, bénéficient d'un AESH. Parmi eux, (64 %) bénéficient d'une aide mutualisée, 24 % d'une aide

---

<sup>19</sup> Élèves et établissements des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés – Tableaux de l'économie française | Insee. (2020). eduscol<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277757?sommaire=4318291>

<sup>20</sup> Le programme national de formation. (2023). Eduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/425/le-programme-national-de-formation>

<sup>21</sup> Modalités de gestion des AESH, pour une école inclusive - Sénat. (2023). Sénat. <https://www.senat.fr/rap/r22-568/r22-568.html>

individuelle sur une partie de leur temps scolaire et 12 % d'une aide individuelle sur l'intégralité de leur temps scolaire. Ces chiffres mettent notamment en valeur un manque évident de moyens mis à disposition afin d'apporter un soutien à l'enseignant accueillant un ESH. (Ministère de l'éducation nationale, 2023)

D'autre part, le parent de l'élève a tendance à être oublié en tant qu'acteur favorisant l'inclusion du fait de son rôle indirect. La contribution des parents dans la scolarité de leur enfant est nécessaire dans son développement et son apprentissage. De plus, la coopération enseignant-parent dans une démarche inclusive « est invoquée et jugée indispensable pour le bien de l'élève, pour son impact supposé sur la réussite scolaire, et dans la perspective d'une prise en compte individualisée et globale de la situation de l'élève » (Van Zanten, 2001). Ce mémoire d'initiation à la recherche souhaite ainsi mettre en avant cet acteur principal dans la démarche inclusive.

Par ailleurs, la participation des parents au processus d'inclusion fait référence, à la fois à « l'implication collective des familles dans les instances de décision des établissements, à la relation individuelle des familles avec les enseignants, mais aussi à leur contribution indirecte au fonctionnement des établissements » (Migeot-Alvarado, 2000). Il y a donc lieu, pour favoriser la coopération, d'établir une confiance mutuelle, d'examiner les mécanismes mettant sur un pied d'égalité les parents et les professionnels et de reconnaître leur expertise mutuelle. Pour Epstein (1992), il ne suffit pas de stimuler la participation des parents aux travaux scolaires à la maison mais de les investir activement dans la scolarité du jeune avec TDI. Il s'agit finalement de mettre en place une action concertée qui accorde plus de place aux parents.

Il est cependant utile d'exposer les freins pouvant être rencontrés suivant l'idée d'accorder plus de marge d'actions aux parents. Effectivement, un manque d'engagement des familles dans le processus inclusif de leur enfant, l'inadéquation des structures, ou les croyances, préjugés et les caractéristiques personnelles des professionnels et des parents peuvent contraindre cette coopération. Néanmoins, les études soutiennent que le fait de connaître la position des parents et de la comprendre, peut permettre au milieu scolaire d'ajuster ou de proposer d'autres options non envisagées au départ (Migeot-Alvarado, 2000). Toutefois, cela exige la mise en place de moyens efficaces et novateurs entre les parents et l'enseignant. (Larivée & al, 2007)

D'un autre côté, pour Grove et Fisher (1999), qui ont interrogé 20 parents d'élève avec un TDI sévère et fréquentant une classe ordinaire, il ressort que la participation des parents dans le processus inclusif est un des facteurs de sa réussite et favorise la qualité de vie de l'élève. Ces parents souhaitent être informés et soutenus dans la prise de décision de l'inclusion de leur enfant, de façon à ne pas se sentir contraints d'accepter l'inclusion de celui-ci et de vivre cette décision plutôt comme un choix réfléchi. (Grove et Fisher 1999)

Il est finalement question de soutenir un travail de « co-construction », c'est-à-dire, agir ensemble sur la définition des objectifs visés, réfléchir et établir un plan d'action en vue de les atteindre. Cependant, la littérature met en lumière qu'un contraste bien trop élevé existe entre les moyens fournis et les défis à réaliser. (Ebersold & Détraux, 2013)

#### 1.2.5 Le rapport enseignant-inclusion : enquête exploratoire

Afin d'obtenir un avis concret sur les rapports qu'entretiennent les enseignants sur l'inclusion, une enquête exploratoire basée sur un questionnaire numérique (**Annexe 1**) a été transmise à ces derniers. Cette enquête est un recueil de données réalisé auprès de 10 enseignants de classe ordinaire, du premier degré et du second degré ayant accueilli ou accueillant actuellement un ESH. Nous avons fait le choix d'élargir notre enquête afin d'obtenir davantage de répondants. En effet, l'objectif de cette enquête est de récolter les représentations et les ressentis des enseignants (**figure 7**) au sujet de l'inclusion ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées pour affirmer ou non les idées de la littérature. De ce fait, il ne nous semblait pas contraire à nos intérêts d'élargir nos champs de recherche. Cette partie retrace les points pertinents relevés par ce questionnaire.

Dans un premier temps, tous sont rattachés à dire que l'impact du handicap sur les activités scolaires nécessite un soutien important voire très important.

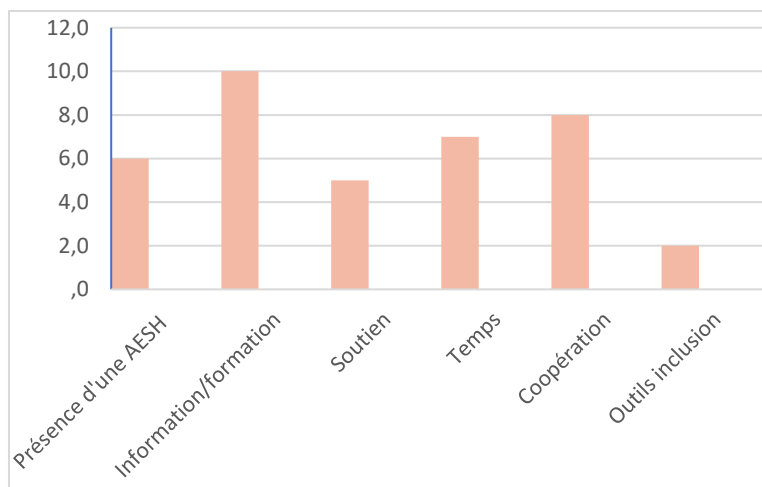
D'un autre côté, 6 enseignants déclarent bénéficier de la présence d'un AESH dont 5 avancent que cet accompagnement est à temps partiel. De plus, nous pouvons faire un rapprochement avec la théorie exposée en amont en détaillant que tous les professionnels interrogés pensent que les apports de la formation d'enseignement sont insuffisants face aux réalités du terrain. Dans cette lancée, tous affirment que le manque de connaissances est un frein à un accompagnement adapté tandis que respectivement 5 et 7 d'entre eux estiment



que le manque de soutien de l'équipe pédagogique et le manque de temps sont obstacles à l'accès à un apprentissage de qualité.

Par ailleurs une autre donnée nous semble pertinente à énoncer. En effet, nous avons évoqué plus tôt l'importance de la coopération entre parent et enseignant en vue d'un apprentissage cohérent et adapté. Cette enquête appuie la littérature en démontrant que 8 enseignants sur 10 évaluent que cette coopération est indispensable et les deux autres sont tout de même d'avis à dire qu'elle peut être bénéfique.

Aussi, 2 enseignants interrogés déclarent avoir connaissance d'outils déployés par l'État afin de les soutenir dans la dynamique inclusive et un seul l'utilise. Ainsi, nous constatons un manque d'information sur les outils existants. Pour finir, sur une échelle allant de 1 à 5, les enseignants estiment à 2,5 leur vécu de l'accueil d'un élève porteur d'un TDI. Ces données confirment la théorie exposée en amont qui affirme que les enseignants se sentent démunis face à l'inclusion d'un ESH et qu'un manque de moyens et de ressources sont observables sur le terrain.



**Figure 7 : Principales données récoltées par notre enquête exploratoire**

### I.3 La qualité de vie scolaire de l'élève porteur d'un TDI

Nous avons pu constater que le TDI impacte le fonctionnement neurotypique de l'enfant entraînant ainsi des conséquences dans la réalisation de ses activités de vie quotidienne. L'environnement scolaire étant un milieu de développement pour le jeune, il est ici question de récolter des données pertinentes en vue de juger de la pertinence de notre démarche. La qualité de vie, a été perçue comme un critère d'évaluation indispensable en supplément des

critères dits médicaux en ce qui concerne la santé d'une personne (HAS, 2017)<sup>22</sup>. Avant d'introduire ce concept, il est nécessaire de noter que la littérature est relativement pauvre et confuse en ce qui concerne sa définition. Selon Eiser, le manque au sein des apports théoriques pourrait s'expliquer par la complexité de cette approche abstraite et difficile à traduire en termes concrets. (Eiser, 1997)

### I.3.1 Délimitation du concept

Le concept **multidimensionnel** de qualité de vie a été dans un premier temps abordé uniquement autour de l'optique médicale. En effet, une qualité de vie agréable était définie par une simple absence de maladie. Ainsi, selon cette vision, une personne en situation de handicap ne pourrait en aucun cas avoir une vie aussi ou plus agréable qu'une personne dite typique. En ce sens, sa qualité de vie ne pourrait pas être améliorée dans le temps en raison de la présence d'une maladie (Farquhar, 1995). Cette approche trouve donc ses limites car bien qu'une personne soit en situation de handicap, elle peut également ressentir une sensation de bien-être, qu'il soit physique, mental ou psychologique. (Hansen & Slagsvold, 2012)

Ainsi, l'OMS estime que la santé, au-delà d'être l'absence de maladie ou de déficience, est un état total de bien être en prenant en compte les sphères sociales, physiques et mentales (OMS, 1996). Par ailleurs, Ware et al., définissent la qualité de vie comme étant la perception qu'une personne a sur les répercussions de sa maladie sur ses **activités quotidiennes**. (Ware & Sherbourne, 1992)

Nous pouvons alors établir un lien entre les deux approches explicitées précédemment grâce à la définition établie par l'OMS définissant la qualité de vie comme « la perception qu'un individu se fait de sa place dans la vie, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lequel il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. C'est un concept très large qui peut être influencé de manière complexe par la santé physique du sujet, son état psychologique et son niveau d'indépendance, ses relations

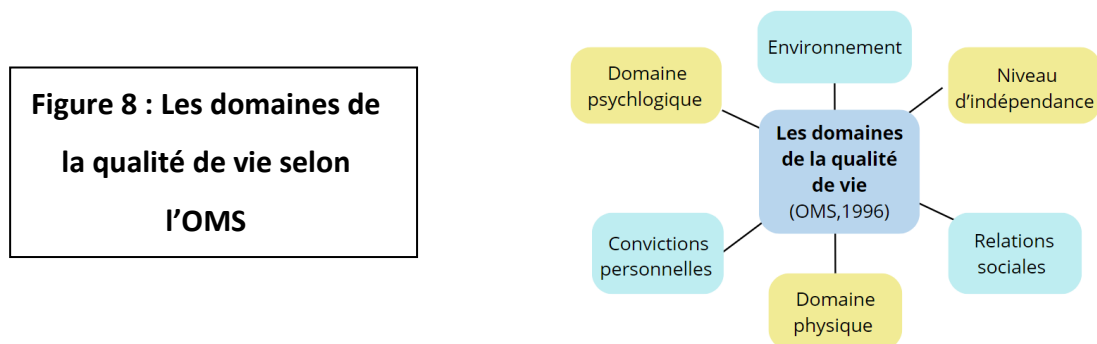
---

<sup>22</sup> L'accompagnement du parcours de vie des enfants et des adultes présentant une déficience intellectuelle. (2017). Consulté à l'adresse <https://www.has->

sociales et sa relation aux éléments essentiels de son environnement ». ( OMS, 1996)<sup>23</sup>

Ainsi, selon Le Moigne, la qualité de vie désigne « l'étude du retentissement de n'importe quel évènement susceptible de modifier, à la hausse comme à la baisse, la satisfaction de l'individu à l'égard de l'existence » (Le Moigne, 2010). Dans le cadre de notre étude, il est donc question de déterminer les facteurs pouvant influencer la **qualité de vie scolaire** de l'élève porteurs d'un TDI. Le caractère de la satisfaction déjà abordé par l'OMS, est davantage développé par Lawton, qui la conceptualise comme un concept multidimensionnel qui comprendrait tant des facteurs **subjectifs** qu'**objectifs**.

La subjectivité fait référence au fait que la qualité de vie ne peut pas être dissociée de la perspective de la personne concernée ainsi que de ses ressentis concernant son état. Les caractères objectifs insistent quant à eux, sur le fait qu'une prise en considération de ce qui est observable et factuel comme les revenus mensuels, l'accès à l'emploi, la présence ou non de maladie, etc. est nécessaire (Lawton, 1991). Selon l'OMS, il s'agit d'un réel enjeu en termes de promotion de la santé. Si nous prenons en considération la sphère culturelle, ce concept s'organise en 6 domaines distincts (**figure 8**). (Groupe OMS Qualité de vie, 1996, p.385)<sup>24</sup>



Nous retenons que l'apport subjectif, c'est-à-dire, le vécu, la satisfaction d'une personne est indispensable afin d'évaluer sa qualité de vie. Cependant, afin d'en obtenir une vision complète et aboutie, il est nécessaire d'adopter une approche globale en donnant tout autant d'importance au contexte physique, social et culturel pouvant entourer la personne. De ce

<sup>23</sup> WHO Quality of Life Assessment Group. (1996). *Quelle qualité de vie ?* <https://iris.who.int/handle/10665/54757>

<sup>24</sup> Groupe OMS qualité de vie. (1996). *Quelle qualité de vie*. Forum Mondial de la Santé, 17(4), 384-386. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/54757/WHF\\_1996\\_vol.17\\_no.4\\_p384-386\\_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/54757/WHF_1996_vol.17_no.4_p384-386_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

fait, les paramètres objectifs auraient un impact plus ou moins important selon le ressenti de la personne quant à son bien-être.

L'évaluation subjective de la qualité de vie, d'une part avec un public jeune et d'autre part porteur d'un TDI est un facteur limitant la fidélité et la validité des réponses apportées en raison des différentes atteintes du trouble vues précédemment. (Heals, & Sigelman, 1990)

### 1.3.2 La mesure de la qualité de vie chez les jeunes porteurs d'un TDI

L'évaluation subjective avec un public porteur d'un TDI comporte des freins. De plus, dans le cadre de ce mémoire d'initiation à la recherche, nous nous centrons sur les élèves du second degré, porteurs d'un TDI. La littérature reste très pauvre en ce qui concerne l'évaluation subjective complète de la qualité de vie adaptée à l'âge et à la pathologie de l'enfant. D'un autre côté, la participation du parent dans l'évaluation de l'aspect subjectif de la qualité de vie du jeune peut s'avérer être une alternative de par les liens entretenus avec celui-ci au domicile. Cependant, la description de ses ressentis sur le plan empirique, émotionnel ou sur les relations qu'il entretient avec ses pairs est limitée en raison de l'absence du parent en milieu scolaire. Ainsi, bien qu'éloigné, l'enseignant intervient comme ressource dans la détermination des ressentis de l'élève quant à son bien-être scolaire. De ce fait, la mesure de la qualité de vie d'un jeune porteur d'un TDI s'avère limitée par le manque de ressources théoriques et demande d'adapter ce recueil de données. (Missoten & al., 2007)

### 1.3.3 Qualité de vie, bien être scolaire et santé

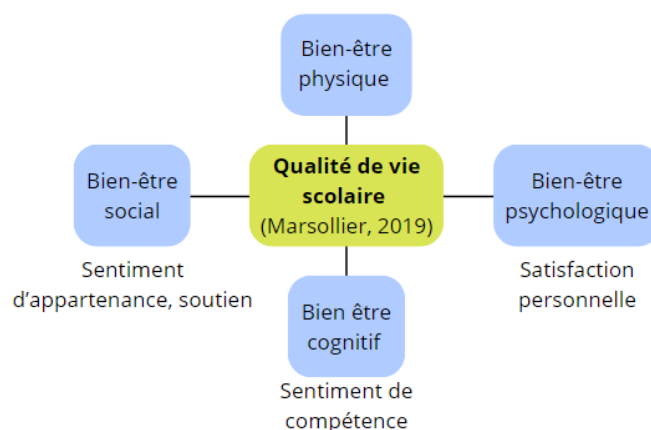
Aujourd'hui, les objectifs en milieu scolaire vont au-delà du développement des connaissances et des acquis. L'éducation s'axe aussi sur **l'épanouissement de l'élève à l'école**, le développement de ses relations sociales et amicales (Gill, 2009). Par conséquent, les motivations personnelles, la participation aux activités scolaires ainsi que sa persévérance dans le cadre des divers apprentissages entrent en compte. Ces différents éléments interviennent dans le concept de qualité de vie (Poulin & al., 2015). Dans le contexte scolaire, cela peut être vu d'une part comme le **degré de satisfaction** à l'égard de sa participation à l'école ou d'autre part comme le **sentiment de compétence** ou le **sentiment d'appartenance** à un groupe. (Bacro & al., 2017)

En effet, les ressentis de l'élève ainsi que ces perceptions auront un impact sur son comportement durant les temps scolaires ou récréatifs. (Gill, 2009)

Ainsi, Gill (2009) et Poulin & al., (2015), mettent en évidence que les **facteurs sociaux**, les caractéristiques de la classe fréquentée par l'élève ainsi que les **facteurs individuels** influencent la qualité de vie scolaire. De plus, la littérature met en lumière que les expériences vécues par l'élève, la place qu'on lui accorde ainsi que les relations créées dans le cadre scolaire auront un impact sur son engagement, sa participation, sa réussite scolaire ainsi que sur sa qualité de vie scolaire de manière générale. (Bacro & al., 2017)

Ainsi, Ebersold expose que la qualité de vie scolaire peut être favorisée par l'accès aux apprentissages grâce à des méthodes, pratiques et outils adaptés à l'élève et à ses particularités. Il ajoute que l'école se doit de trouver un équilibre afin d'inclure tant dans les apprentissages que dans la vie de classe l'ESH pour favoriser sa qualité de vie scolaire. (Ebersold, 2009). Par ailleurs, Christophe Marsollier souligne les quatre types de bien-être dans le cadre de scolaire (**figure 9**) à prendre en considération en vue de développer la qualité de vie à l'école. Cela prend en compte le bien-être **physique**, **social** (sentiment d'appartenance, soutien entre pairs), **psychologique** (satisfaction personnelle), et **cognitif** (sentiment de compétence). (Marsollier, 2019)

**Figure 9 Les quatre domaines de bien-être favorisant la qualité de vie scolaire**



Ainsi, nous comprenons donc que le sentiment de bien-être de l'élève avec un TDI est un **équilibre** dépendant de **facteurs intrinsèques** (capacités d'adaptation, engagement, participation, etc.) et **extrinsèques** (relations sociales, adaptation de l'environnement scolaire, etc.)

### I.3.4 Conséquences de l'inclusion sur la qualité de vie scolaire

La littérature s'accorde pour dire que différents facteurs influencent la qualité de vie scolaire. C'est ainsi que nous nous demandons, quelle est l'importance de l'inclusion sur son développement. En effet, la littérature montre que les élèves ressentant davantage de satisfaction dans le cadre scolaire sont plus disposés à développer des compétences scolaires ainsi que des capacités adaptatives et émotionnelles (Méens, 2017). De plus, Bless (2004) met en avant que l'ESH et l'élève dit, typique, tirent avantages de l'inclusion scolaire. En effet, l'environnement stimulant permettrait aux ESH d'accéder plus facilement aux interactions avec leurs pairs, de diversifier les apprentissages et de favoriser la découverte de centres d'intérêt. Par ailleurs, cela serait le moyen pour les élèves dits typiques, de développer de l'empathie ainsi que des capacités d'entraide (Bless, 2004). Aussi, l'inclusion scolaire aurait un bénéfice sur les sphères sociales avec une augmentation de la participation et des interactions (Katz & Miranda, 2002). Nous pouvons émettre un parallèle avec MacArthur qui affirme que la qualité de vie scolaire est influencée par le **sentiment d'appartenance** à un groupe et à la **participation sociale**. L'inclusion scolaire est vue comme une possibilité pour tous les élèves d'entretenir des relations amicales avec leurs pairs. De plus, cela favoriserait le respect de la différence. (MacArthur, 2013)

Cependant, la coopération entre les acteurs directs et indirects du cadre scolaire est indispensable dans la promulgation d'une démarche inclusive. Aussi, nous avons constaté que les enseignants manquaient trop souvent de ressources quant à l'accompagnement d'un élève porteur d'un TDI en milieu ordinaire. Il est donc ici question, de tenter de répondre à cette problématique en soutenant cette démarche.

## I.4 Le partenariat avec l'ergothérapeute pour tendre vers l'inclusion scolaire

### I.4.1 Les généralités de l'ergothérapie

L'ergothérapie est une profession paramédicale ayant pour objectif de favoriser la participation aux activités de la vie quotidienne en **autonomie**, en **sécurité** et de manière **efficace**, pour toute population confondue, sans limitation d'âge (Association Nationale

Française des Ergothérapeutes (ANFE), 2021)<sup>25</sup>. L'ergothérapeute peut alors intervenir à la fois auprès de l'individu, du groupe et de la population afin d'évaluer les besoins, les ressources et capacités et ainsi réduire les différents obstacles à la participation et au rendement occupationnel (Association Canadienne des Ergothérapeutes (ACE), 2012)<sup>26</sup>. L'ergothérapeute a pour mission de compenser, diminuer ou supprimer les situations dues au handicap au sein de n'importe quelle activité quotidienne. Cela prend en compte les **activités de soins personnels**, de **loisirs** ou de **productivité**. Dans d'autres termes, le cœur de la profession rassemble qualité de vie et autonomie dans la vie quotidienne. Ce professionnel ayant une vision holistique prend en considération l'individu, comme acteur au sein de son **environnement** (social, physique, culturel). De ce fait, l'ergothérapeute évalue à la fois les difficultés physiques pouvant limiter la participation à une occupation ou l'expérience occupationnelle, mais également les facteurs psychosociaux, tels que : les rôles sociaux occupés par la personne. (ANFE, 2021). Il doit être capable de mobiliser dix compétences dans sa pratique professionnelle qui sont définies dans le Référentiel de compétences du diplôme d'Etat en Ergothérapie (Ministère de la Santé et des Sports & Ministère du Travail, 2022)<sup>27</sup>. Il établit sa pratique sur la base d'un processus d'intervention. Afin de le concevoir, nous pouvons nous appuyer sur *l'Occupational Therapy Intervention Process Model (OTIPM) (figure 10)*. Il s'agit d'un modèle d'intervention fréquemment employé comme outil de pratique en ergothérapie. Il a été mis en œuvre par Anne Fisher en 2009, puis mis à jour en 2019, dans l'objectif de soulever la particularité de l'ergothérapie de par la place primordiale qu'il accorde à l'occupation et à la participation occupationnelle. Ainsi, selon ce processus, l'intervention en ergothérapie est constituée de trois étapes : l'évaluation et l'établissement des objectifs, l'intervention et la réévaluation.

La phase d'évaluation et d'établissement des objectifs met en lumière une vision centrée sur la personne et l'activité. En effet, l'ergothérapeute base ses évaluations sur la routine de la personne, ses occupations, l'environnement qu'elle occupe et qui l'entoure, les capacités ainsi que les difficultés rencontrées par la personne afin d'établir en collaboration avec le

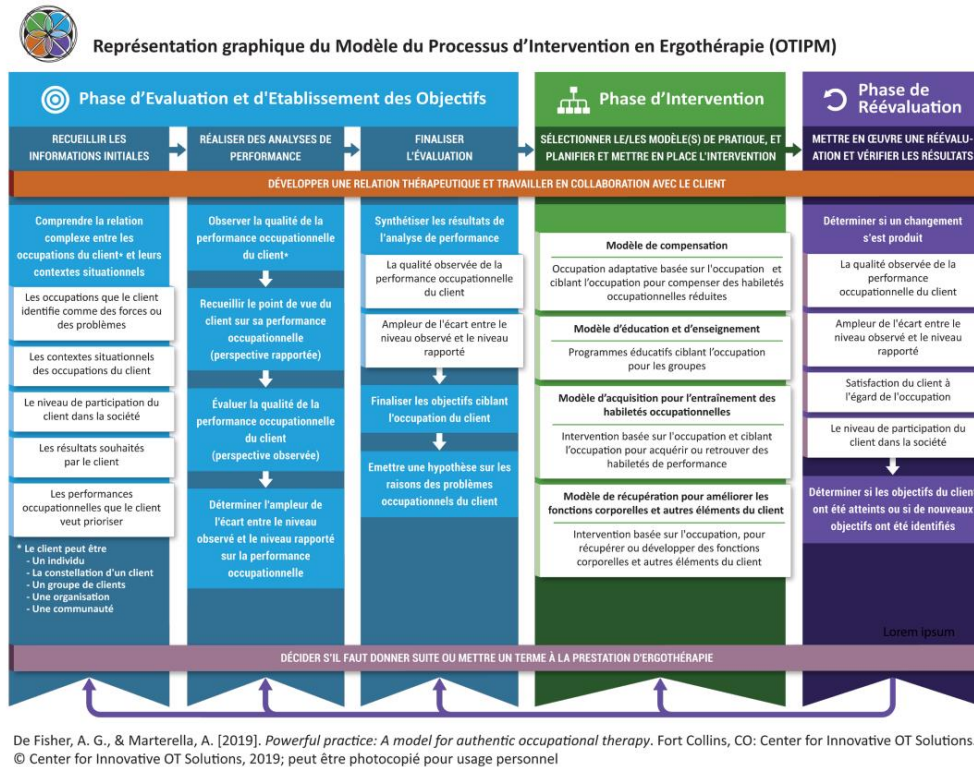
---

<sup>25</sup> Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE). (2021) La profession d'ergothérapeute. <https://anfe.fr/la-profession/>

<sup>26</sup> Association Canadienne des Ergothérapeutes. (2012) PROFIL DE LA PRATIQUE DES ERGOTHÉRAPEUTES AU CANADA. <https://www.caot-ace.ca/document/4720/2012profil.pdf>

<sup>27</sup> Solidarites.gouv.fr | Ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités. (2022). <https://solidarites.gouv.fr/>

patient, des objectifs adaptés. En phase d'intervention, il s'agit d'identifier le modèle de pratique afin de mettre en place un projet d'intervention adapté au contexte d'accompagnement. Finalement, la phase de réévaluation est indispensable car permet d'évaluer l'impact de l'accompagnement, de déterminer si les objectifs sont atteints, ou non et si un réajustement de ces derniers est nécessaire. (Morel-Bracq, 2017)



**Figure 10 Occupational Therapy Intervention Process Model (Fisher, 2019)**

#### 1.4.2 L'ergothérapeute dans le processus inclusif en France

Aujourd'hui en France, l'ergothérapeute ne peut intervenir qu'en tant qu'intervenant extérieur dans le cadre d'un Service Spécialisé d'Éducation et de Soins A Domicile (SESSAD), ou d'un établissement médical comme un Centre d'Action Médico-Social Précoce (CAMPS) ou médico-éducatif comme un Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP), ou encore, dans le cadre de la pratique libérale.

L'ergothérapeute joue un rôle déterminant en environnement scolaire de par sa vision holistique. En basant sa pratique sur le modèle d'intervention cité plutôt ainsi que sur les compétences formulées dans le portfolio, il occupe une place importante dans le processus inclusif en milieu scolaire. Ainsi, il peut intervenir auprès du jeune, de sa famille, de l'équipe

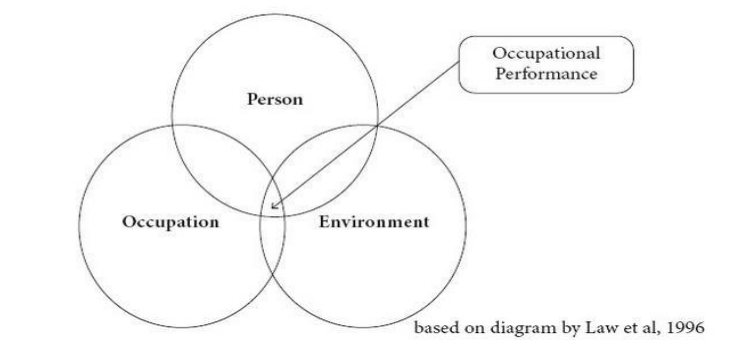


éducative et jouer un rôle de prévention, d'éducation, d'adaptation, de rééducation, de réaménagement au sein de milieu scolaire. Il agit donc en fonction des problématiques rencontrées et des besoins soulevés. (ANFE, 2021)

Bien que l'ergothérapeute ne puisse intervenir qu'au travers le prisme d'une institution extérieure ou en tant que professionnel libéral, la littérature se met d'accord sur le fait que l'environnement scolaire est un lieu empreint d'occupation et que l'accompagnement ergothérapeutique que ce soit pour les élèves, l'enseignant ou l'équipe professionnelle non enseignante est bénéfique (Garel, 2010). De plus, Bless (2004) met en avant l'importance de l'environnement physique et social sur la participation occupationnelle ainsi que sur la **qualité de vie des élèves**.

#### 1.4.3 Le modèle conceptuel : base de notre pratique

Nous pouvons ainsi nous appuyer sur le modèle conceptuel « Personne Environnement Occupation (PEO) (**figure 11**) développé par Law, Cooper, Strong, Stewart, Rigby & Letts (1996). Il est considéré comme étant écologique, systémique et transactionnel. En effet, ce modèle met en évidence que l'environnement influence notre personne et que nous influençons l'environnement. Le modèle se compose de trois éléments, à savoir la **Personne (P)**, l'**Environnement (E)** et l'**Occupation (O)**. Ces éléments sont en constante relation et évoluent tout au long de la vie, entraînant une **performance occupationnelle évolutive**.



**Figure 11 Modèle PEO (Personne Environnement Occupation)**

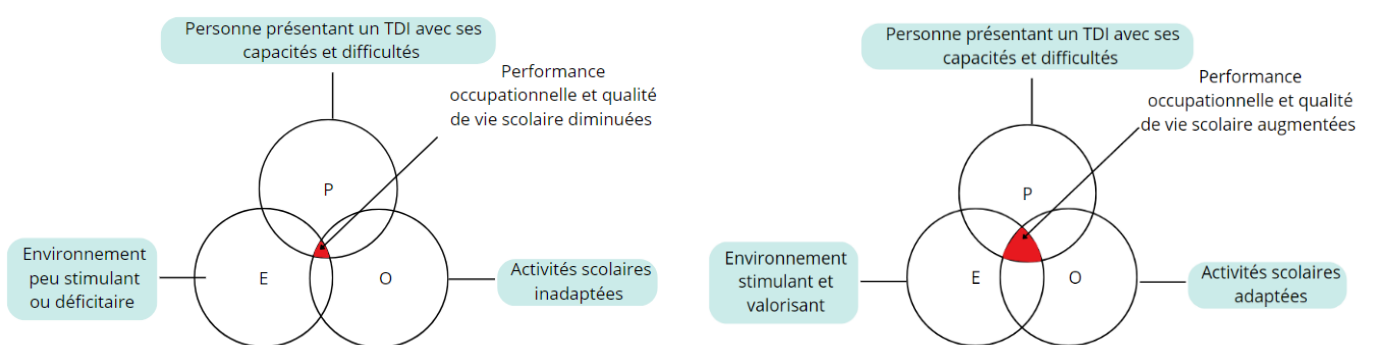
Il identifie les capacités et contraintes de la personne ainsi que les facilitateurs et obstacles de son environnement. La personne est vue comme un être en constante évolution et incarnant plusieurs rôles. Nous pouvons faire un lien avec notre sujet en développant que

l'élève porteur d'un TDI est aussi une personne à part entière. Par ailleurs, l'environnement est défini comme regroupant les sphères physiques, sociales, culturelles ; dans ce modèle, ces facteurs sont indispensables. La sphère physique peut constituer la classe ou l'école. La sphère sociale peut être considérée comme le groupe classe, l'enseignant ou l'AESH. L'occupation quant à elle est définie comme des tâches significatives exercées au cours de la vie. Au sein de l'environnement scolaire, cela peut être représenté par la prise de notes, la réalisation des exercices, ou les interactions avec les collègues de classe. Ainsi, les éléments liés à la personne, à l'environnement et à l'occupation interagissent constamment, réduisant ou augmentant leur adéquation. La réalisation des activités et rôles qui est soutenue par les facteurs environnementaux et personnels, constitue donc la performance occupationnelle **(figures 12 et 13)** Ce concept est défini par ce qui est réalisée par la personne à un moment donnée, son comportement observable. (Fisher, 2009)

Cette approche suggère que :

- La personne est dynamique et, développe et interagit continuellement avec l'environnement ;
- Les environnements peuvent avoir des effets favorables ou contraignants sur le rendement occupationnel ;
- L'environnement, l'occupation et la personne s'influencent mutuellement.

La performance occupationnelle favorise la participation et le bien-être lorsque la personne et son environnement sont en adéquation.



**Figure 12 et 13 Modèle PEO adapté au milieu scolaire et spécifique à l'élève avec un TDI**

De ce fait cette vision amène à croire que l'environnement scolaire dans lequel se construit l'élève porteur d'un TDI joue un rôle important dans la croissance de sa qualité de vie scolaire (Morel-Bracq, 2017). L'ergothérapeute peut donc intervenir pour modifier ou adapter les environnements et les occupations afin d'améliorer les ressentis de l'élève quant à son bien-être scolaire (ANFE, 2021)

## II. PROBLEMATISATION

Les objectifs en milieu scolaire vont au-delà du développement des connaissances et des acquis. L'éducation s'axe aussi sur l'épanouissement de l'élève à l'école, le développement de ses relations sociales et amicales (Gill, 2009). Cependant, la qualité de vie de l'élève porteur d'un TDI scolarisé au second degré en classe ordinaire, est impactée par une dynamique inclusive toujours déficitaire. Les lois en vigueur qui mettent l'accent sur l'importance de l'égalité de droits à l'éducation pour tout élève, quelle que soit sa situation sont insuffisantes face aux demandes et besoins du terrain quant à une scolarité inclusive et adaptée pour tous. Or, les études exposées, montrent que l'inclusion scolaire est un processus qui demande « d'autres ressources que la seule mobilisation des valeurs et des consciences ». (Chauvière, 2012)

Aussi, nous avons pu jusqu'ici justifier que l'environnement dans lequel se développe le jeune a des répercussions significatives sur sa participation et sa performance occupationnelle. De plus la littérature met en lumière que les expériences vécues par l'élève, la place qu'on lui accorde ainsi que les relations créées, auront un impact sur son engagement ainsi que sur sa qualité de vie scolaire de manière générale (Booth & al, 2003). Ainsi, l'inclusion en milieu scolaire ordinaire créerait un environnement stimulant permettant à l'élève avec TDI d'accéder plus facilement aux interactions avec ses pairs, de diversifier les apprentissages et de favoriser la découverte de centres d'intérêts. Néanmoins, les études corrélées à notre enquête exploratoire mettent en lumière que l'enseignant se sent démuni en termes d'inclusion. Par ailleurs, nous avons vu que parent et enseignant se voyaient être des acteurs indispensables pour l'épanouissement du jeune en milieu scolaire ordinaire (Van Zanten, 2001). La coopération entre ces deux acteurs s'avère donc être nécessaire à la promulgation d'une démarche inclusive favorisant la qualité de vie du jeune.

Nous avons pu voir que la finalité de l'intervention en ergothérapie tend vers l'amélioration de la qualité de vie d'une personne. Ainsi, en tant qu'ergothérapeute, il nous semble important de porter une attention particulière aux besoins des parents et enseignants en termes d'inclusion, afin de leur permettre de développer des stratégies pouvant soutenir la qualité de vie scolaire de l'élève avec TDI.

Notre étude tend ainsi à répondre à la question de recherche suivante :

**En quoi l'intervention de l'ergothérapeute auprès des enseignants du second degré et des parents, peut-elle améliorer la qualité de vie en milieu scolaire ordinaire de l'élève avec un TDI en renforçant la dynamique d'inclusion ?**

Nous avons donc élaboré une hypothèse visant à répondre à notre problématisation :

*Le manque de coopération des parents et enseignants a un impact négatif sur le processus inclusif et au long terme, sur la qualité de vie scolaire de l'élève avec TDI, témoignant ainsi de la nécessité d'un accompagnement ergothérapeutique à leur égard.*

En ce sens, notre hypothèse souhaite vérifier les perspectives d'intervention de l'ergothérapeute auprès des parents et enseignants afin de soutenir l'inclusion de l'élève avec un TDI et de favoriser, au long terme, sa qualité de vie scolaire. Par cette approche, l'ergothérapeute intervient auprès d'un environnement « déficitaire » afin d'apporter des propositions d'actions visant à répondre aux besoins observés.

### III. CADRE RÉFLEXIF

Ce mémoire d'initiation à la recherche soutient la thématique de la « Coopération du duo parent-enseignant au service de l'inclusion et de l'amélioration de la qualité de vie scolaire du jeune présentant un TDI ».

Ainsi, cette partie réflexive nous permettra de définir le cadre méthodologique visant à répondre à la question de recherche : **En quoi l'intervention de l'ergothérapeute auprès des enseignants du second degré et des parents, peut-elle améliorer la qualité de vie en milieu scolaire ordinaire de l'élève avec un TDI en renforçant la dynamique d'inclusion ?**

Cette enquête vise à démontrer, à travers notre hypothèse (**figure 14**), de la pertinence d'un accompagnement en ergothérapie du duo parent-enseignant en vue de soutenir la qualité de vie scolaire du jeune porteur d'un TDI en développant la dynamique d'inclusion.

Le manque de coopération des parents et enseignants a un impact négatif sur le processus inclusif et au long terme, sur la qualité de vie scolaire de l'élève avec TDI, témoignant ainsi de la nécessité d'un accompagnement ergothérapeutique à leur égard

#### Figure 13 Hypothèse principale de notre étude

### III.1. Méthodologie de recherche

#### III.1.1 Les objectifs de l'enquête

Dans un premier temps, une enquête se construit sur base d'un recueil de données dont nous analysons « le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs de l'étude » (Ketele & Roegiers, 1996, cités dans Imbert, 2010, p.24).

Ce travail d'initiation à la recherche s'intéresse au **partenariat entre l'ergothérapeute et le duo parent-enseignant**, afin de favoriser l'inclusion en milieu scolaire ordinaire des élèves porteurs d'un TDI en vue de l'amélioration de leur qualité de vie au long terme. Les objectifs de notre recherche visent à percevoir les réalités du terrain en ce qui concerne l'inclusion et la qualité de vie scolaire de l'élève porteur d'un TDI en questionnant la coopération entre le parent et l'enseignant. Ainsi, il nous est primordial d'opter pour une démarche de « co-construction » permettant à l'interviewer (ergothérapeute) comme à l'interviewé (parent ou

enseignant) d'exprimer et d'assimiler au mieux la réalité perçue. (Imbert, 2010)

La finalité de ce travail de recherche vise donc à développer un nouveau mode d'intervention dans notre pratique ergothérapique afin de satisfaire la qualité de vie scolaire de l'élève avec TDI en répondant aux besoins des enseignants et parents en matière d'inclusion. Dans cette optique, renforcer la coopération entre parents et enseignants, comme énoncé au sein de notre hypothèse, optimiserait l'accompagnement de cet élève et développerait sa qualité de vie scolaire.

Il est question d'**identifier les difficultés et les besoins** des enseignants et parents en lien avec l'inclusion scolaire de l'élève porteur d'un TDI. Par ailleurs, il nous semble pertinent de questionner ces deux partis afin de délimiter leurs croyances quant facteurs pouvant influencer la qualité de vie à l'école et les conséquences de l'inclusion sur l'élève. Pour finir, il s'agit d'amener, parents et enseignants, à déterminer l'intérêt de leur coopération de même que les stratégies pouvant être mises en place afin de créer ou renforcer cette dynamique.

### III.1.2 Choix de la population et critères d'éligibilité de l'étude

Au regard de notre problématique, il nous semble congru de mener une enquête auprès des parents d'enfants porteurs d'un TDI ainsi qu'auprès des enseignants accompagnants ou ayant déjà accompagné ces derniers au cours de leur carrière. Ces publics ont été ciblés car leurs ressentis, expériences et difficultés personnelles permettront d'avoir une approche concrète sur les réalités de terrains.

En vue de l'éligibilité de notre enquête, nous avons établi des critères d'inclusion et d'exclusion afin de délimiter notre étude (**tableaux 2 et 3**) ; c'est-à-dire les caractéristiques indispensables dont doivent disposer ou non les parents et enseignants pour intégrer notre recherche.

CRITÈRES D'INCLUSION DE L'ÉTUDE	CRITÈRES D'EXCLUSION DE L'ÉTUDE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être parent d'un jeune actuellement scolarisé dans le second degré avec ou sans troubles associés (Ex : trisomie 21) ;</li> <li>• Être un parent adoptif, ou autre représentant légal ;</li> <li>• À connaissance ou non du métier d'ergothérapeute ;</li> <li>• Résider sur le territoire réunionnais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les parents d'un même jeune ne peuvent pas être tous deux interrogés ;</li> <li>• Autre membre de la famille (fratrie, etc.) ;</li> <li>• Parent n'ayant plus de contact avec le jeune diagnostiqué d'un TDI.</li> </ul>

**Tableau 2 Critères d'éligibilité des parents**

CRITÈRES D'INCLUSION DE L'ÉTUDE	CRITÈRES D'EXCLUSION DE L'ÉTUDE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être actuellement enseignant au second degré ;</li> <li>• Exercer en classe ordinaire ;</li> <li>• Accompagner ou avoir déjà accompagné un élève porteur d'un TDI ;</li> <li>• À connaissance ou non du métier d'ergothérapeute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant avec moins d'un an d'expérience en milieu scolaire ordinaire ;</li> <li>• Enseignant n'ayant pas obtenu son diplôme en France.</li> </ul>

**Tableau 3 Critères d'éligibilité des enseignants**

### III.1.3 Lieux d'enquête et partenaires

Dans le cadre de ce mémoire d'initiation à la recherche, nous nous centrons sur le territoire réunionnais afin que les résultats ne soient pas influencés par les biais pouvant exister avec l'Hexagone. Les parents et enseignants seront sollicités par l'intermédiaire de différents organismes et personnes-ressources actives dans l'inclusion des élèves avec TDI (**tableau 4**). Les divers échanges seront menés principalement par mail afin de partager les informations en lien avec la thématique de notre mémoire ou les renseignements relatifs à l'enquête (date, lieu, autorisations, questionnements, etc.). Par ailleurs, une infographie synthétisant notre

étude sera communiquée par mail lors de nos échanges dans l'objectif de dynamiser le partage de notre recherche. (Annexe 2)

<u>Structures médico-sociales</u>	<u>Collèges et lycées</u>	<u>Associations</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SESSAD</li> <li>• IMPro</li> </ul>	Directeurs d'établissements Association de parents d'élèves Enseignants de classes ULIS	ADAPEI La réunion

**Tableau 4 Principaux lieux et partenaires sollicités pour le recrutement des participants**

#### III.1.4 Choix des outils d'enquête

Aux vues de répondre à la problématique énoncée, des données non mesurables sont recherchées pour tenter de valider ou invalider notre hypothèse. L'objectif étant de recueillir et de comprendre les expériences vécues par les parents ainsi que par les enseignants dans l'inclusion de l'élève diagnostiqué avec un TDI. Une méthode qualitative semble alors être la plus adaptée : l'entretien de recherche. En effet, selon Tétrault et Guillez, ce dernier « consiste à approfondir la compréhension d'un thème à travers le discours d'une personne » faisant alors sens avec l'objectif de notre étude. En somme, cette méthode de recherche vise recueillir l'expérience des personnes interrogées pour « reconstruire la réalité et de découvrir le sens de ce que la personne dit et vit » (Tétrault & Guillez, 2014, p.216).

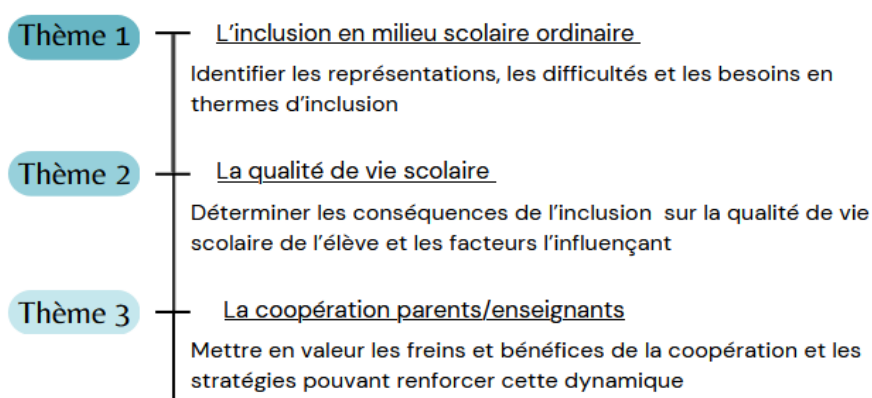
En ce sens, des thèmes ou positionnements non envisagés peuvent émerger. Nous distinguons trois types d'entretien : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien libre. Ici, nous avons fait le choix de mener des entretiens semi-directifs afin de laisser une certaine liberté à la personne interrogée tout en la guidant vers des thématiques. Ce cadre lui permettra de se livrer en favorisant un sentiment de sécurité tout en répondant à notre souhait de « co-construction » cité plus haut (Tétrault & Guillez, 2014, p.223). Ainsi, la conduite d'un entretien nécessite que l'interviewer s'emprenne d'une posture professionnelle dans laquelle il se met en condition d'écoute active tout en étant garant du cadre de l'entretien. En effet, ce dernier « joue un rôle d'un facilitateur pour encourager la personne à verbaliser, à s'exprimer » (Larivière & Corbière, 2014, p.11). Pour faciliter l'échange et le recueil d'information, il est essentiel d'établir une relation de confiance entre le chercheur et la personne interrogée



(Imbert, 2010). C'est ainsi qu'une prise de contact en amont de l'échange sera réalisée afin de s'assurer de la bonne disposition de la personne interrogée quant à l'entretien.

Nous allons mener 3 à 5 entretiens semi-directifs par population, auprès des parents et des enseignants répondants aux critères d'éligibilité de l'étude, d'une durée allant de 30 à 45 minutes. Les rencontres se dérouleront de préférence en présentiel, dans un environnement calme et sécurisant ou dans la mesure du possible par visio-conférence ou échange téléphonique. Au moment de l'entretien, l'interviewer amorcera l'échange en rappelant le cadre de l'étude, les objectifs, les thématiques abordées, le temps estimé, le respect de la confidentialité des éléments recueillis et la déclaration du début de l'enregistrement.

En raison de l'analyse complexe d'une étude qualitative, des grilles d'entretien, une par population (**Annexes 3 et 4**) est nécessaire afin de structurer l'échange selon les thématiques. Il était de notre volonté d'orienter les échanges sur les mêmes pôles de questionnements en vue de pouvoir comparer les problématiques soulevées autour des mêmes thématiques. Ainsi, l'interviewer orientera l'échange autour de plusieurs pôles de questionnements (**figure 15**)



**Figure 14 Pôles de questionnements de l'entretien semi-directif destinés aux parents et enseignants d'élèves porteurs d'un TDI**

### III.1.5 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données débutera par la retranscription verbatim complète des entretiens selon les thématiques établies (lecture longitudinale). Nous nous servirons des enregistrements audios comme support. Ces derniers seront étudiés selon une méthode de traitement sémantique qui nous permet une « analyse empirique des idées, des mots, et de leurs significations » (Bardin, 2013).

En respectant la méthodologie développée par Bardin, une fois la retranscription réalisée, nous effectuerons des lectures flottantes, nous permettant de nous imprégner au mieux des entretiens et d’appréhender efficacement les données de chacun des participants. À la suite de cette étape, nous réaliserons une analyse en trois temps. Premièrement, il sera question de mener un codage ouvert afin de mettre en avant tous les fragments de phrases pertinents pour l’étude et de les étiqueter en thématiques générales. Dans un deuxième temps, nous mènerons un codage axial en vue de comparer les codes et de les combiner selon leurs similitudes. Cela nous permettra de mener à bien le codage sélectif qui lui soulignera les thématiques les plus récurrentes afin d’apporter une réponse à notre problématique.

Pour compléter l’analyse, les retranscriptions recueillies seront traitées en n’exploitant uniquement les paroles des enseignants et parents dans l’objectif d’établir une comparaison entre les thématiques les plus récurrentes chez chaque population. Les données collectées nous serviront à faire ressortir des besoins prioritaires en termes de coopération chez chacune des populations. Cette méthode nous permettra d’approfondir notre analyse sémantique en ajoutant une analyse de type catégorielle « basée sur l’hypothèse que la fréquence d’une idée est proportionnelle à son importance ». (Bardin, 2013)

L’intégralité des entretiens semi-directifs sera retranscrite<sup>28</sup> et nous ferons le choix d’indiquer une des retranscriptions menées auprès d’un parent et d’un enseignant en annexe (**Annexe 5 et 6**).

### III.1.6 Principes éthiques et protocole au regard de la Loi Jardé

En nous appuyant sur la loi JARDÉ, révisée en 2016 dans le Code de la Santé Publique et relative aux « recherches impliquant la personne humaine », nous orientons notre étude vers des modalités respectueuses de l’intégrité de la personne. Dans le cadre de ce travail, l’outil utilisé est l’entretien semi-directif auprès de parents et enseignants, correspondant donc à la « Catégorie 3, recherches non-interventionnelles » de la loi Jarde. En effet, cette méthode ne

---

<sup>28</sup> L’ensemble des entretiens sont disponibles sur demande à l’adresse mail suivante : heloisemillot60@gmail.com

comporte “aucun risque ni contrainte dans lesquelles tous les actes sont pratiqués”. (Légifrance, 2016)<sup>29</sup>

Conformément au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD)<sup>30</sup>, la confidentialité et l’anonymat feront partie de nos principes premiers durant l’analyse et le traitement des entretiens. Ainsi ils seront enregistrés avec le consentement préalable de chaque participant. L’outil utilisé pour l’enquête représente donc un risque mineur pour le public interrogé.

## III.2 Analyse des résultats

L’analyse des résultats de notre enquête vise à répondre à la question de recherche suivante :

**En quoi l’intervention de l’ergothérapeute auprès des enseignants du second degré et des parents, peut-elle améliorer la qualité de vie en milieu scolaire ordinaire d’élèves avec un TDI en renforçant la dynamique d’inclusion ?**

La confrontation des données collectées permettra d’affirmer ou de réfuter l’hypothèse suivante :

*Le manque de coopération des parents et enseignants ont un impact négatif sur le processus inclusif et au long terme, sur la qualité de vie scolaire de l’élève avec TDI, témoignant ainsi de la nécessité d’un accompagnement ergothérapeutique à leur égard.*

### III.2.1 Description de l’échantillonnage

Pendant la période de février à avril 2024, nous avons effectué une large diffusion de l’objectif de notre enquête afin de recruter des parents et enseignants répondants aux critères d’éligibilité de notre étude (**tableaux 3 et 4**). Nous avons donc sollicité les participants via diverses plateformes (groupes associatifs, structures spécialisées, établissements scolaires, e-

---




<sup>29</sup> Légifrance. (2016). Article L1121-1 - Chapitre 1er : Principes généraux relatifs aux recherches impliquant la personne humaine. Code de la Santé Publique. [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000032722870/s](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000032722870/s)

<sup>30</sup> CNIL. (s.d.) Quels sont les grands principes des règles de protection des données personnelles ? Repéré à <https://www.cnil.fr/fr/cnil-direct/question/quels-sont-les-grands-principes-des-regles-de-protection-des-donnees>

mailing) sur le territoire réunionnais. Cette recherche a abouti à 9 neuf réponses (4 parents et 5 enseignants). Un filtrage a été réalisé afin de ne retenir que les répondants ne correspondant pas aux critères de l'étude. Finalement, 3 parents et 3 enseignants ont été retenus. Les entretiens, d'une durée variable entre 30 et 40 minutes, ont été menés par visioconférence et échange téléphonique.




### III.2.2 Présentation des participants

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de 3 mères d'élève avec un TDI léger à moyen (**tableau 5**) actuellement scolarisés au collège, en classe ordinaire, de la 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup>.

<p><b>Valérie</b></p> 	<p><b>Statut parental :</b> Mère  <b>Age :</b> 37 ans  <b>Situation socio-familiale :</b> Mariée, 1 enfant  <b>Situation socio-professionnelle :</b> Vétérinaire</p>
<p><b>Pauline</b></p> 	<p><b>Statut parental :</b> Mère  <b>Age :</b> 43 ans  <b>Situation socio-familiale :</b> Mariée, 3 enfants  <b>Situation socio-professionnelle :</b> Conseillère insertion</p>
<p><b>Marie-Laure</b></p> 	<p><b>Statut parental :</b> Mère  <b>Age :</b> 42 ans  <b>Situation socio-familiale :</b> Divorcée, 2 enfants  <b>Situation socio-professionnelle :</b> Conseillère en pharmacie</p>

**Tableau 5 Présentation des parents participant à l'étude**

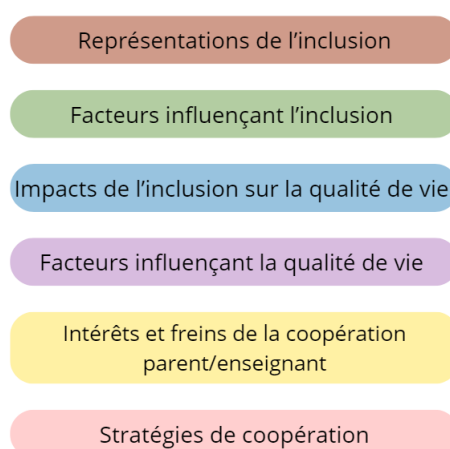
Par ailleurs, nous avons également mené des entretiens semi-directifs auprès 3 d'enseignants (**tableau 6**) exerçant tous au collège et chacun accompagnant actuellement un élève avec un TDI léger à moyen.

<p><b>Emilie</b></p> 	<p><b>Age :</b> 31 ans  <b>Ancienneté :</b> Enseignante de LV2 Anglais, 6 ans  <b>Classe de l'élève avec TDI :</b> Sixième  <b>Autres expériences dans l'inclusion d'un ESH :</b> Déficience motrice, il y a 3 ans et trouble dys- cette année</p>
<p><b>Isabelle</b></p> 	<p><b>Age :</b> 47 ans  <b>Ancienneté :</b> Enseignante de LV2 Anglais, 17 ans  <b>Classe de l'élève avec TDI :</b> Sixième  <b>Autres expériences dans l'inclusion d'un ESH :</b> Troubles dys-, plusieurs fois</p>
<p><b>Samuel</b></p> 	<p><b>Age :</b> 26 ans  <b>Ancienneté :</b> Enseignant d'EPS, 2 ans  <b>Classe de l'élève avec TDI :</b> Cinquième  <b>Autres expériences dans l'inclusion d'un ESH :</b> Aucune</p>

**Tableau 6 Présentation des enseignants participant à l'étude**

### III.2.3 Présentation et analyse des résultats des entretiens semi-directifs

Nous allons exposer les données ressortant des entretiens semi-dirigés. Ceux réalisés auprès des parents, puis ceux menés auprès des enseignants seront dans un premier temps analysés dans une démarche longitudinale. Le codage des entretiens nous a permis de diviser nos pôles de questionnements (**figure 15**) et de les organiser en six thématiques plus précises et distinctes (**figure 16**). Les verbatims récoltés nous faciliteront une analyse transversale en confrontant les expériences des deux populations interrogées.



**Figure 15 Thématiques d'analyse des entretiens semi-directifs**

### III.2.3.1 Analyse longitudinale des entretiens auprès des parents et enseignants

#### Représentations de l'inclusion

Représentation de l'Inclusion des <u>parents</u>	
Valérie	« qu'ils font les mêmes activités que les autres, même s'ils sont différents » ; « quand l'élève part dans une classe normale et qu'il participe ».
Pauline	« que mon enfant ait la possibilité, de faire partie d'une classe enfin, qu'il sente qu'il en fait partie » ; « mais pas simplement qu'il y soit physiquement, qu'il fasse partie des échanges, qu'il ait des amis, qu'il soit bien accompagné par l'enseignant, qu'il soit soutenu dans les apprentissages ».
Marie Laure	« On ne va pas le mettre sur une table au fond de la classe par exemple » ; « le faire participer et qu'il ait autant sa place que les autres enfants » ; « Le prof a cette mission là pour moi ».

**Tableau 7 Représentation de l'inclusion selon les parents**

L'exploration de cette thématique a permis de soulever que les mères interrogées distinguent les concepts développés dans notre partie théoriques qui sont l'intégration et l'inclusion. En effet, elles insistent sur l'importance du ressenti de l'élève avec un TDI quant à son sentiment d'appartenance tant physique que sociale dans la classe. Valérie met en avant une distinction essentielle entre les concepts d'intégration et d'inclusion : un élève inclus fait partie d'un milieu scolaire ordinaire. Par ailleurs, deux des parents interviewées sont en accord sur le fait qu'un des rôles de l'enseignant est d'inclure chaque élève.

Représentation de l'Inclusion des <u>enseignants</u>	
Émilie	« C'est intégrer les enfants porteurs de handicap, de différence » ; « ils font partie intégrale des enfants, du groupe classe en totalité. Sans différences » ; « ça fait partie du travail de notre métier de prendre en considération tous les enfants dans leur globalité, peu importent leurs différences ».
Isabelle	« Je sais que l'inclusion, c'est plus que l'intégration. Il faut que l'élève soit égal aux autres élèves comme s'il n'avait pas de handicap » ; « c'est important qu'il participe à la dynamique de la classe et qu'il se sente comme les autres » ; « c'est notre mission ».

Samuel	« l'élève qui a des difficultés participe dans le cours, qu'il est intégré dans le groupe classe » ; « qu'il a les mêmes responsabilités, les mêmes tâches, qu'il soit pris en compte comme n'importe quel élève ».
--------	---

**Tableau 8 Représentation de l'inclusion selon les enseignants**

Les enseignants mettent davantage en avant la nécessité que chaque élève, soit pris sur un pied d'égalité. Ils sont en accord pour dire que les différences ou les difficultés d'un élève ne doivent pas impacter la place qu'il occupe au sein du groupe classe. Par ailleurs, deux d'entre eux exprime que d'inclure dans le milieu scolaire fait partie du métier d'enseignant.

### Facteurs influençant l'inclusion

Facteurs influençant l'inclusion selon les <u>parents</u>	
Valérie	« il ne rattrapera jamais son retard, ce n'est pas quelque chose qui se guérit » ; « le temps où est-ce que l'AESH n'est pas là avec Julien, [...], il est tout seul » ; « dans la formation pour être enseignante, elles n'ont pas des billes pour ça (l'inclusion) ».
Pauline	« Il y a le PPS qui a été mis en place, mais est-ce que c'est réellement réalisé sur le terrain » ; ; « la communication avec les autres c'est quelque chose qui est compliqué pour Mathilde et je pense que voilà ça a un impact aussi sur son inclusion » ; « Je trouve que c'est un manque d'enseigner aux élèves, de les sensibiliser à la question du handicap » ; « si l'enseignant n'est pas engagé là-dedans, pour moi, ça a un réel impact sur l'inclusion de l'enfant » ; « un enseignant, il a 25, 30 élèves, il n'est pas formé à la question du handicap ».
Marie-Laure	« il a la capacité de participer à ces cours là mais pas à d'autres » ; « à ne pas vouloir mettre l'enfant en difficulté ou à ne pas se mettre en difficulté, ils privilégient des méthodes d'apprentissage, de pédagogie, qui sont inférieures aux capacités de l'enfant » ; « les préconisations qui ont été demandées avec le PPS ne sont pas spécialement mises en place » ; « les profs ne le sollicitent pas suffisamment et que ça ne lui permet pas d'être vraiment intégré ».

**Tableau 9 Facteurs influençant l'inclusion selon les parents**

L'analyse de cette thématique a permis de mettre en avant qu'un des facteurs influençant l'inclusion selon les parents, est l'engagement de l'enseignant dans cette dynamique. En effet

dans les discours relevés, si ces derniers ne se positionnent pas en faveur d'une pédagogie tendant vers une pleine participation de l'élève avec un TDI, cela aura des répercussions négatives sur l'inclusion de celui-ci. Quant à cela, les parents relèvent qu'un frein est que les enseignants ne sont pas formés, de par leur formation initiale, au handicap et à l'inclusion. Également, les expériences de deux des parents interrogés, soulèvent que la mise en application des préconisations PPS n'est pas toujours effective. Par ailleurs, les facteurs intrinsèques du TDI interviennent comme facteurs limitant l'inclusion selon les parents. En effet, les difficultés en termes de sociabilisation peuvent s'avérer être un frein à l'inclusion. D'un autre côté, Pauline exprime ressentir un manque quant à la sensibilisation des jeunes sur les questions du handicap et de l'importance de l'inclusion. Dernièrement, Valérie met en lumière que l'AESH joue un rôle conséquent pour favoriser cette dynamique.

Facteurs influençant l'inclusion selon les <u>enseignants</u>	
Émilie	« il avait déjà une AESH donc ce qui a facilité le travail » ; « manque de communication avec les structures extérieures et les parents » ; « J'ai quand même vingt-cinq autres enfants à gérer, donc c'est un temps bien limité que je lui accorde » ; « C'est sûr qu'on n'est pas formés pour ça en fait c'est vrai (l'inclusion), mais du coup, on essaye de faire du mieux qu'on peut ».
Isabelle	« les adaptations que je peux mettre en place, je les ai apprises moi-même parce qu'on n'est pas formé sur les techniques à mettre en place pour inclure l'élève dans la classe » ; « les premières fois c'était vraiment difficile, on se sent facilement démunis si on n'est pas accompagné » ; « si mon élève disposait d'une AESH pendant mes cours, ça lui permettrait de mieux suivre le rythme ».
Samuel	« je manque de temps pour savoir comment est-ce que je peux l'investir au maximum » ; « c'est dur d'innover » ; « il a du mal à aller vers les autres » ; « il me manque d'informations » ; « s'il s'entend bien avec les élèves [...] ce n'est vraiment pas négligeable pour qu'il se sente bien ».

**Tableau 10 Facteurs influençant l'inclusion selon les enseignants**

Un facteur prédominant qui est relevé par l'analyse de cette thématique pour les enseignants, est leur manque de moyens (formations, informations, temps). En effet nous relevons un sentiment de difficulté quant à l'approche à avoir pour accompagner au mieux un élève avec TDI. Deux d'entre eux mettent en avant que la présence d'une AESH est une ressource facilitant



l'inclusion et l'accompagnement de l'élève. D'un autre côté, les caractéristiques sociales intrinsèques et extrinsèques interviennent comme influençant cette démarche.

### Impacts de l'inclusion sur la qualité de vie

Impacts de l'inclusion sur la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les <u>parents</u>	
Valérie	« il vivait mal le fait de faire d'autres choses que les autres enfants » ; « ça a demandé du temps pour qu'il s'adapte » ; « Je sens des bienfaits chez Julien, mais il y a encore énormément de choses qui ne vont pas et [...] ça a impacté son bien-être à l'école » ; « s'il est bien intégré, et qu'il trouve sa place dans le cours, il se sent valorisé » ; « Ça lui a permis de tisser des liens, de se sociabiliser, de diversifier les apprentissages. » ; « qu'on lui donne des responsabilités, et qu'on le voit comme quelqu'un qui est capable. Ça, je pense que c'est vraiment un point positif. »
Marie Laure	« je sais qu'il est capable de faire plus, et lui aussi demande de faire plus » ; « l'inclusion aujourd'hui n'est pas autant positive que ça pourrait l'être » ; « il avait peur du regard des autres » ; « il a plus l'occasion d'aller vers les autres » ; « Il est content de découvrir de nouvelles choses à travers tout ce qu'on lui apprend dans ses classes, ce qu'il ne fait pas en Ulis » ; « ça le valorise, parce qu'il sent qu'il a une place et qu'il appartient à un groupe d'amis ».

**Tableau 11 Impacts de l'inclusion sur la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les parents**

Selon les parents interrogés, le concept de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire est important pour l'épanouissement de leurs enfants au collège. En effet, ils mettent en avant que cette dynamique permet à ces derniers d'aller à la découverte de nouveaux apprentissages et centres d'intérêt et favorise le développement de liens sociaux. Cependant, ils soulignent tous que les moyens mis en place ne sont pas suffisants pour en constater tous les bienfaits. Par ailleurs, les parents interviewés sont en accord pour dire que le sentiment d'être valorisé et l'égal des autres jeunes, ou au contraire, stigmatisé et mis de côté, influencera systématiquement la qualité de vie scolaire de l'élève avec un TDI.

Impacts de l'inclusion sur la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les <u>enseignants</u>	
Émilie	« Je pense que c'est positif » ; « je vois le bien-être réel, elle est contente de venir au collège. Je ressens ça, tu sens qu'elle est épanouie » ; « les autres jeunes, c'est leur permettre d'apprendre l'acceptation de la différence ».
Isabelle	« Oui c'est sûr que l'inclusion c'est important pour l'élève, il a besoin d'être en contact avec des enfants de son âge » ; « il n'a peut-être pas les mêmes capacités mais je pense que si l'élève est bien inclus, le groupe classe peut être un levier pour que l'enfant se sente bien dans la classe » ; « si c'est trop coûteux pour l'enfant et qu'il n'arrive pas du tout à entrer dans les apprentissages malgré les adaptations, je pense qu'il faudrait penser à une scolarité alternative pour son bien-être ».
Samuel	« Ça peut être positif comme négatif l'inclusion, il faut simplement que ce soit bien fait, que les moyens soient mis en place, qu'on ait plus de plus de temps » ; « ils (autres élèves) sont quand même bienveillants [...] ça le valorise ».

**Tableau 12 Impacts de l'inclusion sur la qualité de vie de l'élève avec un TDI selon les enseignants**

Les enseignants mettent en valeur que l'inclusion est un besoin et qu'elle peut avoir un impact positif sur la qualité de vie scolaire de l'élève porteur d'un TDI si les tous les moyens sont réunis. Un focus est réalisé sur l'importance de l'environnement social dans le sentiment de valorisation de l'élève. Emilie exprime que cette démarche est une manière d'éduquer les autres élèves sur l'acceptation de la différence. Par ailleurs, Isabelle expose que si l'inclusion est trop coûteuse pour l'élève avec un TDI et qu'elle ne favorise pas son bien-être à l'école, il ne faut pas exclure la possibilité d'une scolarisation alternative.

### **Facteurs influençant la qualité de vie**

Facteurs influençant la qualité de vie de l'élève avec un TDI selon les <u>parents</u>	
Valérie	« Il me dit que quand l'AESH est pas, il a du mal à suivre le rythme et que c'est plus compliqué » ; « des fois, il rentrait, il pleurait, parce qu'il se sentait tout seul, parce que le prof le laissait dans son coin [...] ce n'est pas de l'inclusion » ; « Et après je pense que le parent doit être investi aussi dans la scolarité de son enfant pour s'assurer qu'il est bien intégré, surtout quand il y a un handicap ».

Pauline	« c'est compliqué parce qu'elle se sent différente ».
Marie Laure	« il ne participe pas aux cours autant que les autres élèves et donc, tout ce temps où les élèves sont ensemble, qu'ils sympathisent, et bien il est en Ulis. Enfin, il le voit un peu comme une injustice. » ; « c'est difficile pour lui d'accepter qu'il soit inclus dans la classe mais pas totalement » ; « si on prend le temps d'échanger une fois rentré, qu'on prend le temps de savoir comment ça s'est passé, ce qu'il a fait, ça lui permettra de se décharger ».

**Tableau 13 Facteurs influençant la qualité de vie de l'élève avec un TDI selon les parents**

Le sentiment de ne pas être totalement inclus, de ne pas participer autant que les autres élèves et de se sentir différent, influence négativement la qualité de vie scolaire chez les parents d'élèves avec un TDI. D'un autre côté, deux des parents interrogés expriment qu'ils doivent s'assurer du bien-être de leur enfant au collège et qu'il s'agit de leur rôle d'être investi dans la scolarité de ce dernier.

Facteurs influençant la qualité de vie de l'élève avec un TDI selon les <u>enseignants</u>	
Émilie	« il n'y a pas de communication (avec les parents) je pense que ça pourrait faire défaut à l'inclusion et forcément au bien-être du jeune à l'école » ; « il faut que le parent soit investi » ; « ça joue forcément sur comment l'élève se sent en classe ».
Isabelle	« il manque d'échanges (avec les parents) » ; « la bienveillance des élèves et leur acceptation du handicap permettent, je pense, de créer un cadre plus sécurisant » ; « l'environnement peut être un frein ou un levier pour le bien-être de l'élève ».
Samuel	« ils peuvent voir Mathis comme potentiellement un point faible, et peuvent l'exclure. Je pense que ça aussi ça joue sur le bien-être » ; « son intégration dans la classe [...] n'est vraiment pas négligeable pour qu'il se sente bien » ; « si l'enseignant ne sait pas comment accompagner l'élève ou qu'il sait qu'il ne le fait pas ça aura directement un impact négatif sur le bien-être de l'élève ».

**Tableau 14 Facteurs influençant la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les enseignants**

Les enseignants interrogés font un focus sur l'importance des relations entretenues entre l'élève porteur d'un TDI et le reste du groupe classe sur sa qualité de vie scolaire. En effet, un environnement social sécurisant et bienveillant, aura des répercussions positives sur l'élève et

son bien-être. Deux des enseignants interviewés sont en accord sur le fait que le manque d'échanges avec les parents au sujet des difficultés du jeune est un frein à son bien-être scolaire. Par ailleurs, Samuel met en avant que la posture de l'enseignant face à l'inclusion de l'élève influence la qualité de vie de ce dernier au collège.

#### Intérêts et freins de la coopération parent/enseignant

Intérêts et freins de la coopération selon les <u>parents</u>	
Valérie	« je trouve que c'est primordial » ; « Et s'il n'y a pas de suivi entre le collège et la maison, pour moi, il manque de lien [...] on ne peut pas voir la situation sous toute sa forme » ; « on n'a pas de lien direct, on ne se voit pas » ; « il n'y a pas de temps non plus pour échanger là-dessus ».
Pauline	« il y a en fait une barrière entre l'école et la maison et on se sent extérieur à la scolarité de notre enfant » ; « j'aimerais être plus informée sur ce qui se passe à l'école » ; « le parent est vu comme une personne externe à la scolarité » ; « on ne fait pas partie du corps enseignant ».
Marie Laure	« aujourd'hui, le parent n'a pas sa place à l'école » ; « ce temps-là (d'échange avec l'enseignant) n'est pas suffisamment important » ; « oui, ça (la coopération) pourrait être bénéfique » ; « cette coopération permettrait à Mathéo de se sentir mieux à l'école » ; « il aurait des cours plus adaptés en fonction de ses capacités ».

**Tableau 15 Intérêts et freins de la coopération selon les parents**

L'ensemble des parents interrogés se rejoignent pour dire que la coopération entre eux et les enseignants est indispensable pour favoriser une scolarité de qualité et adaptée aux besoins et capacités du jeune avec un TDI. Par ailleurs, tous affirment qu'il manque de temps de rencontre pouvant soutenir le lien avec l'environnement scolaire et qu'il est difficile d'y trouver sa place en tant que parent.

Intérêts et freins de la coopération selon les <u>enseignants</u>	
Émilie	« S'il y a coopération de tous les intervenants, ça veut dire que l'enfant est mieux pris en charge, qu'il est bien. » ; « C'est dur de rentrer en contact avec les parents » ; « Il n'y a pas assez de moments selon moi ou on peut échanger avec le parent sur les difficultés de l'enfant, ou sur ses progressions » ; « le parent

	connaît son enfant donc c'est lui qui peut nous donner des informations sur son handicap pour qu'on l'accompagne mieux » ; « on veut rencontrer les parents, mais les parents ne viennent pas nous voir ».
Isabelle	« il y a des parents qui sont plus volontaires que d'autres pour venir à notre rencontre pour parler de l'élève » ; « le parent connaîtra toujours mieux le jeune que nous enseignant ».
Samuel	« un parent va rarement aller voir le professeur d'EPS » ; « le fait qu'on ne se voit pas spécialement ça freine » ; « je n'ai pas spécialement pensé qu'on pouvait échanger avec les parents sur nos difficultés » ; « ça pourrait être intéressant de discuter avec le parent sur les sports que Mathis fait à la maison » ; « Le parent pourrait avoir des réponses à la question et peut-être que ça pourrait me permettre d'avoir des pistes d'action ».

**Tableau 16 Intérêts et freins de la coopération selon les enseignants**

Le corps enseignant met en avant son intérêt quant à la coopération avec les parents du jeune porteur d'un TDI pour soutenir un accompagnement adapté. En effet, tous relèvent que le parent intervient en tant qu'acteur indispensable du fait de sa connaissance élargie de son enfant et de ses capacités. Cependant ils soulignent qu'un frein rencontré dans cette démarche, est la difficulté à prendre contact avec lui; ils ressentent un manque quant aux moments destinés à ces échanges.

### **Stratégies de coopération**

Stratégies de coopération selon les <u>parents</u>	
Valérie	« même les enseignants entre eux, ils ne parlent pas de comment ça se passe avec Julien dans leurs cours et on peut peut-être faire une réunion commune » ; « il faudrait qu'elle (la réunion) soit guidée, qu'on suive un plan pour être efficace » ; « on peut avoir des choses à leur dire aussi, parce que finalement, c'est notre enfant, on le connaît ».
Pauline	« il faudrait des temps intermédiaires de prise de contact. Qu'il y ait quelque chose qui soit planifié » ; « Et on pourrait faire ça [...] deux à trois fois dans l'année » ; « une réunion générale avec tous les enseignants qui suivent Mathilde » ; « parler de sa scolarité, et des difficultés dans la mise en place du

	PPS, par exemple » ; « qu'on pourrait se mettre d'accord sur un plan, à l'école et à la maison ».
Marie Laure	« je ne vois pas comment est-ce que ça peut se faire ».

**Tableau 17 Stratégies de coopération selon les parents**

Selon les parents, il serait pertinent de développer des rencontres entre eux et les enseignants suivant leur enfant en classe ordinaire. Pauline expose que cette démarche pourrait permettre de mettre en commun les difficultés rencontrées et de mettre en place un plan commun pour développer un accompagnement adapté aux capacités du jeune avec un TDI et renforcer ainsi sa qualité. Par ailleurs Valérie met en avant l'importance que cette réunion soit guidée afin de s'assurer de l'atteinte efficace des objectifs.

Stratégies de coopération selon les <u>enseignants</u>	
Émilie	« que le parent vienne assister à un cours peut-être et qu'il voit ce qu'on propose pour voir si c'est en accord avec ce qu'il connaît de son enfant. Ça nous permettra de parler ensuite pour voir comment améliorer sa scolarité ».
Isabelle	« c'est clair que s'il y avait des temps formels comme des réunions intermédiaires ou même en début d'année, où on pourrait échanger sur le handicap de l'enfant peut-être que le parent pourrait nous donner des billes pour accompagner son enfant au mieux » ; « on pourrait avoir les mêmes besoins ».
Samuel	« si le parent venait assister à un cours d'EPS sans pour autant y participer [...] peut-être que lui aussi pourra plus cerner les ressentis de Mathis sur les activités proposées » ; « qu'on puisse avoir un échange sur ce qu'il a remarqué ».

**Tableau 18 Stratégies de coopération selon les enseignants**

Les enseignants quant à eux, proposent deux stratégies pouvant faciliter la coopération avec les parents. Il serait, d'une part question que le parent observe la performance de l'élève porteur d'un TDI en milieu écologique, ainsi que les facteurs pouvant influencer son inclusion pour qu'eux deux échangent sur des pistes d'action. D'un autre côté, Isabelle préconise la création de temps de rencontre et d'échange intermédiaire entre parents et enseignants pour optimiser la qualité de vie scolaire de l'élève.

### III.2.3.2 Analyse transversale de l'ensemble des entretiens

À l'issue des éléments recueillis lors des différents entretiens, nous pouvons établir une liste de points communs et de différences entre les récits des parents et ceux des enseignants selon leurs expériences et ressentis concernant l'inclusion et la qualité de vie scolaire de l'élève avec un TDI.

En résumé, les points communs entre chaque récit sont les suivants :

- L'inclusion en milieu scolaire ordinaire à un intérêt pour la qualité de vie de l'élève dans cet environnement. Les moyens à disposition sont aujourd'hui insuffisants face aux besoins ressentis (formation, information, temps, etc.) ;
- L'environnement physique et social à un impact considérable sur l'épanouissement du jeune avec un TDI dans sa scolarité ;
- La coopération entre parent et enseignant est bénéfique pour l'accompagnement scolaire du jeune avec un TDI. Elle est, actuellement insuffisante pour les deux populations interrogées ;
- Le positionnement de l'enseignant dans la dynamique inclusive est indispensable pour qu'elle soit effective ;
- Le manque de formation et d'information de l'enseignant est un frein dans la démarche inclusive.

Cependant, un point principal diverge dans les éléments récoltés :

- Les parents interviewés souhaiteraient être davantage en contact avec les enseignants ; tandis que ces derniers soulèvent que l'investissement des parents n'est pas toujours suffisant et qu'ils rencontrent des difficultés à entrer en contact avec eux ;
- D'un autre côté, les entretiens auprès des parents ont permis de mettre en avant qu'ils se sentaient extérieur à la scolarité de leur enfant. Quant à eux, les enseignants voient le parent comme étant un acteur indispensable dans cet environnement.

Ainsi, nous observons donc que les représentations et besoins exprimés par les populations interrogées quant à l'accompagnement de l'élève avec TDI, se rejoignent principalement en des points communs.

### III.2.3.3 Analyse globale de l'enquête

Les résultats exposés ci-dessus nous permettent de répondre à notre question de recherche qui pour rappel, est la suivante : **En quoi l'intervention de l'ergothérapeute auprès des enseignants du second degré et des parents, peut-elle améliorer la qualité de vie en milieu scolaire ordinaire de l'élève avec un TDI en renforçant la dynamique d'inclusion ?**

Nous allons donc nous appuyer sur notre principale hypothèse en vue de justifier notre analyse et d'apporter des éléments de réponses à notre problématisation. Les éléments récoltés auprès des parents et enseignants au cours des entretiens permettent d'affirmer notre hypothèse : **« Le manque de coopération des parents et enseignants ont un impact négatif sur le processus inclusif et au long terme, sur la qualité de vie scolaire de l'élève avec TDI, témoignant ainsi de la nécessité d'un accompagnement ergothérapique à leur égard »**

En effet, enseignant et parent sont considérés comme des acteurs indispensables dans la scolarité du jeune avec TDI. Aussi, tous se rejoignent pour affirmer que la coopération au sein de ce duo est nécessaire dans un processus inclusif. Ainsi, assurer un accompagnement adapté aux capacités et particularités du jeune, lui permettra de s'épanouir dans les apprentissages proposés et dans sa vie scolaire. Or, nous avons pu constater, d'après les expériences recueillies, que parents et enseignants ont des difficultés à se rencontrer et à échanger autour de la scolarité de l'élève. De ce fait, les populations interrogées sont en accord pour affirmer que ce manque de lien impacte négativement son inclusion et ce fait, sa qualité de vie. Par ailleurs, nous observons au travers de nos résultats que parents et enseignants soulèvent des thématiques communes qui impactent selon eux, le ressenti du bien-être scolaire de l'élève (**figures 17 et 18**) Aussi, ces entretiens nous ont permis de relever les points de vigilance influençant la qualité de vie scolaire selon les deux populations interrogées.

1. Une attention particulière doit être portée aux interactions entre le jeune et son environnement social afin de favoriser son épanouissement scolaire ;
2. La coopération entre tous les acteurs est nécessaire pour apporter au jeune un accompagnement de qualité centré sur ses besoins et capacités ;
3. Valoriser l'élève et développer son sentiment d'appartenance au groupe classe renforce sa qualité de vie scolaire ;



4. Le manque de ressources (temps, soutien, formation) des enseignants sur le handicap est un frein à l'inclusion ;
5. Le manque d'information des parents et enseignants sur respectivement, les progrès scolaires et le profil du jeune est une limite à la conception d'un suivi mutualisé et adapté.



**Figure 17 : Thématiques influençant la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les parents**



**Figure 18 : Thématiques influençant la qualité de vie de l'élève avec TDI selon les enseignants**

Ce focus nous permet de mettre en avant que les acteurs conçoivent les mêmes observations, manques et besoins et que cela entrave le sentiment de bien-être scolaire de l'élève porteur d'un TDI. Ainsi, cela met en valeur de possibles axes d'actions sur lesquelles agir afin de renforcer la qualité de vie scolaire de ce dernier. De ce fait, ces constats ont favorisé l'émergence de pistes de solutions (**figure 19**) formulés par les participants venant faciliter la coopération au sein du duo parent-enseignant.

- 1 Créer une rencontre entre le parent et l'enseignant ou ces derniers échangeront autour des observations menées par le parent en classe
- 2 Créer des réunions au cours de l'année avec les parents du jeune et l'ensemble des enseignants l'accompagnant en classe ordinaire

**Figure 17 Propositions de solutions formulées par les participants pour favoriser leur coopération**

Ainsi, les besoins exprimés par les participants lors de nos entretiens, nous permettent de répondre à notre hypothèse dans la mesure où ils expriment que le manque de coopération engendre des conséquences négatives sur l'inclusion de l'élève et au plus long terme, sur sa

qualité de vie scolaire. Cette enquête a identifié les difficultés ressenties par les populations interrogées et les répercussions de ces dernières sur l'accompagnement de l'élève avec un TDI justifiant alors l'intérêt d'interventions ergothérapeutiques auprès de ces publics.

### III.3 Interprétation des résultats

Les données récoltées auprès des parents et enseignants d'élève avec un TDI ont été analysées précédemment. Il s'agit maintenant d'établir une corrélation entre ces résultats et les apports théoriques relatifs à notre sujet d'étude. Pour ce faire, nous prendrons appui sur les pôles de questionnements (**figure 15**) qui nous ont guidés tout au long de notre recherche.

#### III.3.1 L'inclusion en milieu scolaire ordinaire : représentations, difficultés et besoins

Dans un premier temps, nos recherches ont mis en avant que la démarche inclusive, visant à inclure l'élève au sein d'une classe ordinaire et à lui permettre de participer entièrement à la vie scolaire, était un processus long à atteindre. Cela a été confirmé par nos entretiens auprès des parents et enseignants, soulevant un manque de ressources et de moyens pour atteindre cette finalité. Par ailleurs la majorité des participants ont affirmé que l'inclusion faisait partie intégrante des missions de l'enseignant.

Néanmoins, les résultats ont mis en avant que le niveau d'engagement de l'enseignant, en vue de tendre vers une pleine participation de l'élève porteur d'un TDI influence, selon son positionnement, des répercussions positives ou négatives. Or nous avons compris que ce défi restait une difficulté pour l'enseignant qui ne dispose pas, de par sa formation initiale, une connaissance approfondie du handicap et de l'inclusion scolaire (Ebersold & Détraux, 2013). Cette donnée est entièrement confirmée par nos entretiens, qui soutiennent que le manque de formation et d'information impacte significativement l'accompagnement de l'élève avec TDI.

Par ailleurs, les parents et enseignants interrogés et disposant d'une AESH (3 sur 6) affirment tous que cette dernière joue un rôle conséquent dans cette dynamique mais que le déploiement de cette aide est insuffisant pour répondre aux besoins observés. Nous faisons

ainsi le rapprochement avec la théorie qui affirme qu'un manque évident de moyens influence négativement l'inclusion scolaire (Ministère de l'éducation nationale, 2023).

D'autre part, notre enquête soulève que les facteurs intrinsèques relatifs aux rapports sociaux, influencent l'inclusion de l'élève porteur d'un TDI. En effet, les compétences adaptatives réduites peuvent rendre les échanges compliqués pour ces élèves en raison de difficultés à comprendre les codes sociaux et à reconnaître les émotions d'autrui ainsi que les leurs. (Le Laidier, 2016)

Donc, plusieurs facteurs et difficultés impactent l'inclusion de cet élève. Nos recherches ont montré que cette démarche influençait directement la qualité de vie scolaire. (Méens, 2017)

### III.3.2 Les conséquences de l'inclusion sur la qualité de vie scolaire de l'élève avec un TDI

L'inclusion scolaire des ESH est un défi de par les manques observés sur le terrain. Quelles en sont les conséquences ?

Ce concept s'avère être important selon parents et enseignants pour l'épanouissement du jeune dans son environnement scolaire par la découverte de centres d'intérêt, la diversification des apprentissages et le développement des liens sociaux. Ainsi, Gill (2009) et Poulin & al., (2015), mettent en évidence que les facteurs sociaux, les caractéristiques de la classe fréquentée par l'élève et les facteurs individuels influencent la qualité de vie scolaire.

De plus, la littérature met en lumière que les expériences vécues par l'élève, la place qu'on lui accorde ainsi que les relations créées dans le cadre scolaire auront un impact sur son engagement, sa participation et sa réussite (Booth & al, 2003). Effectivement, nous remarquons au travers de nos entretiens, que le sentiment de pas faire partie du groupe classe, des apprentissages et de ne finalement pas être inclus, entraîne des répercussions sur le sentiment de bien-être de l'élève avec TDI. Les participants, parents notamment, expriment que le sentiment d'être valorisé et l'égal des autres jeunes, ou au contraire, stigmatisé, influencent significativement la qualité de vie scolaire de cet élève. Bien qu'en accord avec ces bénéfiques, les résultats soulignent que les difficultés ressenties par les enseignants quant à l'inclusion du jeune porteur d'un TDI, dans les apprentissages, dans le groupe classe, impactent alors son épanouissement scolaire.

Ainsi, ces difficultés ont une répercussion sur le sentiment d'appartenance et de bien-être scolaire (Katz & Miranda, 2002). Par ailleurs, notre enquête a pu montrer que tant parent qu'enseignant avait un rôle à jouer dans l'épanouissement du jeune avec un TDI dans le milieu scolaire ordinaire.

### III.3.3 La coopération parent-enseignant pour soutenir la qualité de vie scolaire de l'élève avec TDI

L'exploration de ce pôle de questionnement a permis de confirmer la théorie (Migeot-Alvarado, 2000) en mettant en avant que parents et enseignants trouvaient des limites quant à leur coopération afin de soutenir un accompagnement adapté (manque de contact, caractéristiques personnelles, barrière de la formation, etc.).

Néanmoins, tous se rejoignent en affirmant que tous deux jouent un rôle primordial dans le développement scolaire du jeune de par leur implication dans deux environnements prédominants pour lui : le milieu scolaire et le domicile. Ils disposent de ressources, des connaissances et compétences qui se sont développées par l'expérience dans l'accompagnement de l'élève porteur d'un TDI. Leur coopération dans une démarche inclusive « est invoquée et jugée indispensable pour le bien de l'élève, pour son impact supposé sur la réussite scolaire, et dans la perspective d'une prise en compte individualisée et globale de la situation de l'élève » (Van Zanten, 2001). En effet, la théorie partage que la coopération et la communication des savoirs et des connaissances entre les différents acteurs, en incluant les parents, est indispensable afin d'harmoniser l'accompagnement (Allenbach et coll., 2016).

Cet état des lieux, nous permet de constater un besoin. Parent et enseignant expriment des manques et difficultés communes (le manque d'information, de suivi, etc.) impactant finalement l'inclusion du jeune et son sentiment de bien-être scolaire. Comme explicité par le modèle PEO (Fisher, 2009), en accord avec la vision holistique de l'ergothérapeute, nous voyons l'influence que peut avoir un environnement « déficitaire » sur la qualité de vie scolaire du jeune présentant un TDI. La personne et son environnement sont en constante interaction et s'influencent mutuellement. Ainsi, agir sur les difficultés relevées au sein de l'environnement (parents et enseignants) augmenterait l'adéquation entre les éléments liés à la personne, à l'environnement et à l'occupation et soutiendrait la qualité de vie scolaire. (Fisher, 2009)

Aux vues de ces éléments, une intervention auprès des parents et enseignants sur leur difficultés communes ressenties et observées, pourrait ainsi permettre un accompagnement inclusif de l'élève avec un TDI en favorisant sa qualité de vie scolaire. Nous estimons que répondre, directement, aux besoins de ces acteurs en termes d'inclusion au travers d'un programme d'accompagnement en ergothérapie viendra, indirectement, améliorer son sentiment de bien-être scolaire.

### III.4 Discussion

#### III.4.1 Perspectives et positionnement professionnel

En référence à l'hypothèse principale de notre étude (**figure 14**), nous sommes en mesure d'intervenir, dans le respect de notre champ de compétences professionnelles, en matière de formation, d'information, d'éducation thérapeutique et de sensibilisation auprès des parents et enseignants d'élèves avec TDI. Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique, l'ergothérapeute est un professionnel de santé intervenant en vue de développer ou restaurer l'autonomie et l'indépendance d'une personne dans la réalisation de ses occupations afin d'améliorer sa qualité de vie. Donc ici, proposer un programme d'accompagnement auprès de ces acteurs favoriserait le sentiment de bien-être scolaire de cet élève. Aujourd'hui, l'ergothérapeute effectue des interventions au sein des écoles qu'en tant que professionnel extérieur. Nous avons pu voir, au long de notre processus de recherche que l'environnement scolaire est un lieu empreint d'occupations. Ainsi, l'ergothérapeute pourrait y être davantage présent. En effet, mon étude s'articule autour du rôle de ce dernier dans la coopération parent/enseignant en vue d'améliorer la qualité de vie scolaire de l'élève porteur d'un TDI en renforçant son inclusion. L'ergothérapie opte pour une vision holistique de la personne prenant en considération les sphères occupationnelles et environnementales (physiques, sociales et culturelles). L'élève et son environnement, exerce donc une influence mutuelle. Ainsi, intervenir auprès de l'environnement gravitant autour de l'élève, paraît indispensable pour que ce dernier bénéficie d'un accompagnement adapté à ses capacités (Law, Cooper, Strong, Stewart, Rigby & Letts ,1996) Parmi les acteurs présents nous retrouvons le parent de l'élève qui s'avère être rapidement oublié selon la littérature et les entretiens réalisés. L'enseignant, pour diverses raisons que nous avons exposées au sein de notre partie théorique et confirmées par les entretiens menés, se sent démuné face à l'inclusion. Par ailleurs, de par

son approche holistique, l'ergothérapeute apparaît comme expert de l'inclusion qu'il soit social, professionnel ou scolaire. Ainsi, notre objectif est de démontrer que la coopération parent/enseignant est un soutien mutuel pour ses deux acteurs et que cette dernière un accompagnement adapté de l'élève porteur d'un TDI. Le rôle de l'ergothérapeute dans cette quête inclusive, est de développer une autonomie et une indépendance chez l'enseignant pour que ce dernier, par le biais de la coopération avec le parent, favorise in fine la qualité de vie scolaire de l'élève.

En effet, cette étude met en avant un nouvel axe de l'intervention ergothérapeutique soutenant l'accompagnement l'élève porteur d'un TDI de manière indirecte en apportant des ressources à l'enseignant afin que ce dernier se sente plus soutenu et moins démuni face au défi de l'inclusion. L'intérêt de notre travail est de construire, avec les populations interrogées des solutions (**figure 19**) répondant à leurs besoins et en accord avec le champ d'action de l'ergothérapeute.

Nos perspectives d'interventions viendraient soutenir l'émergence des idées selon les axes de travail suivants :

- L'information, la formation et la sensibilisation autour de l'inclusion et du handicap
- L'apport de pistes d'actions concrètes à l'enseignant dans la démarche d'inclusion
- La valorisation des ressources existantes
- Recherche de techniques et pratiques innovantes
- Création d'une dynamique de partage et de « co-construction »

Les entretiens menés nous ont permis de mettre en avant de possibles thématiques et des axes d'interventions qu'il serait pertinent de développer dans l'optique de la création d'un programme d'accompagnement en ergothérapie auprès du duo parent-enseignant :

1. Éduquer et sensibiliser les élèves et l'équipe éducative à l'inclusion et au handicap ;
2. Former et informer sur le TDI et ses répercussions occupationnelles ;
3. Établir des stratégies de valorisation des capacités du jeune au travers des divers apprentissages ;
4. Créer des moyens et techniques de suivi des progrès du jeune dans les apprentissages ;
5. Créer des temps d'échanges de pratiques et d'expériences entre parents et enseignants.

L'ergothérapeute intervient donc en tant que médiateur dans la coopération et l'acquisition de connaissances et compétences en réponse aux besoins observés. Le but de cette démarche se veut de soutenir l'inclusion et la qualité de vie scolaire de l'élève porteur d'un TDI auprès d'acteurs indispensables : parent et enseignant.

#### III.4.2 Analyse réflexive

Bien que nous ayons pu démontrer au travers cette étude, tout l'intérêt de l'intervention de l'ergothérapeute dans la coopération entre les parents et enseignants afin de développer in fine, la qualité de vie scolaire de l'élève présentant un TDI, nous avons conscience qu'il s'agit d'un but ambitieux. En effet, notre intervention se veut en plusieurs dimensions :

Intervenir sur l'environnement afin de favoriser la dynamique d'inclusion pour finalement, au long terme, soutenir la qualité de vie scolaire du jeune.

Il s'agit de proposer des moyens cohérents avec les réalités de terrains et donc de créer un suivi autour du parcours de l'élève afin de s'assurer de l'atteinte et/ou du maintien de cet objectif. En effet, cela demande aux parents et enseignants de se rendre disponible et d'être ouvert à un partage de pratique et d'expériences.

Par ailleurs, d'autres questionnements éthiques se posent quant à l'impact du manque de moyens déployés en faveur d'une éducation inclusive sur le sentiment de compétence et le bien-être au travail de l'enseignant.

#### III.4.3 Les limites de l'étude

Cette partie sera consacrée aux différentes limites rencontrées ayant influencé notre étude. Nous représentons donc les biais dans l'interprétation et catégorisation des résultats obtenus.

L'enquête qualitative autour de cette étude se voulait, dans un premier temps, tournée autour d'un focus group hétérogène<sup>31</sup>. Nous nous sommes finalement aperçus de la difficulté de mise

---

<sup>31</sup> « technique de recherche qualitative reposant sur la tenue d'un entretien collectif (groupe) permettant de récolter des informations ou d'en stimuler la création par les participants, concernant un sujet ciblé (focus) et qui est encadrée par un facilitateur/modérateur ». (Parotte, 2023)

en place de cette méthode car demandant à chaque participant d'être disponible au même moment ; ainsi, nous nous sommes dirigés vers des entretiens semi-directifs.

Ensuite, le professionnel ergothérapeute n'a pu être interrogé dans cette étude. De ce fait, les données récoltées sur les modèles de pratique et d'intervention, n'ont été questionnées qu'au regard d'apports scientifiques, impliquant alors un manque potentiel d'éléments à ce sujet.

D'autre part, le manque d'études sur l'évaluation de la qualité de vie chez le jeune porteur d'un TDI nous a amenés à questionner son entourage proche. Cela comporte certainement un biais de par le point de vue extérieur que porte le parent ou l'enseignant sur les ressentis du jeune quant à son bien-être.

Par ailleurs, des difficultés dans le recrutement des enseignants ont été ressenties. En effet, ces derniers ne sont pas dans l'obligation de connaître le diagnostic du jeune qu'il accompagne ; libre au parent de le faire ou non.

La réalisation de ce mémoire d'initiation à la recherche nous a demandé de délimiter notre étude. De ce fait, nous avons fait le choix de nous centrer sur la coopération entre le parent et l'enseignant, au regard des éléments apportés par la littérature. Ainsi, l'intérêt et l'impact de l'intervention de l'AESH dans l'inclusion scolaire n'a pu être abordé dans sa globalité.

Enfin, bien que nous ayons pu répondre à notre question de recherche sous le prisme de notre hypothèse, les bienfaits d'un programme d'accompagnement en ergothérapie auprès du duo parent-enseignant ne sont pas mesurable en raison du respect de la loi Jardé. De ce fait, une mesure de la qualité de vie avant et après intervention venant légitimer notre programme, n'a pu être menée.



## CONCLUSION

Ce travail d'initiation à la recherche a pu mettre en avant des acteurs de terrain : les enseignants qui malgré le manque de ressources, œuvrent en faveur d'une scolarité inclusive ; et les parents : acteurs de proximité qui accompagnent leur enfant dans leur milieu de vie avec les répercussions d'un système éducatif encore peu inclusif, sur leur qualité de vie.

Tout au long de cette étude, j'avais le souhait de faire transparaître les impacts d'un déploiement de ressources en matière inclusion scolaire, toujours insuffisant malgré des politiques qui se veulent de plus en plus inclusives. En ce sens, les besoins ne sont pas comblés et la demande est toujours autant présente. Ainsi, parents, enseignants et autres intervenants extérieurs, subissent les conséquences du manque de moyens visant à répondre à l'inclusion de l'élève avec un TDI.

De ce fait, la méthodologie d'enquête qualitative auprès des enseignants et des parents, m'a permis d'évaluer les répercussions de ce déficit sur la qualité de vie scolaire de l'élève porteur d'un TDI au regard de leurs expériences et ressentis.

En tant que future professionnelle sensibilisée aux défis que représente l'inclusion d'une personne en situation de handicap, j'ai la volonté de développer ma pratique au regard d'une approche holistique et multidimensionnelle. Ainsi, prendre en considération la personne, son environnement et ses occupations comme étant des facteurs s'influençant mutuellement, est fondamental.

Les besoins et difficultés recueillis au travers de mes différentes rencontres dans le cadre de ce travail, m'ont permis de concevoir les enjeux de la coopération au sein de l'environnement de l'élève en vue de soutenir sa qualité de vie scolaire.

L'hypothèse de cette initiation à la recherche est acceptée et fourni des éléments de réponses à notre problématisation : **En quoi l'intervention de l'ergothérapeute auprès des enseignants du second degré et des parents, peut-elle améliorer la qualité de vie en milieu scolaire ordinaire de l'élève avec un TDI en renforçant la dynamique d'inclusion ?**

En effet, tant parents qu'enseignants sont des acteurs clés dans la scolarité de l'élève porteur d'un TDI. Ainsi, leur coopération s'avère fondamentale afin de veiller à l'amélioration de la qualité de vie de l'élève en soutenant la dynamique d'inclusion. Cette démarche d'enquête

met en lumière un axe de travail qui se vaut d'être développé en partenariat avec d'autres professionnels du secteur médico-social. Les bienfaits d'un programme d'accompagnement en ergothérapie des parents et enseignants relèvent de la prise en compte de leur besoin afin de soutenir la qualité de vie du jeune. Toutefois, nos propos sont à nuancer. En effet, il est nécessaire de prendre en considération les limites de mise en pratique de ce programme dans le respect des réalités de terrains et de notre champ de compétences professionnelles.

À l'issue de ce travail prenant en compte le jeune avec un TDI ainsi que ses parents et enseignants, plusieurs pistes de recherches s'offrent à nous. Finalement, quelles sont les répercussions de la dynamique inclusive sur le sentiment de compétence et de bien-être professionnel de l'enseignant ? Comment les parents ressentent l'accompagnement au quotidien de leur enfant porteur d'un TDI ? Quelles sont les conséquences d'une qualité de vie scolaire significative sur l'orientation professionnelle des jeunes avec un TDI ? Comment inclure l'élève présentant un TDI dans un programme d'intervention en faveur de sa propre inclusion scolaire

Pour finir, agir en faveur d'une éducation inclusive centrée sur les capacités du jeune, demande de développer des principes ergothérapeutiques tels que la formation, l'information et la sensibilisation. Dans cette optique, nous espérons tendre vers l'amélioration de la qualité de vie du jeune présentant un TDI scolarisé au second degré, en classe ordinaire.

Articles :

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, N° 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Bouchard, T. J & al., (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>
- Brisson, A., Bolduc, M., & Jourdan-Ionescu, C. (2014). Étude descriptive de l'évaluation de comorbidité psychiatrique en déficience intellectuelle adulte. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 25, 5-22. <https://doi.org/10.7202/1028213ar>
- Chauvière, M. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 45-54. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0045>
- Côté, V., Couture, C., & Lippé, S. (2017). Fonctionnement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle et pistes d'interventions. *Revue québécoise de psychologie*. <https://doi.org/10.7202/1040040ar>
- Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. (1994). Consulté à l'adresse [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- Déficiences intellectuelles. (2016). <https://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/6815>
- Ébersold, S. (2009). « Inclusion » 1. *Recherche & Formation/Recherche et Formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>

- Ébersold, S., & Detraux, J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? <https://www.law.cooperstrongstewart.com/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-97.htm&wt.src=pdf>
- Farquhar, M. (1995). Definitions of Quality of Life: A Taxonomy. *Journal of Advanced Nursing*, 22(3), 502-508. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22030502.x>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, n°<sup>22</sup>, 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Garel, J. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des Anthropologues*, 122-123, 143-165. <https://doi.org/10.4000/jda.5397>
- Guicherd-Callin, L. B. (2013). Doudin, P. A. ; Curchod-Ruedi, D. ; Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. Québec. Presses de l'Université du Québec. *Revue des Sciences de L'éducation*, 39(2), 418. <https://doi.org/10.7202/1025240ar>
- Grove, K.A. et Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20(4), 208-218.
- Hansen, T., & Slagsvold, B. (2012). The age and subjective well-being paradox revisited: A multidimensional perspective. *Norsk Epidemiologi*, 22(2). <https://doi.org/10.5324/nje.v22i2.1565>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *ResearchGate*.

<https://www.researchgate.net/publication/287680523> Including students with developmental disabilities in general education classrooms Educational benefits

- Larivée, S., Kalubi, J., & Terrisse, B. (2007). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de L'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Law, MC, Cooper, BA, Strong, S., Stewart, DA, Rigby, PJ et Letts, L. (1996). Le modèle personne-environnement-profession : une approche transactive de la performance professionnelle. *Revue canadienne d'ergothérapie*, 63, 23 - 9.
- *Légifrance*. (2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République - Dossiers législatifs*. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>
- *Légifrance*. (2016). Article L1121-1 - Chapitre 1er : Principes généraux relatifs aux recherches impliquant la personne humaine. Code de la Santé Publique. [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000032722870](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000032722870)
- Le Laidier, S. (2016). Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap. *Note d'information*. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)
- Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (127). <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=>
- Le Moigne, P. (2010). La qualité de vie : une notion utile aux sciences sociales ? *Sciences sociales et santé*. Volume 28, n°3, pp. 75-84. [https://www.persee.fr/doc/sosan\\_0294-0337\\_2010\\_num\\_28\\_3\\_1971](https://www.persee.fr/doc/sosan_0294-0337_2010_num_28_3_1971)
- MacArthur E. (2013) *Towards the Circular Economy Vol. 2: Opportunities for the Consumer Goods Sector*. Ellen MacArthur Foundation, Pre-Printed Online Version
- McEwan, H., Field, B., Kawamoto, S., & Among, M. (1997). Learning to Teach through Action Research. *Action In Teacher Education*, 18(4), 47-56. <https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10463363>

- Méens, C. (2017). Inclusion et qualité de vie scolaire des enfants en situation de handicap. *VST - Vie sociale et traitements*, 135, 39-41. <https://doi.org/10.3917/vst.135.0039>
- Ménager-Wawrzynowicz, B. (2016). La formation des enseignants au handicap : une aide pour l'école inclusive ? *La revue de santé scolaire et universitaire*, (40), 10-12. <https://doi.org/10.1016/j.revssu.2016.06.003>
- Mercier, M., & Grawez, M. (2006). Exclusions et inclusions : actions sociales et modélisations. In P. Brogniet (Ed.), *Bilan et perspectives, 10 ans d'Action sociale et de santé en Région wallonne : L'Observatoire*. Retrieved April 24, 2019 from <https://pure.una-mur.be/ws/portalfiles/portal/1018008/60245.pdf>
- Mithout, A. (2014). L'inclusion scolaire à l'heure des TIC : perspective franco-japonaise. *Terminal*, (116). <https://doi.org/10.4000/terminal.710>
- Pagès, V. (2023). Chapitre 14. Les déficiences intellectuelles. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/handicaps-et-psychopathologies--9782100809943-page-167.htm>
- Parotte, C. (2023). Recourir à l'entretien de groupe focalisé: intérêts et mise en oeuvre. In G. Grandjean & A. Vlassis. *Réaliser un travail scientifique. Instruments et processus en sciences politiques et sociales*. Presses Universitaires de Liège.
- Pierard, A. (2017). Les bénéfices attendus de l'intégration des élèves à besoins spécifiques sont-ils atteints ? Analyse UFAPEC, N°06.17. <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0617-benefices-integration.html>
- Tétreault, S. & Guillez, P. (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des Sciences de L'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Van Zanten, A (2001). L'école de la périphérie. *Persée*. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_09881824\\_2001\\_num\\_37\\_1\\_1719\\_t1\\_0165\\_0000](https://www.persee.fr/doc/refor_09881824_2001_num_37_1_1719_t1_0165_0000)

- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans : D. Rousseau, Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire (8-32). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Ware, J. E., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-LTEM Short-Form Health Survey (SF-36). *Medical Care*, 30(6), 473-483. <https://doi.org/10.1097/00005650-199206000-00002>

#### Ouvrages :

- Association américaine de psychiatrie. (2013). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5®) (5e édition).
- Heal, L. W., & Sigelman, C. K. (1990). Methodological issues in measuring the quality of life of individuals with mental retardation. In R. L. Schalock & M. J. Begab (Eds.), *Quality of Life: Perspectives and Issues* (pp. 161-176). Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Booth, A., Johnson, D. R., Granger, D. A., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2003). Testosterone and child and adolescent adjustment: The moderating role of parent-child relationships. *Developmental Psychology*, 39(1), 85-98. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.85>
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13–26). Berne : Editions SZH/CSPS
- Eiser, C. (1997). Children's quality of life measures. *Archives of Disease in Childhood*, 77(4), 350–354.
- Gill, S. (2009). Well-being in education: a conceptual framework, Working Paper, European Consortium of Learning for Well-Being
- Groupe OMS qualité de vie. (1996). Quelle qualité de vie. *Forum Mondial de la Santé*, 17(4), 384-386. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/54757/WHF\\_1996\\_vol.17\\_no.4\\_p384-386\\_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/54757/WHF_1996_vol.17_no.4_p384-386_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Heal, L. W., & Sigelman, C. K. (1990). Methodological issues in measuring the quality of life of individuals with mental retardation. In R. L. Schalock & M. J. Begab (Eds.), *Quality of Life: Perspectives and Issues* (pp. 161-176). Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Larivière, N., & Corbière, M. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la Recherche en Sciences Humaines, Sociales et de la Santé.*
- Lawton, M. P. (1991). A Multidimensional View of Quality of Life in Frail Elders. Dans *Elsevier eBooks* (p. 3-27). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-101275-5.50005-3>
- Migeot-Alvarado, J., (2000). La relation école-famille : peut mieux faire. <https://books.google.com/books/about/La relation %C3%A9cole familles.html?id=e1jXPQAACAAJ>
- Missotten, P., Étienne, S., Dupuis, G. (2007). La qualité de vivre infantile : état actuelle des connaissances. *Revue francophone de Clinique Comportementale et Cognitif*, 12 (4), 14 à 27
- Morel-Bracq, M.-C. (2017). *Les modèles conceptuels en ergothérapie : introduction aux concepts fondamentaux* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : Un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. [Le climat scolaire: Un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire | Request PDF \(researchgate.net\)](#)
- Reynaud, A. (2016). *Les Tribulations d'un Petit Zèbre*. Éditions Eyrolles.
- Schalock, R. L. et al., (2010). *Intellectual Disability: Definition, classification and systems of support. (11th edition)*. Washington, DC : American Association of Intellectual and Developmental Disabilities.

#### Guide :

- Association Canadienne des Ergothérapeutes. (2012) PROFIL DE LA PRATIQUE DES ERGOTHÉRAPEUTES AU CANADA. <https://www.caot-ace.ca/document/4720/2012profil.pdf>



- Fisher, A.G. & Marterella, A. (2019) *Powerful practice: A model for authentic occupational therapy*, Fort Collins, CO: Center for Innovative OT solutions.
- Haute Autorité de Santé (HAS). (2022). *L'accompagnement de la personne présentant un trouble du développement intellectuel (volet 1) Principes généraux*.  
[https://www.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202209/01\\_tdi\\_principes\\_generaux.pdf](https://www.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202209/01_tdi_principes_generaux.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion et l'éducation*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)

#### Sitographie :

- Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE). (2021) *La profession d'ergothérapeute*. <https://anfe.fr/la-profession/>
- *Cap école inclusive*. (2023). Éduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire.  
<https://eduscol.education.fr/1230/cap-ecole-inclusive>
- Comment préparer la rentrée scolaire 2023-2024 de votre enfant handicapé ? (s. d.). Mon Parcours Handicap.  
<https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/actualite/comment-preparer-la-rentree-scolaire-2023-2024-de-votre-enfant-handicape>
- *Déficiences intellectuelles · Inserm, La science pour la santé*. (2019). Inserm.  
<https://www.inserm.fr/expertise-collective/deficiences-intellectuelles/>
- *École inclusive*. (2024). Éduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire.  
<https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>
- *Élèves et établissements des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés – Tableaux de l'économie française | Insee*. (2023). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277757?sommaire=4318291>
- *Enfant handicapé : qu'est-ce que le projet personnalisé de scolarisation (PPS) ?* (2024,15mars).ServicePublic.fr.<https://www.servicepublic.fr/particuliers/vosdroits/F33865>

- Handicap.gouv (2017). La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances. <https://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-legalite-des-droits-et-des-chances>
- Janett, A. (s. d.). *Fondation*. Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée. [www.csps.ch](http://www.csps.ch)
- L'accompagnement du parcours de vie des enfants et des adultes présentant une déficience intellectuelle. (2017). Consulté à l'adresse <https://www.has->
- Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux - Vie scolaire - Réseau Canopé. (2019). Réseau Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/le-bien-etre-des-enfants-a-lecole-fondements-et-enjeux.html>
- Le Livret de parcours inclusif (LPI). (2023). Consulté à l'adresse <https://eduscol.education.fr/2506/le-livret-de-parcours-inclusif-lpi>
- Le programme national de formation. (2023). Éduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/425/le-programme-national-de-formation>
- *Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)*. (s. d.). Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2023). La scolarisation des élèves en situation de handicap. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>
- *Modalités de gestion des AESH, pour une école inclusive - Sénat*. (2023). Sénat. <https://www.senat.fr/rap/r22-568/r22-568.html>
- *Mon Parcours Handicap, au service des personnes handicapées et de leurs aidants*. (2023). Mon Parcours Handicap. <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/>
- Organisation Mondiale de la Santé. (1994). *CIM-10/ICD-10 : Classification internationale des maladies. Dixième révision. Chapitre V(F), Troubles mentaux et troubles du comportement : descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*. <https://iris.who.int/handle/10665/43316>

- Organisation Mondiale de la Santé. (2022). *CIM-11* :Classification Internationale des Maladies. Onzième version. Consulté le 13 août 2023, à l'adresse : <https://www.who.int/fr/news/item/11-02-2022-icd-11-2022-release>
- *Solidarites.gouv.fr* | Ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités. (2022). <https://solidarites.gouv.fr/>
- Vie publique. (2024). Politique du handicap : qu'a changé la loi de 2005. <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19410-politique-du-handicap-qua-change-la-loi-de-2005>
- WHO Quality of Life Assessment Group. (1996). *Quelle qualité de vie ?* <https://iris.who.int/handle/10665/54757>
- World Health Organization: WHO. (2022c, juin 8). *Troubles mentaux*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

## TABLE DES ANNEXES

<u>Annexe 1</u> : Questionnaire en ligne de l'enquête exploratoire auprès des enseignants.....	1
<u>Annexe 2</u> : Infographie sur notre recherche et la méthode employée.....	4
<u>Annexe 3</u> : Grille de l'entretien semi-directif auprès des parents.....	5
<u>Annexe 4</u> : Grille de l'entretien semi-directif auprès des enseignants.....	8
<u>Annexe 5</u> : Retranscription intégrale de l'entretien auprès d'Emilie (enseignante).....	11
<u>Annexe 6</u> : Retranscription intégrale de l'entretien semi-directif auprès de Marie-Laure (parent).....	17

## Annexe 1 : Questionnaire en ligne de l'enquête exploratoire auprès des enseignants

## Enquête exploratoire

Madame, Monsieur,

Etudiante en troisième année de formation en ergothérapie à l'IRFE, je réalise un mémoire d'initiation à la recherche sur l'inclusion en milieu scolaire ordinaire des élèves porteurs d'un Trouble du Développement Intellectuel (TDI ou, déficience intellectuelle) dans le premier degré. Dans ce cadre, je vous remercie consacrer quelques minutes afin de répondre au questionnaire ci-dessous.

Vos réponses sont anonymes et utilisées uniquement dans le contexte de la rédaction de mon mémoire

\* Indique une question obligatoire

1. Accueillez-vous ou avez-vous déjà accueilli un élève en situation d'handicap ? \*

Plusieurs réponses possibles.

- Oui  
 Non

2. Si oui, à quel niveau scolaire enseigniez-vous ? \*

Une seule réponse possible.

- Maternelle  
 Élémentaire  
 Collège  
 Lycée

3. De quel type d'handicap l'élève que vous accueillez ou avez accueilli est-il atteint ? \*

Une seule réponse possible.

- Handicap moteur  
 Handicap mental  
 Handicap visuel  
 Handicap auditif  
 Troubles des apprentissages  
 Trouble du spectre de l'autisme  
 Je ne sais pas

4. Quel est/était l'effectif de la classe au moment de l'accueil de l'élève en situation de handicap ? \*

\_\_\_\_\_

5. Indiquez le niveau de sévérité de l'impact du handicap sur les activités scolaires selon vous, ou le niveau le plus élevé si vous en avez déjà accueilli plusieurs. \*

Plusieurs réponses possibles.

- Niveau 1 : Nécessite un soutien léger  
 Niveau 2 : Nécessite un soutien important  
 Niveau 2 : Nécessite un soutien très important

6. Bénéficiez-vous ou avez-vous bénéficié de la présence d'un AESH ? \*

Une seule réponse possible.

- Oui  
 Non

7. Si oui, quel est/était le type d'intervention ?

*Une seule réponse possible.*

- A temps plein  
 A temps partiel

8. L'élève est/était-il accompagné en Service de Soins psychologique et d'Éducation Spécialisée à Domicile (SESSAD) ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

9. A quel point pensez-vous que la coopération parent-enseignant est importante pour la scolarité de l'élève en situation de handicap ? \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- Indispensable  
 Peut être bénéfique  
 Pas du tout bénéfique

10. Avez-vous été formé à l'accompagnement d'un élève en situation de handicap dans le cursus initial de votre formation ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

11. Si oui, estimez-vous que cette formation était suffisante en tenant compte de vos expériences de terrain ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

12. Des aménagements spécifiques de la classe sont-ils ou ont-ils été réalisés au cours de l'année d'accueil de l'élève en situation de handicap ? \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- Oui  
 Non

13. Si oui, lesquels ?

\_\_\_\_\_

14. L'élève bénéficie t-il ou a t-il bénéficié de supports éducatifs adaptés ou de matériels spécifiques ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

15. Si oui, lesquels ?

\_\_\_\_\_

16. Rencontrez-vous ou avez-vous rencontré des freins dans les projets d'aménagement de la classe et d'adaptation des supports et matériels ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

17. Si oui, lesquels ?
- 

18. Avez-vous connaissance d'outils mis en place par l'éducation nationale visant à soutenir les enseignants dans la démarche inclusive ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

19. si oui, lesquels ? Les utilisez-vous ?
- 

20. Sur une échelle allant de 1 à 5 et de façon globale, vous sentez-vous ou vous êtes-vous senti soutenu et accompagné durant l'accueil d'un élève en situation de handicap au sein de votre classe ? \*

*Une seule réponse possible.*

- 1 2 3 4 5  
Pas      Tout à fait d'accord

21. Sur une échelle allant de 1 à 5 et de façon globale, comment avez-vous vécu l'accueil d'un élève en situation de handicap au sein de votre classe ? \*

*Une seule réponse possible.*

- 1 2 3 4 5  
Très      Très satisfaisant
-

## Inclusion scolaire des élèves ayant un Trouble du développement intellectuel et coopération parents/enseignants

### ENTRETIEN SEMI-DIRÉCTIFS

Échange autour de vos expériences et de vos difficultés quant à l'inclusion de l'élève porteur d'un TDI et identifier des stratégies facilitant la coopération entre parents et enseignants en vue de favoriser l'inclusion de l'élève.

1

Présentations et rappel des règles de respect et de confidentialité

Échanges et débats autour des thèmes abordés

2

3

Émerger un avis et des solutions sur les problématiques rencontrées

Contacts :

[heloisemaillot60@gmail.com](mailto:heloisemaillot60@gmail.com)



Annexe 3 : Grille de l'entretien semi-directif auprès des parents

Question de recherche	<p><b>En quoi l'intervention de l'ergothérapeute auprès des enseignants du second degré et des parents, peut-elle améliorer la qualité de vie en milieu scolaire ordinaire d'élèves avec un TDI en renforçant la dynamique d'inclusion ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entretien allant de 30 à 45 minutes</li> <li>- Présentiel, visioconférence, entretien téléphonique</li> </ul>
Hypothèse	<p><b>« Le manque de coopération des parents et enseignants a un impact négatif sur le processus inclusif et au long terme, sur la qualité de vie scolaire de l'élève avec TDI, témoignant ainsi de la nécessité d'un accompagnement ergothérapique à leur égard ».</b></p>
Présentation des participants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du parent et de sa situation socio-familiale et professionnelle</li> <li>- Rappel des objectifs de l'enquête</li> <li>- Vérification du consentement pour l'enregistrement de l'entretien et la participation à l'enquête</li> </ul>
<b>Thèmes</b>	<b>Objectifs et questions</b>
<b>L'inclusion scolaire en milieu ordinaire</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Identifier les représentations du parent en ce qui concerne la thématique de l'inclusion</li> <li>2 Identifier les facteurs facilitants et obstacles de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire de l'élève porteur d'un TDI selon le parent.</li> </ol>

	<p>3 Identifier les besoins des enseignants, parents et élèves (exprimés par les parents) en termes d'inclusion en milieu scolaire ordinaire de l'élève porteur d'un TDI.</p> <p><u>Questions :</u></p> <p>1) Qu'est-ce que l'inclusion en milieu scolaire ordinaire de votre enfant selon vous ?</p> <p>2) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'inclusion de votre enfant ?</p> <p>3) Par rapport aux éléments que vous avez relevés, de quoi manquez-vous afin de remédier à ces difficultés ?</p>
<p><b>Qualité de vie</b></p>	<p>4 Identifier les représentations du parent au sujet des conséquences de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire de l'élève porteur d'un TDI.</p> <p>5 Déterminer les causes pouvant influencer leur qualité de vie.</p> <p><u>Questions :</u></p> <p>4) Selon vous, quels peuvent être les impacts de l'inclusion sur les ressentis de l'élève porteur d'un TDI en ce qui concerne son bien-être à l'école ?</p> <p>5) Quels sont les différents facteurs pouvant influencer les ressentis de votre enfant au sujet de son bien-être à l'école ?</p>
<p><b>La coopération au sein du duo parent-enseignant</b></p>	<p>6 Identifier les représentations du parent au sujet de la coopération avec l'enseignant en termes d'inclusion en milieu scolaire ordinaire.</p> <p>7 Identifier les freins et bénéfices de cette dynamique</p> <p>8 Déterminer les stratégies et méthodes soutenant la coopération parents-enseignant pouvant être adoptées afin de permettre un accompagnement scolaire global et centré sur les capacités de l'élève porteur d'un TDI.</p> <p><u>Questions :</u></p>

	<p><u>Questions :</u></p> <p>6) Qu'est-ce que la coopération ? Dans quelles situations la coopération entre vous et les enseignants peut-elle être bénéfique pour l'enfant et son inclusion ?</p> <p>7) Selon vous et vos expériences, qu'est-ce qui freine cette coopération ?</p> <p>8) Quelles sont les stratégies qui peuvent être mises en place pour créer ou renforcer la coopération entre vous ?</p>
<p><u>Relances</u></p>	<p>Approfondissement des réponses apportées, reformulation dans l'échange</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si je comprends bien selon vous, ..., pourquoi ?</li> <li>- C'est-à-dire ?</li> <li>- Avez-vous d'autres points à ajouter concernant cette question ?</li> </ul>

Annexe 4 : Grille de l'entretien semi-directif auprès des enseignants

Question de recherche	<p><b>En quoi l'intervention de l'ergothérapeute auprès des enseignants du second degré et des parents, peut-elle améliorer la qualité de vie en milieu scolaire ordinaire d'élèves avec un TDI en renforçant la dynamique d'inclusion ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entretien allant de 30 à 45 minutes</li> <li>- Présentiel, visioconférence, entretien téléphonique</li> </ul>
Hypothèse	<p><b>« Le manque de coopération des parents et enseignants a un impact négatif sur le processus inclusif et au long terme, sur la qualité de vie scolaire de l'élève avec TDI, témoignant ainsi de la nécessité d'un accompagnement ergothérapique à leur égard ».</b></p>
Présentation des participants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de l'enseignant et de sa situation socio-familiale et professionnelle</li> <li>- Rappel des objectifs de l'enquête</li> <li>- Vérification du consentement pour l'enregistrement de l'entretien et la participation à l'enquête</li> </ul>
<b>Thèmes</b>	<b>Objectifs et questions</b>
<b>L'inclusion scolaire en milieu ordinaire</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3 Identifier les représentations de l'enseignant en ce qui concerne la thématique de l'inclusion</li> <li>4 Identifier les facteurs facilitants et obstacles de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire de l'élève porteurs d'un TDI selon l'enseignant.</li> </ol>

	<p>3 Identifier les besoins des enseignants, parents et élèves (exprimés par les enseignants) en termes d'inclusion en milieu scolaire ordinaire de l'élève porteur d'un TDI.</p> <p><u>Questions :</u></p> <p>4) Qu'est-ce que l'inclusion en milieu scolaire ordinaire de l'élève porteur d'un TDI selon vous ?</p> <p>5) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'inclusion de l'élève porteur d'un TDI ?</p> <p>6) Par rapport aux éléments que vous avez relevés, de quoi manquez-vous afin de remédier à ces difficultés ?</p>
<p><b>Qualité de vie</b></p>	<p>6 Identifier les représentations de l'enseignant au sujet des conséquences de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire de l'élève porteur d'un TDI.</p> <p>7 Déterminer les causes pouvant influencer leur qualité de vie.</p> <p><u>Questions :</u></p> <p>6) Selon vous, quels peuvent être les impacts de l'inclusion sur les ressentis de l'élève porteur d'un TDI en ce qui concerne son bien-être à l'école ?</p> <p>7) Quels sont les différents facteurs pouvant influencer les ressentis de l'élève porteur d'un TDI au sujet de son bien-être à l'école ?</p>
<p><b>La coopération au sein du duo parent-enseignant</b></p>	<p>9 Identifier les représentations de l'enseignant au sujet de sa coopération avec le parent en termes d'inclusion en milieu scolaire ordinaire.</p> <p>10 Identifier les freins et bénéfices de cette dynamique</p> <p>11 Déterminer les stratégies et méthodes soutenant la coopération parents-enseignant pouvant être adoptées afin de permettre un accompagnement scolaire global et centré sur les capacités de l'élève porteur d'un TDI.</p>

	<p><u>Questions :</u></p> <p>9) Qu'est-ce que la coopération ? Dans quelles situations la coopération entre vous et le parent peut-elle être bénéfique pour le jeune et son inclusion ?</p> <p>10) Selon vous et vos expériences, qu'est-ce qui freine cette coopération ?</p> <p>11) Quelles sont les stratégies qui peuvent être mises en place pour créer ou renforcer la coopération entre vous ?</p>
<p><u>Relances</u></p>	<p>Approfondissement des réponses apportées, reformulation dans l'échange</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si je comprends bien selon vous, ..., pourquoi ?</li> <li>- C'est-à-dire ?</li> <li>- Avez-vous d'autres points à ajouter concernant cette question ?</li> </ul>

Annexe 5 : Retranscription intégrale de l'entretien auprès d'Emilie (enseignante)

**Retranscription intégrale de l'entretien semi-directif Emilie (Enseignante) – 29 Avril 2024**

**Interviewer : Héroïse MAILLOT (moi-même)**

**Interviewer** Comme je t'ai expliqué, on réalise cet entretien pour mon mémoire et il faudrait que je le retranscrive si ça ne te dérange pas. Mais ce sera anonymisé, ton nom n'apparaîtra pas sur la retranscription.

**Émilie** Oui, d'accord. OK.

**Interviewer** Donc voilà, moi ce que je recherchais c'étaient des enseignants du second degré, qui travaille actuellement, qui ont déjà travaillé avec des élèves porteurs d'une déficience intellectuelle. Est-ce que tu as déjà accompagné un élève avec ces difficultés-là ?

**Émilie** Oui, le diagnostic était posé. Est-ce que ça compte ?

**Interviewer** Oui ça compte. OK. C'était cette année ?

**Émilie** Non, c'était il y a plusieurs années. Je pense que ça doit faire un bon cinq ans.

**Interviewer** OK, OK, OK. Mais ce n'est pas grave. Et donc moi, ce que je cherche dans mon mémoire, c'est de prouver que la coopération entre les parents de l'enfant avec un TDI et l'enseignant peut amener à une meilleure inclusion de l'enfant dans le milieu scolaire et favoriser son bien-être. Donc moi je vais te poser des questions sous trois thèmes : l'inclusion scolaire, la qualité de vie et la coopération entre parents et enseignants. Et donc dans la première partie, c'est d'identifier tes représentations sur la thématique de l'inclusion. Là, je t'explique un peu comment ça va fonctionner, tes difficultés dans l'accompagnement de cet enfant-là et les besoins que tu

aurais pu avoir et que tu as pu avoir pendant que tu as accompagné cet enfant.

**Émilie** D'accord.

**Interviewer** Donc ma première question, est-ce que tu as connaissance de ce que c'est que l'inclusion ?

**Émilie** C'est intégrer les enfants porteurs soit de handicap, de différence. Est-ce qu'il y a un autre terme que porteur de handicap ? Voilà, c'est ça. Donc intégrer dans la classe pour qu'ils fassent partie intégrale des enfants, du groupe classe en totalité quoi. Sans différences sans. C'est ça ? C'est mon point de vue.

**Interviewer** Oui, voilà, c'est ça en fait. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, mais c'est pour avoir les représentations qu'ont les enseignants sur l'inclusion. Et c'est vrai que c'est intégrer l'enfant dans le groupe classe autant physiquement que socialement, qu'il ait des interactions avec les enfants du même âge et qu'ils font globalement les mêmes activités, mais adapter forcément ses capacités.

**Émilie** Oui, oui, oui, c'est ça.

**Interviewer** Oui. Et par rapport à ça, est-ce que dans l'accompagnement de cet élève avec un TDI, tu as rencontré des difficultés pour son inclusion dans la classe ?

**Émilie** Non parce qu'il avait déjà une AS donc ce qui a facilité le travail, mais il était assez docile avec les élèves et avec moi-même, donc il n'y a pas eu

de problème en fait, de gros problèmes d'intégration. Après, est-ce que je dois rajouter ou j'attends les questions ?

**Interviewer** Non, tu peux, vas y.

**Émilie** Parce que voilà. Parce qu'en fait, j'ai eu bien avec la AESH par exemple, il avait des difficultés, il a, il a frappé et tout mais pas avec moi. Avec moi et avec les autres enfants, il s'intégrait complètement.

**Interviewer** OK, et il avait l'AESH en individuel ?

**Émilie** Oui, individuel.

**Interviewer** Sur tout, tout le temps scolaire ?

**Émilie** Oui.

**Interviewer** Ah OK. Bah oui effectivement c'est bien.

**Émilie** Et oui.

**Interviewer** Donc toi tu me dis que tu n'as pas rencontré de difficultés spéciales ?

**Émilie** Au niveau du travail, je fournissais le travail et j'expliquais les consignes et l'AESH était là pour le transmettre, tu vois. Donc moi je n'ai pas, franchement, je n'ai pas eu de gros soucis avec euh avec cet enfant-là pour l'inclure dans la classe. Après il n'avait pas le même travail que les autres. Oui, là je reviens sur les apprentissages, je ne dirai pas forcément le même travail que les autres, mais je n'ai pas rencontré de, de difficultés à l'intégrer.

**Interviewer** D'accord. Et est ce que tu penses avec du recul qu'il y a des choses que tu aurais manquées pour mieux accompagner cet enfant, que

ce soit dans ta formation initiale d'enseignante ou dans la relation que tu avais avec l'enfant, avec les parents, avec l'AESH ou les relations propres au collège, les restrictions qu'il pouvait y avoir.

**Émilie** Alors là, je ne vois pas non plus. J'essaie de me remettre dans le contexte, je ne vois pas qu'est-ce que j'ai pu avoir rencontré comme. Pfff là tout de suite je ne vois pas. Peut-être un manque de, ouais, un manque de communication avec les structures extérieures et les parents tu vois ? Parce que du coup on ne sait pas vraiment quel est le suivi et on n'a pas vraiment de lien en fait pour essayer de comprendre pourquoi. Comment ? Qu'est-ce qu'on pourrait ajouter ? C'est peut-être le manque de communication.

**Interviewer** Il était accompagné en médico social, c'est ça ?

**Émilie** Oui. Oui, oui.

**Interviewer** OK. Et donc tu dis un manque d'information et de communication.

**Émilie** Je suis en train de dire des bêtises parce que cette année j'ai une élève qui est euh oui, j'ai une élève dans ma classe cette année qui a un retard, ce sont des troubles mais, je ne sais pas, est-ce qu'elle n'est pas vraiment catégorisée ? En fait elle a un retard global et les parents me disaient qu'un diagnostic de déficience intellectuelle était en train d'être posé. Il y a une équipe éducative, récemment, et donc elle a elle est née précocement.

**Interviewer** Oui, oui.

**Émilie** Et donc elle a un retard.

**Interviewer** OK.



**Émilie** Elle a un retard. Tu vois, ce n'est pas physique. Elle va chez l'orthophoniste, elle a de légères difficultés mais vraiment, c'est pour ça que je te disais que ce n'est pas flagrant chez elle. Tu vois, c'est une légère difficulté à articuler, mais ce n'est vraiment pas méchant quoi. Donc elle est quand même suivie par beaucoup d'organismes, même elle a des troubles du sommeil, ça me revient en fait des troubles du sommeil. Donc elle est suivie à l'hôpital de jour. Aussi. Et elle a aussi deux AESH, mais elle est là que 20 heures.

**Émilie** Du coup, excuse-moi, je fais le tremplin.

**Interviewer** Ne t'inquiète pas, il n'y a pas de soucis.

**Émilie** Ouais du coup ben avec elle on a fait une équipe éducative et juste avant cette équipe éducative, les deux personnes du SESSAD sont venues. Une éducatrice spécialisée et une. Elle était quoi

**Interviewer** Ah euh psychomot ?

**Émilie** La motricité. Oui, voilà, psychomot. Et il y avait aussi une orthophoniste. Donc elles sont venues dans la classe observer comment ça se passe. Eh bien elles m'ont dit qu'elle est bien intégrée à la classe. Donc pareil, je leur ai expliqué, elles m'ont demandé pourquoi elle n'a pas le même travail que les autres. Oui, je dis bien déjà j'essaye pour qu'elles puissent participer comme les autres en tout en différenciant quand même. Mais elle fait quand même comme les autres. Après, elle est quand même assez forte en calcul, donc pareil, je l'intègre dans les choses qu'elle peut faire, mais après comme elle reste juste de 8 h à 9 h et demi, je ne peux pas m'occuper que d'elle. J'ai quand même vingt-cinq autres enfants à gérer, donc c'est un temps bien limité que je lui accorde. Et après les activités qu'elle fait, c'est avec la AESH que moi j'ai préparée. Et donc voilà. Mais après à part ça, elle est vraiment bien intégrée dans le groupe classe, que ce soit dans les apprentissages et dans le côté social, tu vois.

**Interviewer** OK, voilà. Est ce que tu voyais ça plus comme un reproche de la part des professionnels que ce que tu lui donnes un travail différent ?

**Émilie** Oui bien sûr le coup ça m'a vraiment marqué et je me suis vraiment questionnée et je suis allée interroger les autres AESH pour voir. Mais je leur expliquais que je ne pouvais pas faire autrement en fait, parce que l'AESH me dit que ce que je fais c'est très bien parce que ben elle a quand même un travail à elle que moi je prépare. Alors que tu vois avec d'autres élèves qui sont dans les autres écoles, ben il me dit qu'ils ne préparent rien du tout. C'est vrai qu'il faut les intégrer mais elle n'a pas le même niveau que les autres, ils sont presque à un niveau 5e et elle a un niveau début fin CM2 si tu veux. Oui après je leur ai expliqué aussi qu'il y a d'autres enfants qui n'ont pas forcément de handicap. Et dans ma classe j'ai plusieurs niveaux et je ne différencie pas que pour eux. Pour elle je différencie et pour plusieurs enfants aussi. Pour ce qui est des deux des dames qui sont venues dans la classe, je pense que ce n'était pas un jugement, mais une remarque. Mais après interrogation d'autres personnes je me dis bah je ne vois pas trop parce que c'est vrai que ça m'a tracassé. Je me suis dit mais comment il faut que je fasse en fait ? Et après les autres m'ont dit que non, même des collègues du collège m'ont dit que bah on fait de notre mieux avec ce qu'on a et avec le temps qu'on a.

**Interviewer** Ben oui, OK. Alors une autre question là ce serait plus sûr, à ton avis toujours, quels peuvent être les impacts de l'inclusion pour l'élève ? Comment est ce qu'il peut ressentir l'inclusion sur son bien-être à l'école ? Est-ce que ça c'est négatif ? C'est positif.

**Émilie** Je pense que c'est positif s'il ne se sent pas différent, il se sent complètement intégré aux élèves. Donc je suppose que pour elle, c'est positif. Et voilà les deux élèves que j'ai eus dans cette situation, ben on ressent, moi je vois le bien-être réel, elle est contente de venir au collège. Je ressens ça, tu sens qu'elle est épanouie tu vois ? Et même pour les autres jeunes, c'est leur permettre d'apprendre l'acceptation de la différence parce

que ce sont des adultes en devenir. C'est important qu'ils apprennent la solidarité, la tolérance pendant l'enfance ou l'adolescence.

**Interviewer** Oui OK.

**Émilie** Donc pour elle je pense que c'est une bonne chose. Après des fois il y a des limites parce qu'on se dit bah voilà bien comme ce que je viens de te dire, on essaye de faire le maximum, mais il y a d'autres élèves certainement qui posent plus de problèmes et qu'on se dit j'ai entendu dire qu'ils n'ont pas leur place dans l'école, tu vois dans l'école normale. Donc voilà les deux enfants que j'ai eus dans des situations comme ça, je pense que de leur point de vue à eux, c'est une bonne chose pour eux.

**Interviewer** Du point de vue de l'enfant. Oui.

**Émilie** Oui, c'est une bonne chose quand ça se passe bien et qui sont bien intégrés.

**Interviewer** Et tu précises du point de vue de l'enfant parce que l'inclusion pour toi c'est quelque chose qui est compliqué ?

**Émilie** Non, ce n'est pas une charge. Je pense que ça fait partie du travail de notre métier de prendre en considération tous les enfants dans leur globalité, peu important leurs différences.

**Interviewer** OK, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse encore.

**Émilie** Oui, mais après, s'il y a une mauvaise réponse, j'aimerais connaître.

**Interviewer** J'ai effectué des recherches théoriques et on m'a dit que oui, il y avait les points positifs et les points négatifs de l'inclusion. Et dans les points négatifs, c'était le bien être des enseignants parce que c'était beaucoup de temps, beaucoup d'énergie. Oui, alors qu'en général les

enseignants étaient mal informés sur l'inclusion et l'accompagnement d'un élève en situation de handicap.

**Émilie** C'est sûr qu'on n'est pas formés pour ça en fait c'est vrai, mais du coup bah pareil, on essaye de faire du mieux qu'on peut mais ça joue forcément sur comment l'élève se sent en classe. Mais après peut être qu'il y a d'autres façons de faire et qu'on ne connaît pas parce qu'on n'a pas forcément eu. Les bons trucs à savoir quoi.

**Interviewer** Oui, les outils.

**Émilie** Les trucs, voilà les outils qu'on a.

**Interviewer** Et là, on va passer à la dernière partie. Il y avait trois parties, on a parlé de l'inclusion, la qualité de vie et là on va parler plus de la coopération entre les parents et enseignants.

**Émilie** Ouais.

**Interviewer** Et donc euh, à ton avis, qu'est-ce que c'est que la coopération ?

**Émilie** La coopération avec l'enfant ou ?

**Interviewer** Peu importe. En général.

**Émilie** La coopération, c'est ça, c'est travailler avec l'enfant, les parents mettre en lien toutes ces personnes, les psychomotriciens, les orthophonistes, toutes les personnes qui sont en lien avec l'enfant. C'est pouvoir coopérer pour aller dans le sens de l'enfant, pour le bien-être et pour l'évolution de l'enfant, quoi.

**Interviewer** Oui, c'est ça que chacun travaille ensemble pour atteindre un but.

**Émilie** Voilà les objectifs. Par exemple, quand on a une équipe éducative, j'ai pu m'entretenir avec l'orthophoniste et elle m'avait demandé comment je travaillais parce qu'en fait, quand l'élève venait chez elle, elle était totalement perdue. Elle allait, elle allait se cacher sous la table. Elle a dit qu'elle me disait qu'elle ne voulait pas travailler et apparemment elle m'a fait comprendre que c'est beaucoup de boulot. Donc voilà, l'orthophoniste me disait que oui, c'est très compliqué pour l'enfant. Et donc c'était et ça serait bien que je lui donne mes outils, on lui transmet les outils mais ce que je trouve dommage, c'est que je n'ai pas eu de retour.

**Interviewer** Oui.

**Émilie** Tu vois, elle m'a demandé bah je lui ai donné mais j'ai pas eu de retour pour savoir est ce que ça a fonctionné avec elle. Mais voilà, j'aurais aimé qu'on travaille plus en collaboration. Oui parce que du coup moi je vois mes progrès. Ben pour savoir comment ça se passe avec l'orthophoniste, il fallait avoir cette réunion. Si on n'avait pas eu cette réunion, je n'aurais pas su quoi. On a des réunions avec les professionnels mais c'est vrai qu'on communique peu avec les parents et je pense que ça doit être facile de passer à côté de quelque chose si on ne coopère pas avec les parents. Ce sont eux qui connaissent le plus l'élève au final

**Interviewer** Oui, c'est ça.

**Émilie** Donc il faudrait vraiment que tout le monde soit en coordination et que tout le monde soit vraiment en lien, quoi, avec les parents.

**Interviewer** OK et en quoi, selon toi, dans quelle situation la coopération pourrait être bénéfique pour l'enfant et son inclusion ?

**Émilie** S'il y a coopération de tous les intervenants, ça veut dire que l'enfant est mieux pris en charge, qu'il est bien.

**Interviewer** En fait dans quel contexte par exemple tu travailles en coopération avec les parents ?

**Émilie** Pour déjà les mettre au courant de ce que je fais en classe, s'il y a des difficultés ou des progrès. C'est bien aussi qu'ils me disent s'il y a des évolutions dans les accompagnements de l'élève.

**Interviewer** OK, OK. Là, dans ton expérience, selon toi, qu'est ce qui pourrait freiner la coopération entre les parents et enseignants ?

**Émilie** Il n'y a pas assez de moments selon moi ou on peut échanger avec le parent sur les difficultés de l'enfant, ou sur ses progressions. C'est le parent qui connaît le plus son enfant donc c'est lui qui peut nous donner des informations sur son handicap pour qu'on l'accompagne mieux. C'est dur de rentrer en contact avec les parents.

**Interviewer** Oui, oui.

**Émilie** Des fois on veut rencontrer les parents, mais les parents ne viennent pas nous voir. Donc c'est ça, c'est la coopération des parents qui peut poser problème

**Interviewer** Oui, et pour toi, ça a un impact sur l'accompagnement de l'enfant ?

**Émilie** Ben oui, parce qu'il faut quand même que, même pour un enfant sans handicap, il faille que le parent soit investi. Donc là, c'est encore plus important, tu vois ? Donc si le parent ne coopère pas. Et que voilà, il n'y a pas de communication je pense que ça pourrait ou faire défaut à l'inclusion.

**Interviewer** OK. Et à ton avis quelle stratégie les enseignants pourraient mettre en place pour renforcer justement cette coopération avec les parents pour mieux accompagner l'enfant.

**Émilie** Peut être les intégrer un peu dans les apprentissages de l'enfant. Mais imaginons qu'un enfant n'arrive pas à s'intégrer, faire participer les parents aux apprentissages. Parce que le parent le connaît mieux que l'enseignant. Donc peut-être essayer, c'est peut-être une idée.

**Interviewer** D'intégrer le parent dans la classe ?

**Émilie** Pour que l'enfant soit plus, pour qu'il soit plus en confiance.

**Interviewer** Oui, faire des temps ou est-ce que le parent viendrai en classe ? Et donc peut-être qu'il serait peut-être plus enclin à coopérer, à communiquer avec toi par la suite.

**Interviewer** OK. Et encore une fois, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Je n'ai pas trouvé de solutions justement dans mes recherches et c'est aussi ce que je cherche à montrer.

**Émilie** Ouais OK. Bah du coup bah tu me diras ce que tu as eu comme autre.

**Interviewer** De base, je voulais faire un focus group. C'est un entretien qui mélange parents et enseignants et leur proposer pour que les deux parties réfléchissent ensemble pour trouver des solutions de coopération pour que l'accompagnement de l'enfant se passe au mieux.

**Émilie** Ah d'accord, OK. Je te dis si jamais tu as besoin d'un parent, je pense que la maman de ma classe, elle ne serait pas contre.

**Interviewer** OK, ben je prends note de ça.

**Émilie** Oui voilà.

**Interviewer** OK, ben merci.

**Émilie** Je t'en prie, J'espère que je t'ai aidé.

**Interviewer** Est ce que tu as des questions ?

**Émilie** Non, pas forcément. Mais comme je te dis, moi, ça m'intéresserait d'avoir les autres réponses ou d'autres mamans pour voir s'il y aurait d'autres réponses.

**Interviewer** OK. Bah c'est bon. Ben merci pour ton temps en tout cas.

**Émilie** Je t'en prie, bon week-end et bon courage.

**Interviewer** Merci bye

## Annexe 6 : Retranscription intégrale de l'entretien semi-directif auprès de Marie-Laure (parent)

**Interviewer** Donc, Marie-Laure, aujourd'hui, on se retrouve pour un entretien. Donc, comme je t'avais expliqué, je suis étudiante en ergothérapie en troisième année. Et là, je travaille sur un mémoire de recherche sur l'inclusion de l'élève TDI, donc ayant un trouble du développement intellectuel en milieu scolaire. Et mon objectif, ce serait de montrer si la coopération au sein du couple enseignant-parent aurait un bénéfice sur l'inclusion de l'enfant et sur l'augmentation de sa qualité de vie en milieu scolaire. Donc, l'entretien va durer approximativement 30 minutes et on va parler de l'inclusion scolaire, de la qualité de vie et de l'intérêt ou non de la coopération entre le parent et l'enseignant. Est-ce que jusque-là, tu as des questions ou on peut commencer ?

**Marie-Laure** Non, c'est bon, pas de soucis, on peut commencer.

**Interviewer** Ok, nickel. Alors, la première question, ce serait, est-ce que tu as une idée de ce que c'est que l'inclusion en milieu scolaire ?

**Marie-Laure** Alors, pour moi, un élève est inclus quand il fait partie de la classe et qu'il fait un peu les mêmes devoirs que les autres, qu'il est là. On ne va pas le mettre sur une table au fond de la classe par exemple. Donc, ce serait l'inclure, oui, le faire participer et qu'il ait autant sa place que les autres enfants, que les autres élèves. Le prof a cette mission là pour moi

**Interviewer** Oui, voilà, c'est ça en fait l'inclusion. Donc, faire en sorte que l'élève soit là, oui, physiquement, mais aussi socialement, qu'il prenne part aux apprentissages, qu'il participe à la même échelle que les autres élèves, mais de manière adaptée à ses capacités et à ses difficultés.

**Marie-Laure** Oui, voilà, c'est exactement ça.

**Interviewer** Ok, nickel. Ok, et donc tu m'as expliqué que ton enfant était en classe Ulis.

**Marie-Laure** Oui, c'est ça, il est en quatrième Ulis et il fait des temps d'inclusion dans les classes d'art plastique, de musique, d'espagnol, d'anglais et de sport.

**Interviewer** Ok, et est-ce qu'il y a des difficultés que toi, en tant que parent, tu ressens ou des difficultés que tu as déjà faites par ton enfant quant à son inclusion dans ces classes-là, justement, quand il quitte la classe Ulis ?

**Marie-Laure** Alors, pour lui, ce qui est compliqué, c'est de se dire qu'il a la capacité de participer à ces cours-là mais pas à d'autres et qu'il fait partie de deux classes différentes et qu'il est inclus, mais pas en totalité parce que finalement, il ne participe pas aux cours autant que les autres élèves et donc, tout ce temps où les élèves sont ensemble, qu'ils s'empathisent, et bien lui, ce n'est pas un temps auquel il a droit parce qu'il est en Ulis. Enfin, il le voit comme ça, un peu comme une injustice. Donc voilà, ça c'est difficile pour lui d'accepter qu'il est inclus dans la classe mais pas totalement, pas à la même échelle que ses autres camarades. Et forcément, il a la sensation de perdre des moments importants en fait. Quand il arrive, quand il rejoint ses copains en classe ou en sport pendant la création, il parle de choses que lui, il ne connaît pas parce qu'il n'était pas là. Et donc voilà, je pense que c'est assez frustrant. Il ne me le dit pas comme ça, mais il se plaint et je le vois en tout cas.

**Interviewer** Ok, d'accord.

**Marie-Laure** Après, en tant que parent, je ne ressens pas plus de difficultés que ça. Après, en tant que parent, ce qui est compliqué, c'est par exemple des fois, Mathéo rentre du collège et on fait les devoirs ensemble. Et par moment, quand on fait les devoirs quand il rentre à la maison, j'ai l'impression que par exemple, ses devoirs d'espagnol ou d'anglais, ce qu'on

lui demande de faire, est inférieur à ses capacités qu'il pourrait être vraiment capable de faire beaucoup plus. Mais que voilà, on sous-estime ses capacités. Et ça, je trouve ça désolant parce que je sais qu'il pourrait être capable de plus, qu'il faut le pousser là-dedans et qu'il fait justement cette inclusion pour ça, pour développer de nouveaux apprentissages. Et qu'il avance à son rythme, certes. Mais il faut qu'on lui donne de la matière pour avancer. Et je trouve que c'est fait de manière insuffisante. Je pense que les enseignants, à ne pas vouloir mettre l'enfant en difficulté ou à ne pas se mettre en difficulté, privilégient des méthodes d'apprentissage, de pédagogie, qui sont inférieures aux capacités de l'enfant et qui ne lui permettent pas de montrer tout ce dont il est capable de faire. Après, c'est sûr que, par exemple, les préconisations qui ont été demandées avec le PPS sont pas spécialement mises en place. Mais bon, ça, c'est un autre souci. En fait, par exemple, il y a l'adaptation des supports, alléger les supports écrits. Les supports écrits sont allégés, mais tellement allégés qu'au final, ça en devient extrêmement simple. Même pour Mathéo, qui a une déficience intellectuelle légère. Mais voilà, pour moi, on ne pousse pas suffisamment pour qu'il s'améliore sur le plan scolaire. Et ça, c'est un frein pour moi à l'inclusion.

**Interviewer** Ok, donc là, si je comprends bien, pour Mathéo, ce serait que ces temps d'Ulis l'empêchent d'être suffisamment présent dans la classe pour participer pleinement aux échanges, tout ça, et à réellement tisser des liens avec ses autres camarades de classe. Et de ton côté, tu observes que le travail demandé à Mathéo est inférieur à ses réelles capacités, c'est ça ?

**Marie-Laure** Oui, voilà, exactement. Après, je comprends bien que les enseignants font comme ils peuvent, mais vraiment, il y a des choses qu'ils revoient depuis le début de l'année, alors que là, on est quasiment en fin de l'année. Par exemple, les verbes irréguliers, depuis le début de l'année, en anglais, il les revoit, alors que maintenant, ça y est, il les connaît. Et les apprentissages ne sont pas poussés plus loin que ça. Alors que vraiment, je sais que c'est mon enfant, mais je sais que Mathéo pourrait vraiment être capable de beaucoup plus.

**Interviewer** D'accord, et par rapport à ça, est-ce qu'il y a de solutions auxquelles tu penses pour pouvoir remédier à ces difficultés-là, ou à ces points de vigilance que tu remarques ?

**Marie-Laure** Ça a déjà été discuté pour qu'il prenne part à d'autres cours que ceux qui étaient déjà prévus. Les langues, c'est quelque chose qui l'intéresse, donc il y a assez de facilité quand même à rentrer dans les apprentissages là-dedans. Mais par exemple, pour l'histoire-géo ou les maths, voilà, je pense que ça peut être compliqué. Mais ça peut être ré-envisagé lors des prochaines réunions, par exemple. Et après, lorsque je te disais que j'avais l'impression que les enseignants en inclusion ne donnaient pas suffisamment de travail, sous-estimaient ces capacités, pour moi, ça serait en discuter en réunion. Mais en même temps, les réunions, c'est quoi ? C'est une fois tous les trimestres, c'est à peine quelques minutes d'échange, où est-ce que les enseignants me disent, voilà, Mathéo se débrouille bien, il apprend ci, il apprend ça. D'accord, mais je trouve qu'il pourrait vraiment aller beaucoup plus loin. Et puis ça reste qu'une fois tous les trimestres, où est-ce que de toute façon les choses pour le trimestre sont déjà passées, il a déjà sa moyenne. Donc voilà, les choses sont faites, elles ne peuvent plus changer. Et je trouve que ce temps-là n'est pas suffisamment important pour que j'expose toutes mes plaintes, en fait.

**Interviewer** Donc si je comprends bien, ce serait d'avoir des temps d'échange destinés à discuter de la scolarité de Mathéo. Oui, voilà, c'est ça.

**Marie-Laure** Mais j'avais déjà pris le temps de contacter les enseignants par mail, on avait déjà eu quelques échanges téléphoniques, mais voilà, ça reste succinct et ce n'est pas très formel, tu vois. C'est... Voilà, pour moi, c'est un manque réel. Après, on ne va pas leur apprendre leur métier non plus. Mais après, ça reste mon enfant, et je sais qu'il est capable de faire plus, et lui aussi demande de faire plus. Mais il y a vraiment un choc en ce qui est demandé à Mathéo et à ses autres camarades de classe.

**Interviewer** Ok, et par rapport à ça, quels peuvent être les impacts de l'inclusion sur les ressentis de Mathéo en ce qui concerne son bien-être à l'école ? Enfin, est-ce que l'inclusion est bénéfique ou non pour Mathéo par rapport à son bien-être à l'école ?

**Marie-Laure** Pour moi, l'inclusion aujourd'hui n'est pas autant positive que ça pourrait l'être si tout allait bien, entre guillemets. Parce que je constate que les profs ne le sollicitent pas suffisamment et que ça ne lui permet pas d'être vraiment intégré. En fait, il a l'occasion de le faire, mais les moyens ne sont pas mis en place pour lui permettre de prendre en compétence, d'apprendre de nouvelles choses. Enfin, en tout cas, sur le plan des cours propres, je parle, je trouve que c'est loin d'être acquis, que ça pourrait vraiment être beaucoup plus bénéfique, mais qu'aujourd'hui ça ne l'est pas.

**Interviewer** Et en ce qui concerne le plan social, pour Mathéo, comment ça se passe ?

**Marie-Laure** Oui, mais par contre, c'est vrai que sur le plan social, enfin, je sais, il me parle quelques fois de certains amis, et ça lui permet de tisser des liens aussi, de fréquenter plus de personnes, de faire des activités avec d'autres personnes de son âge qui ne sont pas porteurs de handicap. Parce qu'en Ulis, il y a des profils similaires, je trouve que c'est important qu'ils puissent être en contact et faire des activités avec des personnes normales, entre guillemets

**Interviewer** Est-ce que l'inclusion sur le plan social est bénéfique pour Mathéo ?

**Marie-Laure** Il fait des inclusions depuis qu'il est en sixième, et je sais qu'au départ, c'était plus compliqué pour lui, parce qu'il avait peur du regard des autres, et il a subi du harcèlement en sixième, puis on l'a changé de collège pour la cinquième et la quatrième, mais depuis qu'on l'a changé de collège,

ça va mieux, parce que les relations se passent mieux avec ses camarades actuels, et voilà, il a plus l'occasion d'aller vers les autres, de discuter pendant les récréations, de faire des jeux de société. Il est content de découvrir de nouvelles choses à travers tout ce qu'on lui apprend dans ses classes, ce qu'il ne fait pas en Ulis, forcément. Donc pour moi, l'inclusion aujourd'hui est autant positive que négative.

**Interviewer** Ok, très bien, merci. Alors la prochaine question, ce serait, selon toi, quels sont les différents acteurs qui peuvent influencer les ressentis de Mathéo par rapport à son bien-être à l'école ?

**Marie-Laure** Les différents facteurs, c'est-à-dire ?

**Interviewer** Ce seraient les différents éléments, qu'est-ce qui impacte le ressenti de Mathéo quand il est à l'école ? Est-ce qu'il y a des faits, des éléments, qui ont un impact sur le bien-être de Mathéo à l'école ?

**Marie-Laure** Ah oui, ok. Pour moi, un facteur qui influence le bien-être de Mathéo à l'école, c'est l'environnement, l'environnement social, parce que j'ai changé Mathéo de collège, et ça va beaucoup mieux depuis. Et là, le fait de faire des temps d'inclusion et d'avoir l'opportunité, plus d'occasion en fait, pour parler avec d'autres élèves de son âge qui n'ont pas les mêmes difficultés, je trouve que ça le valorise, parce qu'il sent qu'il a une place et qu'il appartient à un groupe d'amis. Après, je pense que c'est la place de l'enseignant aussi. C'est-à-dire, si l'enseignant part du principe que, dans le cas de Mathéo, qu'il n'est pas capable, qu'il ne donne pas les mêmes leçons que les autres élèves, qu'il ne fait pas participer en classe, forcément, Mathéo ne se sentira pas à sa place, qu'il ne voudra pas participer, et que ce sera plus compliqué pour lui de se sentir valorisé et d'être inclus dans la classe. Après, je pense que c'est aussi la place du parent. Mathéo rentre bien à la maison le soir, je sais que c'est quelqu'un qui est assez timide, et si on ne va pas vers lui, lui aura des difficultés à aller vers nous, et s'il y a quelque chose qui s'est mal passé dans la journée, on ne le saura pas

forcément si on n'échange pas avec lui. C'est en tant que parent qu'il faut s'assurer que ça s'est bien passé à l'école, et qu'il n'y a pas des choses qui restent sur son cœur, qui le pèsent, parce qu'en fait, si on ne va pas vers Mathéo, on ne saura pas ce qui s'est passé à l'école, finalement. Donc je pense que si on prend le temps d'échanger une fois rentré, qu'on prend le temps de savoir comment ça s'est passé, ce qu'il a fait, ça lui permettra de se décharger, je pense. Et de sentir qu'il peut échanger avec nous de certaines choses, qui le travaillent.

**Interviewer** Et donc par rapport à tout ce que tu viens de me dire, est-ce que tu sais ce que c'est que la coopération ?

**Marie-Laure** Alors pour moi, la coopération, ce serait avoir un but commun, et travailler à plusieurs en ayant un but commun.

**Interviewer** Ben oui, voilà, c'est exactement ça. Et donc est-ce que tu penses que cette coopération pourrait exister entre le parent et l'enseignant, et que ça pourrait répondre aux problèmes que tu as évoqués plus tôt ? Est-ce que tu vois que, dans certaines situations, est-ce que la coopération entre le parent et l'enseignant pourrait être bénéfique pour l'enfant et sa qualité de vie à l'école ?

**Marie-Laure** Ben pour moi non, il n'y a pas de coopération entre le parent et l'enseignant, à l'heure actuelle en tout cas, parce que l'enseignant est enseignant dans l'école, et le parent est parent mais à la maison. Je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire. Parce que, en tout cas pour moi, le parent aujourd'hui, le parent n'a pas sa place à l'école. Selon les établissements, le parent n'a pas sa place à l'école. Après, c'est vrai que je ne me suis jamais demandé comment est-ce qu'on pourrait avancer ensemble avec les enseignants, parce que pour moi, ça reste leur travail, et on n'a pas réellement notre place dans leur milieu de travail.

**Interviewer** D'accord, et tout à l'heure, tu me parlais du fait que tu as déjà contacté des enseignants par mail, puis par téléphone, pour pouvoir échanger de la scolarité de Mathéo.

**Marie-Laure** Oui, c'est ça, je les avais déjà appelés, mais ça n'avait pas mené à spécialement autre chose, parce que je n'avais pas la vue sur ce qui se passe à l'école.

**Interviewer** Est-ce que tu penses qu'une coopération entre l'enseignant et le parent pourrait être bénéfique dans l'inclusion de Mathéo et dans sa scolarité en général ?

**Marie-Laure** Pour moi, oui, ça pourrait être bénéfique, mais après, je ne vois pas comment est-ce que ça peut se faire. Non, j'ai du mal à visualiser comment on pourrait, en tant que parent, avoir un impact sur l'enseignant, et comment est-ce qu'on pourrait créer une relation comme ça. J'ai du mal à imaginer. Mais en tout cas, oui, je pense que ça peut être bénéfique. Par exemple, comme je l'avais dit, que pour moi, le travail qui est donné à Mathéo est insuffisant par rapport à ses capacités. S'il y avait une coopération, certainement, moi, je connais mon enfant, donc pour moi, je sais de quoi est-ce qu'il est capable. Donc certainement, cette coopération-là permettrait à Mathéo de se sentir mieux à l'école. Et peut-être qu'il aurait des cours plus adaptés en fonction de ses capacités surtout, parce que c'est quelqu'un qui est capable de faire plus.

**Interviewer** Et donc, selon toi, qu'est-ce qui freine cette coopération ?

**Marie-Laure** Pour moi, comme je t'ai dit, c'est que le parent, aujourd'hui, n'a pas sa place à l'école et qu'en fait, il manque de lien entre la maison et le collège. Mais en même temps, comme je t'ai dit, je ne sais pas comment en créer non plus. Enfin Mathéo, on ne le voit pas au même moment. Moi, je le vois dans le contexte familial, au domicile et l'enseignant le voit sur la journée dans le contexte scolaire. Et donc, ces deux environnements-là ne



se rencontrent pas. Certainement, il manque des temps de mise en relation, mais je ne vois pas comment est-ce que ça pourrait se faire.

**Interviewer** OK. Eh bien, justement, mon mémoire porte là-dessus, sur comment on pourrait envisager de créer plus de coopération entre le parent et l'enseignant et que cette coopération-là pourrait favoriser la qualité de vie de l'enfant.

**Marie-Laure** C'est ça, en fait. OK. Eh bien, j'ai hâte de voir la fin de ton travail, sur quoi il a abouti, parce que c'est vrai que ça pourrait être vraiment intéressant.

**Interviewer** OK. Eh bien, en tout cas, c'était avec plaisir d'échanger avec toi. Je ne sais pas si tu as d'autres questions.

**Marie-Laure** Non, pour moi, c'est bon, je n'ai pas d'autres questions. Et toi, c'était la dernière ?

**Interviewer** Oui, c'était la dernière, oui. Si tu veux, je te tiendrai au courant de la fin de mon étude et voilà, on pourrait peut-être en reparler si jamais tu as un peu de temps ou quoi.

**Marie-Laure** Oui, c'est avec plaisir. Franchement, c'était un plaisir d'échanger avec toi.

**Interviewer** OK. Eh bien, merci pour ton temps. Passe une bonne fin d'après-midi et à bientôt.

**Marie-Laure** Merci, à bientôt, au revoir.

**Interviewer** Au revoir.

## RÉSUMÉ

### L'INCLUSION AU SERVICE DE LA QUALITÉ DE VIE SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE AVEC UN TDI AU SECOND DEGRE EN MILIEU ORDINAIRE

**Introduction** : Depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes en situation de handicap, les politiques en matière de scolarité se veulent de plus en plus inclusives. Cependant, les enseignants se sentent toujours autant démunis face à ce défi et les ressources mises à disposition sont insuffisantes face aux besoins relevés. Ainsi, les enjeux de l'inclusion scolaire en milieu ordinaire, ses impacts sur les ressentis du jeune quant à son bien-être mais aussi les freins rencontrés par les enseignants, démontrent la nécessité d'un accompagnement ergothérapique dans cette démarche.

**Objectif de l'étude** : La recherche vise à démontrer de l'intérêt d'un accompagnement du duo parent-enseignant afin de favoriser la qualité de vie scolaire de l'élève porteur d'un TDI en soutenant la dynamique inclusive.

**Méthode** : Une enquête qualitative basée sur des entretiens semi-directifs a été menée auprès de 3 parents et 3 enseignants d'élèves présentant un TDI afin de recueillir leurs représentations, besoins et expériences dans l'accompagnement scolaire de cet élève.

**Résultats** : L'inclusion en scolarité ordinaire a un intérêt pour la qualité de vie de l'élève dans cet environnement. Cependant, la coopération entre parent et enseignant est insuffisante et impacte négativement l'inclusion.

**Conclusion** : Les besoins formulés par les parents et enseignants ainsi que les répercussions du déficit de coopération entre ces derniers sur le sentiment de bien-être scolaire du jeune avec TDI, témoigne de l'importance d'un accompagnement ergothérapique à leur égard.

**Mots-clés** : Ergothérapie, TDI, inclusion en milieu scolaire ordinaire, qualité de vie scolaire, coopération parent-enseignant.

## ABSTRACT

### INCLUSION TO IMPROVE THE QUALITY OF SCHOOL LIFE FOR STUDENTS WITH AN IDD IN MAINSTREAM SECONDARY SCHOOLS

**Introduction** : Since the 2005 law on equal rights and opportunities for people with disabilities, schooling policies have become increasingly inclusive. However, teachers still feel powerless to meet this challenge, and the resources made available are insufficient to meet the needs identified. The challenges of school inclusion in a mainstream environment, its impact on the young person's sense of well-being, and the obstacles encountered by teachers, demonstrate the need for occupational therapy support in this process.

**Study aims**: The aim of this research is to demonstrate the value of supporting the parent-teacher couple in order to improve the quality of school life for students with IDD, by supporting the inclusive dynamic.

**Methods** : A qualitative survey based on semi-structured interviews was carried out with 3 parents and 3 teachers of students with IDD, in order to gather their representations, needs and experiences in supporting this student at school.

**Results** : Inclusion in mainstream schooling is beneficial for the student's quality of life in this environment. However, cooperation between parent and teacher is inadequate and has a negative impact on inclusion.

**Conclusion** : The needs expressed by parents and teachers, and the repercussions of a lack of cooperation between them on the sense of well-being at school of a young person with IDD, testify to the importance of occupational therapy support for them.

**Key words** : Occupational therapy, IDD, inclusion in mainstream schools, quality of school life, parent-teacher cooperation.