



HAL
open science

Étude des échanges entre ergothérapeute et enseignants dans le cadre de la scolarité du collégien dyspraxique

Aurélie Rousseau-Lacote

► To cite this version:

Aurélie Rousseau-Lacote. Étude des échanges entre ergothérapeute et enseignants dans le cadre de la scolarité du collégien dyspraxique. Médecine humaine et pathologie. 2019. dumas-02304984

HAL Id: dumas-02304984

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02304984>

Submitted on 3 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UFR DE MÉDECINE
ET PROFESSIONS
PARAMÉDICALES**

UNIVERSITÉ
Clermont Auvergne



La Région
Auvergne-Rhône-Alpes

**INSTITUT UNIVERSITAIRE DE
FORMATION EN ERGOTHERAPIE
D'AUVERGNE**

Aurélie ROUSSEAU-LACOTE

UE 6.5 : initiation à la démarche de recherche

27 mai 2019

***Etude des échanges entre ergothérapeute et enseignants
dans le cadre de la scolarité du collégien dyspraxique***

REMERCIEMENTS

« Sous la direction de Mme Astrid COQUARD, ergothérapeute, fondatrice du cabinet d'ergothérapie « Atout Ergo » à Roanne, et de M. Robert JALLA, Enseignant Référent à la retraite, directeurs de mémoire. »

Je souhaite tout d'abord remercier Astrid Coquard et Robert Jalla pour leur disponibilité, leurs relectures et leur accompagnement durant mon travail.

Je remercie également les professionnels, ergothérapeutes et enseignants, qui ont contribué à l'élaboration de ce travail en m'accordant un peu de leur temps pour réaliser les entretiens et me faire part de leurs expériences malgré leur emploi du temps chargé.

Merci à mes camarades de promotion qui ont rendus ces trois années intenses, inattendues et surtout inoubliables.

Merci aussi à mes amis pour leur soutien et leurs encouragements ainsi que mon frère, Pierrick Rousseau, et Vanessa Ardaen pour la relecture finale de mon travail.

Je tiens également à remercier ma famille pour leur soutien tout au long de la réalisation de ce mémoire mais aussi pendant les trois années de cette formation. Sans vous, rien n'aurait été possible.

Enfin, je remercie Romain pour son soutien et sa compréhension tout au long de cette dernière ligne droite, tu as été ma bouffée d'oxygène.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	2
1. PROBLEMATIQUE PRATIQUE.....	3
1.1. Quelques notions sur la dyspraxie.	3
1.2. La scolarisation des élèves au collège.	5
1.3. Le parcours d'un élève dyspraxique au collège.	7
1.4. Quelques techniques de rééducation, de réadaptation et d'aménagements scolaires proposés ou mis en œuvre au collège.	11
1.5. Elaboration de la question de recherche	13
2. PROBLEMATIQUE THEORIQUE	15
2.1. La communication	15
2.2. Présentation d'une théorie : L'analyse transactionnelle	21
2.3. Présentation d'un modèle en lien avec la question de recherche.	28
3. METHODOLOGIE	34
3.1. Choix de la méthode	34
3.2. Population.....	34
3.3. Elaboration de l'outil de recherche	35
4. ANALYSE DES RESULTATS	38
4.1. Analyse longitudinale.....	38
4.2. Analyse transversale	45
5. DISCUSSION	50
5.1 : Confrontation avec la problématique théorique.....	50
5.2 : confrontation avec problématique pratique.....	54
5.3 : Eléments de réponse à ma question de recherche	55
5.4 Critiques et limites	57
5.5 . Apports personnels et Perspectives de l'étude	58
CONCLUSION	60
BIBLIOGRAPHIE	61
ANNEXES.....	

INTRODUCTION.

M. Mazeau, en 2000, explique qu'un enfant dyspraxique est « *un enfant anormalement « maladroit » qui ne peut organiser les gestes que pourtant il conçoit bien et dont toutes les réalisations motrices ou graphiques sont médiocres, informes ou brouillonnes* »

6% des enfants d'âge scolaire souffrent de dyspraxie (Vaivre-Drouet, 2008). Cependant, ces élèves ne s'identifient pas comme élèves handicapés (Sentenac, Pacoricona, Godeau, 2016) et ce bien que la dyspraxie soit reconnue comme handicap par la circulaire interministérielle n° 2002-024 du 31 janvier 2002. Ce décalage peut s'expliquer en partie par le fait que ce handicap ne se remarque pas de prime abord, ce qui souvent conduit à le qualifier de « handicap invisible » (Rollet, 2012).

Cette particularité rend plus difficile le diagnostic et la prise en charge de ce handicap. Elle entretient aussi une méconnaissance de ce handicap, même de la part de personnes pouvant y être confrontées au quotidien. En tant qu'enseignante au collège pendant plus de quinze ans, j'ai vécu cette difficulté : avec le recul, je revois les problèmes de lenteur, d'écriture ou d'organisation que j'ai pu constater chez certains de mes anciens élèves, élèves qui n'étaient pas diagnostiqués dyspraxiques mais pour lesquels la question du dépistage aurait dû être posée.

Par ailleurs, je me suis rendu compte que je n'avais jamais été amenée à rencontrer de professionnels de santé tels que des ergothérapeutes, pourtant très impliqués dans la prise en charge de ces élèves. D'où une question : quelle est la place de l'ergothérapeute dans la scolarisation des élèves dyspraxiques ? De plus, une fois la porte de l'enseignement secondaire franchie, l'élève doit faire face à des changements importants et des exigences nouvelles qu'il n'est pas forcément aisé de gérer pour lui. C'est pour cette raison que j'ai choisi d'étudier cette question au sein du collège et de cibler la problématique sur l'acquisition des connaissances et non dans les actes de la vie quotidienne en général.

C'est à ce questionnement que je vais tenter d'apporter des réponses. Dans un premier temps, je détaillerai les éléments pratiques qui me permettront d'élaborer ma question de recherche. Je développerai, dans un second temps, les éléments théoriques sur lesquels s'appuieront mon étude. Enfin, après les avoir présentés, j'analyserai les résultats obtenus dans une discussion en établissant des liens avec mes problématiques pratiques et théoriques. Une conclusion clôturera ce travail.

1. PROBLEMATIQUE PRATIQUE

1.1. Quelques notions sur la dyspraxie.

Le préfixe « dys » renvoie dans la langue française à une notion de *dysfonctionnement*. La dyspraxie indique donc un dysfonctionnement des praxies. Selon Breton et Léger (2007), la praxie est « *une habileté qui requiert la capacité de concevoir, de planifier et d'exécuter une séquence de gestes orientée vers un but. Elle suppose donc un agencement des gestes dans un ordre précis pour produire l'action voulue* ». La dyspraxie fait partie des TSA ou Troubles Spécifiques des Apprentissages (à ne pas confondre avec Troubles du Spectre Autistique, problématique différente) au même titre que la dyslexie ou la dysphasie par exemple. Ces troubles vont donc interférer avec l'acquisition des apprentissages des enfants qui en sont atteints, et ce quel que soit leur niveau d'études. Que signifie exactement « être dyspraxique » ? Comment définir la dyspraxie et quelles sont conséquences concrètes de ce trouble dans la vie quotidienne donc scolaire des enfants et des adolescents ?

Au travers des articles ou des cours dispensés sur le sujet, il est parfois mentionné que le terme de dyspraxie n'est plus à employer, qu'il faut à présent utiliser celui de TAC (Troubles de l'Acquisition de la Coordination- traduit du DSM IV dans lequel il apparaît sous le nom de DCD : Developmental Coordination Disorder). Dans le cadre d'un mémoire traitant de la dyspraxie, il m'a donc semblé indispensable d'investiguer la question, afin aussi de justifier le terme qui va apparaître dans ma question d'étude.

Dès 1994, Polatajko et Missiuna ont étudié les différentes appellations : dyspraxie, TAC ou encore syndrome de l'enfant maladroit... Le but était de déterminer si elles correspondaient à un même trouble Cet article a débouché sur une conférence qui s'est tenue en octobre 1994 à Londres (Ontario) afin qu'un consensus sur l'utilisation de ces termes soit trouvé : il en est ressorti la préconisation du terme anglo-saxon TAC pour désigner l'ensemble des enfants présentant d'importants troubles de la coordination motrice (Costini, Roy, Faure et Le Gall, 2013).

Cependant, des différences sont toujours pointées dans la signification concrète des deux termes les plus utilisés aujourd'hui :

- Les termes de dyspraxies, utilisés surtout dans la littérature francophone, « concerneraient davantage les gestes relevant d'un apprentissage explicite, systématisé et finalisé vers un objectif lié au contexte culturel : écrire, s'habiller... » (Bessac, 2013, p 337)

- Les TAC anglo-saxons correspondent à « un trouble des coordinations où l'aspect dynamique est au premier plan, acquises sans apprentissage explicite : courir, sauter, attraper une balle... » (Bessac, p 337).

On ne peut donc que constater qu'il n'existe toujours pas de consensus international clair sur cette notion (Laurence Vaivre-Douret, 2008). Cependant, mon questionnement portant sur des apprentissages explicites dans le cadre du collège, il me semble donc pertinent d'employer le terme de dyspraxie, terme dont Bessac donne une définition précise : « ... troubles cognitifs spécifiques, structurels et durables du développement des habilités motrices permettant de planifier dans l'espace et dans le temps, coordonner, exécuter et automatiser un mouvement volontaire, appris, effectué dans un but précis... » (p140). Il est à noter que ces enfants se montrent par ailleurs « vifs, curieux, intelligents et beau parleurs » et sont dotés d'une excellente mémoire (Mazeau, 2000). Pour souligner que ces troubles se manifestent en l'absence de toute lésion avérée, atteinte motrice ou trouble psychique ou affectif, certains auteurs précisent ce terme en parlant de dyspraxie développementale.

Par ailleurs, certains auteurs relèvent, au sein même de la dyspraxie, différentes modalités qui ciblent et précisent certains symptômes. Laurence Vaivre-Drouet, en 2008, propose de mettre en avant certaines de formes de dyspraxie :

- Les dyspraxies dites visuomotrices et visuospatiales qui résultent d'un problème de programmation du mouvement pour des informations d'ordre visuo-spatio-temporelles ou visuo-spatiales. En découlent des troubles de l'organisation spatiale et de la structuration spatiale comme la reproduction de dessins par exemple. Les raisons de ces troubles sont donc aussi à chercher en amont du geste en lui-même, dans ce cas au niveau de la perception spatiale.

- Les dyspraxies dites idéomotrices qui gênent la planification du mouvement.

- La dyspraxie dite globale qui associe aux deux précédentes des troubles de la motricité volontaire voire d'autres troubles cognitifs.

Ces différentes formes de dyspraxie vont influencer directement sur les apprentissages en milieu scolaire.

1.2. La scolarisation des élèves au collège.

1.2.1. Des exigences nouvelles.

1.2.1.1. Nécessité de s'adapter.

Au collège, particulièrement à l'entrée en 6^{ème}, les élèves sont confrontés à un nouvel environnement physique : l'établissement est différent, plus vaste et parfois composé de plusieurs bâtiments. De plus, d'une seule personne, l'instituteur, les élèves se trouvent désormais face à des interlocuteurs multiples : professeurs, personnel administratif, assistants d'éducation, agents d'entretien... Chacun avec leurs missions que les élèves doivent savoir identifier.

Par ailleurs, le rythme fluctue à la fois de manière quotidienne et hebdomadaire : L'emploi du temps conduit à un changement d'enseignant et de salle à chaque heure. De plus, il varie tous les jours de la semaine.

Les élèves doivent donc s'adapter et apprendre à se repérer conjointement dans le temps et l'espace.

1.2.1.2. Nécessité de s'organiser.

A chaque nouveau cours de l'emploi du temps, les élèves sont tenus de s'installer rapidement et de sortir les affaires correspondant à la matière. Ces dernières varient en fonction de chaque enseignant : hormis le livre, un cahier, un carnet ou un classeur peut être demandé. L'élève devra aussi organiser la trace écrite pour ces différents supports. Ceci sous-entend aussi la gestion du cartable, générant parfois stress et peur d'oublier. La mise en place de casiers depuis de nombreuses années est à la fois appréciable pour diminuer le poids du sac mais nécessite aussi une bonne organisation au quotidien.

Si l'enfant a, dès l'école primaire, été tenu chez lui d'assimiler les cours de la journée, il s'ajoute, au collège, des travaux écrits à effectuer. Ce travail peut être donné d'un cours sur l'autre ou plus en avance en fonction du temps que demande sa réalisation. Charge à l'élève de s'organiser en fonction de la charge de son emploi du temps et de ses éventuelles activités extérieures afin de disposer de suffisamment de temps pour le mener à bien : « s'avancer » dans le jargon élève...

Enfin, les collèges étant moins nombreux que les écoles, surtout à la campagne, l'entrée au collège rime souvent aussi avec une organisation différente au domicile des

élèves : se préparer seul le matin, prendre le bus, fermer la porte de la maison et devoir conserver les clés... sont autant de détails qui font que l'enfant gagne en responsabilité.

1.2.1.3. Une étape psychologique.

Enseignants et parents demandent donc au collégien d'acquiescer davantage d'autonomie, tant dans ses apprentissages que dans sa vie quotidienne. Le plus souvent, les élèves intègrent ces changements dès les premières semaines. Naturellement donc, l'entrée au collège signe un palier, une étape dans la vie de l'enfant. C'est un premier pas dans le passage du monde de l'enfance vers le monde de l'adolescence.

L'issue du collège constitue aussi une étape réflexive, avec le choix pour les élèves d'une première orientation qui peut être amenée à colorer leur avenir professionnel.

1.2.2. La problématique des enfants dyspraxiques au collège

La dyspraxie se compose d'« *un ensemble de symptômes mosaïques* » (Mazeau, 2016) plus ou moins marqué selon les enfants.

Toutes les disciplines vont être impactées car l'élève dyspraxique se trouve souvent placé en situation de double-tâche : s'il se concentre par exemple pour écrire de manière lisible, toute son attention sera portée sur cette tâche et il sera moins -voire plus- disponible pour d'autres activités pendant ce temps. D'autre part, un autre problème de cette situation porte sur la vitesse d'exécution : cette lenteur est souvent sous-estimée et constitue un handicap invisible (Mazeau, 2017). Ces difficultés peuvent donc toucher des activités transversales telles que l'écriture, la lecture et le graphisme en général.

Les troubles d'acquisition et d'exécution de l'écriture ou dysgraphie font partie des symptômes (Barra-Jover, 2012), même si elle n'est pas forcément associée (Jolly, 2017). Si elle est présente, les conséquences s'observent sur le produit final, la lisibilité de la production par l'élève ou par une autre personne s'avérant compliquée, mais aussi sur le processus. En effet, l'acte d'écrire peut engendrer de la crispation musculaire voire de la douleur, être contrarié par une certaine impulsivité et finalement conduire à une fatigabilité accrue. L'écriture étant très présente dans l'enseignement en France, il s'agit d'un problème difficile à gérer pour l'élève dyspraxique.

Les difficultés peuvent se manifester aussi au niveau de la lecture, celle-ci se révélant hésitante et lente. Il peut en résulter des problèmes de compréhension des consignes et de recherche de l'information sur un support écrit.

Les mathématiques constituent un point sensible : le problème de structuration spatiale impacte tant la géométrie (tenue des outils scolaires, perception dans l'espace...) que l'arithmétique (placement des chiffres pour effectuer une opération, planification d'un problème...).

Enfin, il convient de noter les retentissements de la dyspraxie sur les activités physiques, sportives ou musicales.

Un autre aspect, les difficultés d'organisation, vont influencer indirectement les apprentissages : le repérage au sein de l'établissement ou, à plus petite échelle, dans un classeur ou sur une feuille, l'organisation du cartable, la gestion de l'emploi du temps et de la charge de travail sont autant de facteurs qui demandent de l'enfant beaucoup d'énergie mentale et peuvent conduire en fin de journée à une fatigabilité accrue.

Enfin, les répercussions sur le plan psychologique ne sont pas à négliger : la fatigabilité, l'échec scolaire fréquent, malgré les efforts entrepris, font le lit de la démotivation et de la baisse d'estime de soi. La dyspraxie, handicap invisible, est souvent ressenti comme un fardeau psychologique (Vaivre-Douret, 2008).

Face aux difficultés inhérentes au collège, l'ergothérapeute va devoir réévaluer la prise en charge de l'élève dyspraxique afin d'adapter celle-ci au nouvel environnement au sens large.

1.3. Le parcours d'un élève dyspraxique au collège.

1.3.1. Les signes d'alerte et le diagnostic

Dès l'école maternelle, des difficultés de graphisme, une maladresse dans les jeux de construction, une lenteur inexplicée... peuvent alerter les professeurs. De même, des problèmes pour s'habiller par exemple sont aussi des signes que les parents mentionnent (Périchon, 2015).

Le diagnostic se doit d'être le plus précis possible et pluridisciplinaire et ce afin d'éviter tout surdiagnostic « fourre-tout » qui engloberait toutes les difficultés scolaires dans une entité unique. C'est ce diagnostic qui permettra de construire un projet

thérapeutique adapté et personnalisé. (Mazeau, 2016). Même s'il arrive que des diagnostics soient posés tardivement, il est en général connu avant l'entrée au collège. L'élève devra alors travailler avec l'ensemble de ses professeurs.

1.3.2. le rôle de l'enseignant au collège dans la prise en charge de l'élève dyspraxique

Le bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015 énonce les compétences pour les professeurs et personnels d'éducation. Seuls quelques-unes sont citées ci-après :

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

- 1 : Faire partager les valeurs de la république → qui inclut le refus de toute discrimination.
- 3 : Connaître les élèves et les processus d'apprentissage → connaître les principes fondamentaux de la psychologie de l'ado et les processus d'apprentissages
- 4 et 10 : prendre en compte la diversité des élèves et coopérer au sein d'une équipe → repérer signe de décrochage/ adapter son enseignement/ savoir travailler avec les personnes ressources dans le cadre d'un plan de suivi de scolarisation (PPS) pour élèves en situation de handicap.
- 6 : Agir en éducateur responsable et en respectant des principes éthiques → éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves.
- 9 : Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier → connaître et utiliser les usages numériques en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages.

Compétences communes à tous les professeurs :

- P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et l'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves/ évaluer les progrès et les acquisitions des élèves → différencier son enseignement en fonction des besoins de chacun/ repérer les difficultés des élèves.
- P5 : Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogiques et éducatifs → savoir mener un entretien d'écoute dans le cadre d'un suivi individuel.

Dans chacune de ces compétences, on entrevoit le rôle de l'enseignant auprès de l'élève dyspraxique, même si la notion de handicap n'y est pas spécifiée directement. Les notions de différenciation de l'enseignement, d'intégration de l'outil numérique, le refus de toute discrimination ou de dévalorisation complètent ainsi les compétences qui citent nommément le cas des élèves en situation de handicap.

1.3.3. Ce que disent les textes officiels.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées « *réaffirme le droit à la scolarisation de tous les élèves handicapés et introduit la notion de parcours de formation* » (Bulletin officiel, 2005). Le BO n° 30 du 25 août 2016 reprend la notion de droit à l'éducation pour tous les enfants ce qui « impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves. »

Deux dispositifs sont proposés au collège pour accompagner l'élève dyspraxique :

Le premier d'entre eux est le Projet d'Accompagnement Personnalisé (PAP) : il est mis en place après accord du médecin scolaire et fait suite à un diagnostic professionnel lié à un trouble des apprentissages comme la dyspraxie. Il n'ouvre pas droit à des mesures de compensation mais permet des aménagements et des adaptations de nature pédagogique.

Suite à une reconnaissance de handicap émanant de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) - donc ouvrant droit à des mesures de compensation-, une ESS (équipe de suivi de la scolarisation) est organisée, dont la mission est « *de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du projet personnalisé de scolarisation (...)* » (Bulletin officiel, 2005). Elle est dirigée par un enseignant référent et se compose, entre autres : des parents de l'enfant dyspraxique, du ou des enseignants de l'élève, de professionnels de santé et du psychologue de l'établissement. A ce titre, un ergothérapeute (exerçant en libéral ou salarié) peut donc y être invité. Le PPS (projet de suivi de scolarisation) constitue « *la feuille de route du parcours de formation de l'élève en situation de handicap* » (Bulletin officiel, 2016). Signalons que la dyspraxie est une cause fréquente de mise en place de PPS.

1.3.4. Des évolutions du dispositif à prévoir pour les prochaines rentrées.

Le secrétariat d'état chargé des personnes handicapées a dévoilé en juillet 2018 l'expérimentation dès la rentrée 2018/ 2019 des PIAL ou pôles inclusifs d'accompagnement localisés. Le ministère a souhaité qu'une dizaine d'établissements, écoles, collèges, lycées généraux et professionnels, participent à cette expérimentation dans chaque académie. L'objectif est d'améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans un projet collectif en réorganisant les procédures d'accompagnement. Actuellement, une responsable DMF (association DMF : Dyspraxiques Mais Fantastiques), dont les propos ont été recueillis par Baligand en 2018, explique : « *Je trouve qu'il manque, comme dans beaucoup de sites sur le handicap, la nécessité d'un cadre collectif (projet d'établissement, pilotage... etc.). La responsabilité individuelle de l'enseignant et du parent, ça commence à me peser...* »

Au sein des PIAL, enseignants, parents, accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), personnels des services sanitaires et médico-sociaux travailleraient en synergie pour mieux coordonner « *les moyens d'accompagnement dans une organisation plus globale.* » (Baligand, 2018).

En tant que professionnel de santé, l'ergothérapeute peut donc intervenir dans la scolarisation de l'élève dyspraxique. Quel est son rôle et comment intervient-il ?

1.3.5. Le rôle de l'ergothérapeute.

L'ergothérapeute est un professionnel de santé dont la profession est réglementée par le Code de la Santé Publique (L4331-1 et R4331-1) et nécessite une formation de 3 ans.

L'objectif de l'ergothérapie, défini selon l'ANFE (Association Nationale Française des Ergothérapeutes) est « de maintenir, de restaurer et de permettre les activités humaines de manière sécurisée, autonome et efficace. Elle prévient, réduit ou supprime les situations de handicap en tenant compte des habitudes de vie des personnes et de leur environnement. L'ergothérapeute est l'intermédiaire entre les besoins d'adaptation de la personne et les exigences de la vie quotidienne en société. »

Dans ce cadre, l'ergothérapeute va chercher à accroître l'autonomie de l'élève dyspraxique en agissant à la fois sur un volet rééducatif et sur un volet réadaptatif.

1.4. Quelques techniques de rééducation, de réadaptation et d'aménagements scolaires proposés ou mis en œuvre au collège.

1.4.1. Des techniques de rééducation mises en œuvre par les ergothérapeutes

Il n'existe pas de traitement mais les techniques de rééducation du geste, dispensées par les ergothérapeutes, peuvent diminuer les symptômes en aidant l'enfant « à *acquérir des stratégies pour une plus grande autonomie* » (Kirby et Peters, 2010). La rééducation vise, dans un premier temps, à aider l'enfant à identifier une situation problématique et lui expliquer ce qui est du ressort de sa pathologie. Puis elle consistera, par différents moyens, à renforcer les stratégies facilitatrices, en association avec l'élève, dans le but de permettre l'automatisation de ces stratégies. Les moyens mis en œuvre dépendent du type de dyspraxie qui aura été diagnostiquée mais aussi de l'expérience et de la réflexion de l'ergothérapeute. Il pourra ainsi encourager l'élève à verbaliser et à décrire ce qu'il voit, lui apprendre à séquencer et à décomposer les étapes d'une action, travailler la motricité fine (Lefèvre, 2006) ... Les outils sont multiples, choisis afin de permettre une bonne adhésion de l'enfant et ils sont en constante évolution !

1.4.2. De la réadaptation aux aménagements scolaires

L'ergothérapeute, au travers de son implication dans les ESS, est amené à participer et à conseiller le personnel de l'éducation nationale quant aux adaptations nécessaires en classe pour faciliter la scolarité de l'enfant dyspraxique. Ces adaptations peuvent être d'ordre matériel ou pédagogique ou les deux. Elles doivent être consignées dans le document officiel et national intitulé "document de mise en œuvre du PPS"

A l'adaptation du matériel (ciseaux, matériel géométrique...) (Lefèvre, 2006), Mazeau, en 2000, rajoute la limitation des prises de notes, la description verbale des situations-problème, l'utilisation de la calculatrice ou la mise en page adaptée des textes. L'outil informatique est de plus en plus préconisé mais il convient de préciser, afin que cet outil soit pertinent, que sa mise en place soit accompagnée et doublée d'un apprentissage efficace (Guillermin et Leveque-Dupin, 2012). Pour cela, des logiciels existent, gratuits ou pas, très présents au collège, parfois développés par des associations de parents de dyspraxiques, tels que la reconnaissance vocale, la synthèse vocale, plusieurs logiciels adaptés aux mathématiques au collège ou permettant de faciliter au quotidien l'utilisation

de l'ordinateur. La familiarisation de l'élève avec le clavier, la mise en place des logiciels ainsi que leur apprentissage sont proposés par l'ergothérapeute qui le suit et, à ce titre, occupent une place importante dans la prise en charge du collégien dyspraxique.

Des adaptations concernant l'évaluation sont aussi possibles, y compris au moment du passage du diplôme national du brevet (DNB) : temps supplémentaire alloué, utilisation d'un dictaphone pour court-circuiter l'écrit, aménagement de la mise en page de l'évaluation ou utilisation de l'outil informatique par exemple.

Enfin, des auxiliaires de vie scolaire (AVS), recrutés actuellement sous le nom d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) peuvent seconder l'élève dans son quotidien au collège, en moyenne 10 heures par semaine, ciblées sur les matières problématiques. La circulaire 2017-084 du 3 mai 2017 vise à clarifier le statut et harmoniser la formation des AVS.

1.4.3. De la théorie à la pratique : la scolarisation des élèves dyspraxiques

La réalité dans les établissements scolaires se révèle parfois inquiétante quant à la scolarisation des élèves en situation de handicap. C'est ce que rapporte des délégués de l'éducation nationale qui portent un regard critique sur une « inclusion scolaire » qui génère de nombreuses difficultés et parfois même des tensions dans les équipes enseignantes. De plus, ils pointent du doigt une cohabitation compliquée entre adaptations nécessaires et obligations professionnelles des enseignants. (D. Landron et M. Landron, 2013).

Devant ce rapport presque alarmiste et pour compléter ma vision du terrain, j'ai interrogé des enseignants de collège à l'aide d'un questionnaire (Annexe I). Il apparaît, sur les 7 réponses obtenues, que 57% n'ont jamais assisté à des formations sur les conséquences de la dyspraxie alors que 85% ont déjà été confrontés à un élève dyspraxique. Concernant directement la prise en charge des élèves, si des recommandations sont dans 66% des cas transmises à l'enseignant, elles s'avèrent souvent compliquées à mettre en œuvre et les professeurs avouent les appliquer seulement « en partie ». Aucun d'entre eux n'a rencontré d'ergothérapeute dans le cadre de sa pratique.

Les liens entre ces deux acteurs majeurs de la scolarisation de l'enfant dyspraxique semblent donc assez ténus. Les enseignants peuvent éprouver un sentiment d'abandon devant les difficultés de l'élève dyspraxique tandis que les ergothérapeutes ressentent un

manque d'implication de la part des professeurs. C'est ce qui ressort de mon expérience professionnelle et de mes rencontres avec des professionnels de la rééducation intervenant auprès des élèves au collège : un sentiment d'incompréhension mutuelle peut malheureusement naître de cette situation et il ne peut être exclu que cela ait une influence sur l'efficacité de la prise en charge de l'élève.

1.5. Elaboration de la question de recherche

L'acquisition des connaissances dans l'enseignement secondaire vise à permettre à l'élève de construire sa culture personnelle et de progresser dans la compréhension du monde dans lequel il évolue, donc d'en faire un citoyen averti. A cet objectif principal, sont sous-tendus, d'une part l'élaboration d'une orientation compatible avec ses aspirations et ses compétences, d'autre part la poursuite de la constitution de l'estime de soi. Il existe donc un lien fort entre ce que vivent les jeunes pendant leur adolescence et leur devenir à l'âge adulte et ce à tous les niveaux.

L'ergothérapeute intervient tout au long de la prise en charge de l'élève dyspraxique, à l'école primaire certes, mais son rôle apparaît tout aussi important au collège.

Mais les obstacles à l'acquisition des apprentissages sont nombreux pour l'élève dyspraxique : il s'agit tant de facteurs propres à la dyspraxie que de facteurs liés à l'enseignement en France. Une discipline n'est pas impactée en particulier car les troubles engendrés par la dyspraxie touchent des problématiques transversales tels que l'écriture, la lecture, le repérage spatial, l'organisation... Côté enseignement, il faut noter, en France, une culture de l'écrit prédominante qui ne favorise pas les dyspraxiques. De plus, les enseignants sont encore insuffisamment formés, mais aussi conseillés et accompagnés dans le suivi de ce handicap invisible. Des facteurs personnels, liés au caractère même de l'enfant, peuvent s'y adjoindre, telle la volonté de ne pas paraître différent aux yeux des autres élèves.

Le parcours de l'enfant dyspraxique est donc encore semé d'embûches. Parents, élèves, enseignants et ergothérapeutes se retrouvent finalement insatisfaits de la scolarisation des collégiens dyspraxiques, chacun pour des raisons différentes. Cette situation peut-elle être améliorée ? Et plus spécifiquement, les échanges entre

ergothérapeute et enseignant peut-elle améliorer l'autonomie des élèves dyspraxiques au collège ?

En tant que future ergothérapeute, peut-être amenée à travailler en relation avec l'Education Nationale, ce questionnaire m'apparaît essentiel, dans l'objectif d'une prise en charge éclairée et efficiente de l'adolescent dyspraxique.

2. PROBLEMATIQUE THEORIQUE

Cette deuxième partie permet de développer des concepts et des théories en lien avec la question de recherche. Ils posent un cadre théorique sur lequel il est possible de s'appuyer pour concevoir l'outil de recherche.

2.1. La communication

Le dictionnaire Larousse énonce comme suit la définition du mot communication : « action de communiquer avec quelqu'un, d'être en rapport avec autrui, en général par le langage ; échange verbal entre un locuteur et un interlocuteur dont il sollicite une réponse. » La communication relève donc d'un échange qui vient modifier quelque chose chez les personnes qui entrent ainsi en contact. Elle s'inscrit dans un cadre espace/temps défini et poursuit un but conscient ou inconscient : on communique pour informer ou s'informer, expliquer, partager un point de vue, une expérience, une émotion...

2.1.1. Les principes-clés de communication

On peut formuler quatre principes-clés de communication (Charaudeau, 2002 ; Watzlawick, 1972, cités par Amado et Guittet, 2017). Le premier, dit de pertinence, stipule que la communication découle de la volonté d'exprimer une intention et que le message doit être adapté au contexte et au but poursuivi. Le second, appelé principe d'influence, affirme qu'il est impossible de ne pas communiquer, que le choix d'une personne de ne pas communiquer est en soi une forme de communication. Le principe de régulation quant à lui, conduit à ce que la personne qui communique adapte, par son comportement et son discours, son message à l'auditoire, oriente et gère les débats. Enfin le dernier précise qu'il doit exister une adéquation entre le contenu du message et les méthodes mises en œuvre pour aboutir à sa compréhension : c'est le principe d'économie de temps. Il est important pour un locuteur de se souvenir de ces principes au moment d'animer une réunion par exemple.

2.1.2. Le langage : une spécificité humaine.

Le langage oral peut se présenter comme un outil de communication, un outil utilisé par ailleurs par les seuls humains. La richesse de ce langage permet non seulement la transmission de nombreux messages mais aussi d'introduire des subtilités : des

informations à priori semblables peuvent, selon les mots ou la syntaxe employée, se révéler moins proches qu'il n'y paraît. Jakobson (1963, cité de académie d'Orléans-Tours, n. d.) a ainsi distingué plusieurs fonctions dans le langage : à la fonction référentielle qui permet de délivrer une information sur le monde en général en utilisant principalement des phrases déclaratives, il y a adjoint d'autres usages. Quand l'émetteur exprime une émotion, un ressenti ou un désir, il s'appuie sur la fonction émotive du langage. On constate alors qu'il utilise des phrases exclamatives ainsi que des verbes de sentiment ou de jugement. Si le message est centré sur le destinataire, avec le plus souvent la volonté de provoquer une réaction de ce dernier, c'est la fonction conative qui est employée. Elle se manifeste par des tournures interrogatives ou impératives et l'emploi de marques de la 2^{ème} personne. La fonction dite phatique est adoptée quand l'émetteur cherche à établir ou prolonger la communication en s'appuyant notamment sur l'utilisation de phatèmes, interjections qui viennent ponctuer le discours (« hein ? » « Tu comprends ? »). Quand on dénote une volonté de soigner l'esthétisme du message, par une tournure particulière ou des jeux de mots par exemple, Jakobson parle de la fonction poétique du langage. Enfin, la fonction métalinguistique permet de s'assurer que ce qui est dit est bien compris, que l'émetteur et le destinataire utilisent le même code, le même langage. Le préfixe « méta » signifiant « au-dessus », ce langage permet de se placer au-dessus de la situation dans le but de la décrypter et de l'analyser.

Ces six fonctions du langage peuvent se retrouver au sein d'un même discours, voire d'une même phrase.

2.1.3. Au-delà du langage oral, le code non verbal.

2.1.3.1. Les différentes formes du code non verbal

Cependant, on ne communique pas seulement par la parole. Si le code verbal permet de transmettre un contenu de valeur formelle, ce qui ne rentre pas dans le domaine de la parole, et que l'on peut nommer code non verbal, communique pour sa part des émotions et des intentions. Ce code non verbal se manifeste de prime abord dans une relation, le plus souvent de façon inconsciente, de sorte que la communication commence finalement bien avant que la première parole ne soit prononcée : « On voit avant d'écouter » écrivent Amado et Guittet (2017). Ces messages peuvent s'avérer complexes

et en même temps infiniment plus nuancés que ne le peuvent l'être des paroles. Quelles sont toutes les facettes de ce code non verbal ? Comment peut-il influencer la communication entre deux personnes ou au sein d'un groupe ?

Le placement des participants autour d'une table de réunion se révèle déjà riche d'enseignements. Selon que les personnes choisissent de s'asseoir à une extrémité, en face en face ou dans un angle, des rapports de force peuvent commencer à s'établir : volonté de contrôler la réunion, de se jauger ou désir de se faire oublier. On conçoit dès lors que la forme même de la table puisse peser dans les processus de communication : carré, rectangulaire ou ronde, cette dernière favorisant une égale participation de chacun.

Par ailleurs, le corps s'exprime lui aussi, tant pour la personne qui discours que pour celle (ou ceux) qui écoutent. Changement de posture, mouvements de la tête, des bras, des jambes accompagnent les paroles, voire les précèdent. Si certains gestes recèlent une signification connue de tous (lever le pouce, par exemple, est même passé dans le « langage » des réseaux sociaux), d'autres, plus diffus, parfois peu perceptibles, peuvent servir d'indicateurs du niveau de tension interne de l'individu, révéler une approbation ou attester d'un agacement. Utilisés en ponctuation de l'exposé, ils traduisent l'énergie et la conviction de l'interlocuteur ou au contraire ses doutes ou son manque de confiance. Ils régulent alors la communication en fonction de ce que chacun perçoit de l'autre, peuvent relancer un argumentaire oral ou au contraire fermer la discussion. Les gestes dits d'autocontact, comme le fait de réajuster ses lunettes ou de manipuler un objet par exemple, sont quant à eux une façon de gérer une émotion ou d'évacuer une tension. Cependant, ces signes peuvent parfois induire en erreur et amener à se fourvoyer sur les intentions ou le ressentiment d'autrui. Ils sont donc à manier avec précaution, à replacer dans leur contexte et sans oublier de prendre en considération un angle culturel.

L'ensemble des expressions du visage, appelées aussi mimiques, renvoient à des émotions, souvent universelles : joie, tristesse, peur... Cependant, ces émotions véhiculées, bien qu'intuitives, demeurent subjectives et peuvent souvent être sujettes à interprétation. Amado et Guittet (2017) précisent ainsi qu'elles sont dépendantes de l'éducation reçue et de la personnalité plus ou moins expansive de la personne. De plus, elles sont considérablement soumises à l'influence culturelle.

Le regard est un autre aspect déterminant de la communication, tant pour le locuteur, qui indique ainsi à qui il s'adresse, que pour l'auditeur, dont le regard atteste

l'attention qu'il lui accorde. Il peut donc être aussi intéressant dans une assemblée de porter attention à la personne qui parle que d'étudier le regard de ceux qui écoutent...

Enfin, il faut rajouter à cet ensemble de gestes, mimiques et postures la voix en elle-même, porteuse de nombreuses informations : on distingue alors ce qui est dit et la manière de le dire. De nombreux paramètres peuvent être observés aussi divers que la hauteur (grave ou aigue), l'intensité (volume), le rythme (mouvement qui est donné à une phrase), le débit, la prononciation, la présence de pauses... Leurs modifications peuvent traduire les émotions de la personne à cet instant : des émotions telles que la joie ou la tristesse bien sûr mais aussi le stress, l'angoisse, l'agressivité, la manque d'assurance ou au contraire de l'assurance d'où découle la capacité de persuasion.

2.1.3.2. Résonance et synchronisation

Si deux personnes sont d'accord, leur langage non verbal a tendance à se ressembler par mimétisme. Ce phénomène de résonance ou de synchronisation conduit ces deux personnes à calquer leurs postures, leurs attitudes et leur gestuel. En cas de désaccord, on observe le mécanisme inverse avec opposition des gestes et blocage de la communication. Il en va de même dans un groupe avec soit des participants qui éprouvent entre eux de la sympathie et finissent par imiter leur code non verbal, soit un désaccord ou un désintérêt global se traduisant par des gestes très divers et sans aucune similitude.

2.1.3.3. Impact du code non verbal sur le message verbal.

Les deux registres, verbal et non verbal, interagissent pour délivrer le message final. Si on observe une concordance entre ces deux registres, l'impact du message verbal s'en trouve renforcé et sa réception améliorée. A l'inverse, une discordance amène à brouiller le message et éveiller un doute chez l'auditeur quant aux intentions réelles du locuteur. La non-congruence du langage non verbal peut aller jusqu'à modifier la signification du message verbal voire à le détourner complètement en cas de distorsion importante.

2.1.3.4. Apports et limites de l'analyse du langage non verbal.

Finalement, l'analyse du langage non verbal nous invite à prendre du recul et à être capable de décrypter, au-delà des mots, ce qui se joue au moment de la situation de communication : l'ambiance générale, le positionnement des différents acteurs entre eux,

leur implication émotionnelle, leur adhésion aux idées partagées pendant la réunion... Ce qui ne peut être énoncé consciemment par le langage verbal s'exprime parfois d'une autre manière, par le corps, par une intonation, par un regard. « On résonne avant de raisonner, le souffle, la voix, les gestes, la parole sont indissociables » résumant Amado et Guittet (2017, p23). Cependant, cette analyse présente inéluctablement une part de subjectivité dont il faut avoir conscience ; elle reste également liée au contexte de la situation, à la culture des protagonistes et à leur éducation. Si elle apparaît comme un bon indicateur, elle doit seulement rester un indicateur et ne pas être érigée au rang de doctrine.

2.1.4 Lien entre la communication et la question de recherche.

La communication entre ergothérapeute et enseignant doit prendre en compte les principes-clés de la communication, le cadre imparti à cet échange se limitant parfois à l'équipe de suivi de la scolarisation (E.S.S.).

En effet, même si d'autres moyens existent pour que ergothérapeutes et enseignants partagent des informations, comme les mails ou l'échange direct lors du passage dans le collège, l'ESS reste le cadre officiel pendant lequel tous les protagonistes sont réunis pour parler de l'élève et faire le point sur sa prise en charge. Parmi les protagonistes, l'enseignant référent occupe une place à part quant à la communication : c'est lui en effet qui dirige la réunion, établit des liens entre les informations et se positionne comme le médiateur de la relation ergothérapeute/enseignant.

Bien que l'élément fédérateur au cours de l'ESS soit donc l'élève et son accompagnement scolaire, les objectifs de l'ergothérapeute et de l'enseignant diffèrent. Si le professionnel de la pédagogie recherche l'acquisition des connaissances, le professionnel de santé, lui, s'attache avant tout à favoriser l'autonomie du collégien, afin de compenser les conséquences de son handicap. Son rôle est triple au cours de l'E.S.S. : renseigner sur les troubles dont est atteint l'élève, en expliciter les conséquences sur le plan scolaire et permettre l'adaptation et la personnalisation des aménagements. Ce dernier point en particulier peut engendrer une situation conflictuelle car il transcende les positions institutionnelles classiques : l'ergothérapeute, professionnel non affilié à l'éducation nationale, se retrouve en position de donner des conseils à un enseignant sur sa propre pratique... L'enseignant peut se sentir destitué de ses prérogatives pédagogiques voire

désavoué dans ses propres compétences. Cet état de fait peut, à lui seul, entraîner des difficultés de communication dès le début de l'E.S.S. en octroyant à l'ergothérapeute une position suspicieuse vis-à-vis de l'enseignant.

Chacun des deux se présente donc à l'E.S.S. avec sa personnalité, son ressenti, ses préjugés de la profession de l'autre. Chacun défend ses compétences et ses choix ; chacun vient aussi avec ses difficultés dans la prise en charge du handicap de l'élève. Ces difficultés ont en commun, pour l'ergothérapeute comme pour l'enseignant, d'être d'ordre pratique ou liés à ses valeurs ; elles diffèrent cependant sur leur nature et surtout elles sont difficilement appréhendables dans toute leur complexité par les deux parties. Elles peuvent donc être source d'incompréhension et de tensions lorsqu'elles demeurent sous-estimées et sans solution au terme de l'E.S.S.

Il y a cependant obligation légale d'adapter pour l'élève en situation de handicap et cela nécessite de trouver un terrain d'entente au-delà des difficultés rencontrées. L'importance de parvenir à une communication efficiente apparaît alors, dans l'intérêt de tous.

Ergothérapeutes et enseignants sont issus de deux formations et de deux parcours différents ; ils sont, de plus, animés de deux philosophies distinctes. Professionnel de santé d'un côté, professionnel de l'éducation de l'autre, deux mondes qui essaient cependant de se comprendre et de collaborer.

Le langage non verbal mis en œuvre pendant cette rencontre peut renseigner chacun sur l'adéquation effective entre eux. Chacun peut aussi avoir conscience que le message transmis va au-delà des mots prononcés, que des paroles justes et proportionnées sur leur strict contenu peuvent être perçues de manière bien différente si elles s'accompagnent d'un langage verbal inapproprié. Ayant moi-même assisté à des ESS au cours d'un stage en libéral, j'ai pu mesurer combien un échange cordial et efficace aboutissait à une réunion plus détendue, plus constructive donc à des décisions consensuelles et assimilées par tous.

La partie suivante abordera la théorie de l'analyse transactionnelle. Des notions dans le domaine de la communication non verbale peuvent s'avérer utiles pour gagner en efficacité dans cette analyse.

2.2 Présentation d'une théorie : L'analyse transactionnelle.

L'analyse transactionnelle a été fondée par Eric Berne (1910-1970), médecin psychiatre américain, au cours des années 1950. Elle s'inscrit dans le courant de la psychologie humaniste initiée par Carl Rogers : à ce titre, elle reconnaît une valeur positive à l'individu, capable de penser et de faire ses choix ; le potentiel de changement de la personne est ainsi mis en avant.

Elle s'intéresse à la relation qu'établissent des personnes entre elles.

2.2.1 Les concepts de base en AT

2.2.1.1 Notion de transaction

Eric Berne (1969/ 1972) a introduit la notion de transaction en la définissant de la façon suivante : « La transaction, constituée d'un seul stimulus et d'une seule réaction, verbaux ou non, est l'unité d'action sociale » (p. 26). La transaction est donc le nom donné à un échange verbal et/ou non-verbal entre deux ou plusieurs personnes, chaque transaction correspondant à un aller-retour, autrement dit le stimulus et sa réponse, entre ces personnes.

Il poursuit en précisant : « tout ce qui se passe entre deux personnes ou plus peut se décomposer en une série de transactions distinctes » (p. 27) ; on assiste donc, en général, au cours d'une relation, à une suite de transactions.

L'analyse transactionnelle tire son nom du fait qu'elle se propose d'observer puis d'analyser ces transactions au cours de la relation. On procède à une analyse transactionnelle « lorsqu'on étudie le jeu des stimuli et des réactions transactionnelles échangées » (Lancestre, Chandezon, 2017, p. 24). Elle pose la question du rapport qu'entretiennent les personnes, en prenant appui sur le concept des états du moi, concept central de l'analyse transactionnelle.

Comment peuvent être définis ces états du moi ?

2.2.1.2 Les états du moi

➤ *Naissance du concept.*

Selon Berne (1969/1972), les états du moi correspondent à des « systèmes cohérents de pensée et de sentiments, mis en évidence par des types de comportement

correspondants » (p. 19). Pensée, sentiment et comportement sont donc liés chez une personne. De plus, face à une même situation, elle aura tendance à reproduire ce même ensemble de manifestations : non seulement ce qu'elle dit (langage verbal) mais aussi sa posture, ses gestes, le son de la voix... (langage non verbal). Éric Berne a classé ces ensembles de manifestations en trois catégories d'états du moi : parent, enfant et adulte. Ces différents états du moi se distinguent totalement et ne doivent pas être confondus avec les termes de ça, moi et surmoi utilisés par la psychanalyse freudienne.

➤ *Description des états du moi :*

Il est possible de différencier structure et fonction des états du moi. D'un point de vue structural, les états du moi constituent la structure de la personnalité et correspondent à « trois instances de réflexion et d'action » (Lancestre, Chandezon, 2017, p. 7). Ces « instances » se sont élaborées et développées pendant l'enfance et les situations que nous y avons rencontrées.

Les états du moi sont présents en chacun de nous et chaque situation peut être abordée avec ces trois possibilités. Ils sont représentés par trois cercles superposés et nommés à l'aide de majuscule pour les séparer des parents père ou mère ou de l'enfant qui sont des personnes réelles.

Le modèle fonctionnel rend compte des états du moi visibles de l'extérieur et non plus du contenu intrapsychique. Ces deux modèles peuvent se comprendre comme les deux parties d'un iceberg : la partie immergée se réfère aux états du moi structuraux tandis que les états du moi fonctionnels équivalent à la partie visible émergée. L'état du moi structural (ce qui se passe dans la personne) s'exprime dans l'état du moi fonctionnel (ce qui se passe entre deux personnes, niveau interpersonnel). Ces manifestations percevables des états du moi sont observables, aussi bien au niveau du vocabulaire employé qu'en terme de comportement.

Les états du moi fonctionnels sont les parties de nous mises en lumière dans une situation de communication, elles représentent nos attitudes relationnelles courantes et varient en fonction de notre personnalité, de l'autre et de ses réactions. En effet, lorsqu'une relation s'établit entre deux personnes, les 3 états du moi de l'autre entrent en contact avec nos propres états du moi.

- Le Parent :

Siège de l'Appris, il est, selon Lancestre et Chandezon (2017), le garant des normes, des règles sociales, des lois et des valeurs morales. C'est lui qui différencie ce qu'il faut faire de ce qu'il ne faut pas faire. On peut distinguer deux facettes dans cet état du moi : le parent normatif (PNF) appelé aussi critique ou autoritaire selon les auteurs et le parent nourricier (PNR). Le Parent normatif est celui qui rappelle les règles, qui juge et critique. Il peut aussi s'avérer dévalorisant. Le Parent nourricier appelle davantage un côté bienveillant et aidant. Il encourage, protège voire surprotège jusqu'à l'étouffement. L'état du moi Parent utilise souvent des phrases sur le mode affirmatif ou déclaratif voire autoritaire.

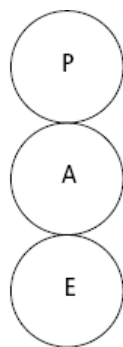
- L'Adulte :

Il est parfois assimilé à un ordinateur : siège du Pensé, il compare, analyse, réfléchit et explore son environnement de manière rationnelle en se basant sur des faits réels. Il écoute, cherche à comprendre et se sert de son analyse et de son expérience passée pour prendre des décisions. Il a une fonction équilibrante entre le Parent et l'Enfant. Lancestre et Chandezon (2017) insistent cependant sur le fait que ces décisions ne sont pas forcément les plus pertinentes face à une situation, l'Adulte peut se tromper en toute bonne foi et porter un mauvais jugement. L'état du moi Adulte utilise souvent un mode interrogatif pour s'exprimer ou un mode dubitatif en vue de mieux comprendre une situation.

- L'Enfant :

Il n'est pas à comprendre dans le sens puéril du terme. Il est le siège du Senti, c'est-à-dire des émotions et des sentiments, il peut avoir peur, être en colère, avoir besoin d'être aimé... On peut distinguer l'enfant adapté (EA) de l'enfant spontané (ES). L'Enfant adapté a intériorisé les décisions et les comportements résultant de son expérience et de son éducation. Il comprend lui-même l'Enfant adapté soumis (EAS) qui s'adapte aux autres voire s'incline et l'Enfant adapté rebelle (EAR) qui prend systématiquement le contrepied et s'oppose. L'Enfant spontané appelé aussi libre s'exprime, comme indiqué par son nom, de manière spontanée, intuitive, sans contrainte, sans préjugés ni censure. Ce mode de communication peut l'amener à blesser les autres mais il le conduit aussi à exprimer sa

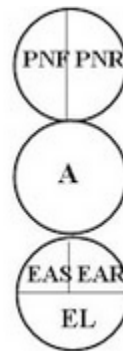
créativité. Le langage non verbal occupe une place importante dans la communication de l'état du moi Enfant.



Siège de l'Appris

Siège du Pensé

Siège du Senti



PNF : Parent Normatif

PNR : Parent Nourricier

A : Adulte

EAS : Enfant Adapté Soumis

EAR : Enfant Adapté Rebelle

EL : Enfant libre = spontané

Schéma structural simplifié

Schéma fonctionnel

On ne peut dégager de bons ou de mauvais états du moi. C'est l'utilisation abusive de l'un ou de l'autre qui peut poser problèmes. Ils sont différents, chacun possédant ses points positifs et ses points négatifs, mais complémentaires. Voici un récapitulatif des aspects des différents états du moi.

Etat	Aspects positifs	Aspects négatifs	Mode de communication
Parents Nourricier	Protège soutient	Etouffe possessif	Affirmatif Déclaratif
Parent Normatif	Rappelle les règles, sécurise	Dévalorise sanctionne	Autoritaire Vindictif
Adulte	Analyse et observe	Froid, distant sans sentiments	Interrogatif Dubitatif (sens cartésien)
Enfant Adapté	S'adapte aux autres	Se dévalorise/capricieux	Communicatif Expressif
Enfant Spontané	Franc drôle empathique	Incontrôlable Peut faire mal aux autres	

Exemples d'analyse :

Patron : Mettez ce casque de chantier ! → Parent normatif qui s'adresse à enfant adapté

Employé : Oui chef ! → Enfant adapté ou, selon le ton employé, Enfant rebelle, qui répond à Parent normatif

Michel : Zut, je me suis encore trompé ! → Enfant adapté qui s'adresse à Parent bienveillant

Louis : espèce d'idiot ! → Parent normatif qui s'adresse à enfant adapté.

Marc : tu viens écouter mes nouveaux disques ?

Anne : non, j'ai un RDV ce soir → échange entre état du moi Adultes

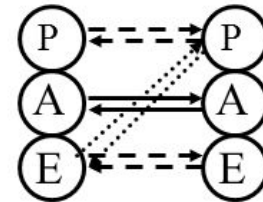
2.2.1.3 Influence des états du moi sur les transactions.

Dans une transaction, les deux interlocuteurs, l'émetteur et le récepteur, peuvent être reliés chacun à un état du moi. Leurs états du moi sont soit identiques, soit différents. Ils peuvent se modifier ou non dans la transaction suivante.

On peut distinguer plusieurs types de transactions qui dépendent à la fois des états du moi des interlocuteurs mais aussi de l'interprétation subjective que chacun peut faire de l'échange :

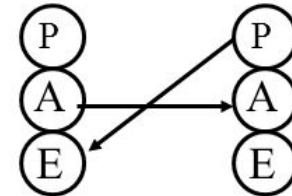
Les transactions dites simples ne sont pas sujettes à interprétation et peuvent donc s'analyser au premier degré.

- Elles sont appelées parallèles (ou complémentaires) si l'état du moi visé par l'émetteur est celui qui répond. Elles peuvent être symbolisées par deux flèches parallèles.



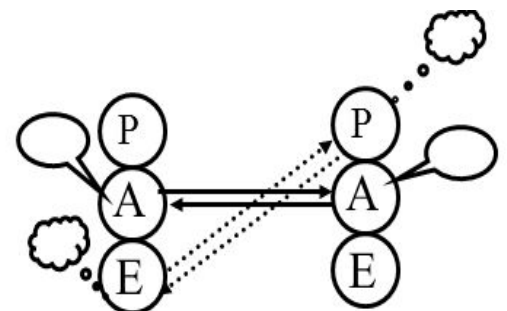
Ci-contre, exemple de transactions complémentaires EP-PE et AA-AA et PP-PP.

- Dans des transactions dites croisées, l'état du moi visé ne correspond pas à celui qui répond. Il existe de nombreuses combinaisons possibles dont AA-PE (L'Adulte de l'émetteur s'adresse à l'Adulte du récepteur mais c'est le Parent du récepteur qui répond).



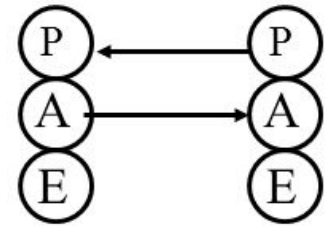
Les transactions appelées doubles sont moins facilement décodables, elles peuvent être différenciées en fonction de la compréhension qu'a le récepteur de la situation :

- Sous une apparence de transaction parallèle, les transactions cachées contiennent un double sens que les deux interlocuteurs ont très bien perçu. On peut les symboliser par des flèches en traits pleins (transaction « officielle ») et par des traits pointillés (transaction « sous-entendue »).



- Les transactions nommées angulaires reprennent le même schéma que les transactions cachées à la différence que le récepteur ne saisit pas le sous-entendu. Ce type de transaction rend possible une manipulation de la part de l'émetteur.

- Lorsque le récepteur ne veut pas répondre ou fuit le problème, on aboutit à une transaction dite tangentielle. Les flèches sont alors parallèles mais dirigées vers des états différents des interlocuteurs.



2.2.2. Contextes d'utilisation de l'analyse transactionnelle

2.2.2.1 Application à la relation à soi et à l'autre

L'analyse transactionnelle peut s'appliquer à tout ce qui concerne la relation à soi et/ou à l'autre. Cette approche est donc intéressante quand on considère l'importance de la compétence relationnelle dans le monde du travail. En effet, même si les capacités techniques et les connaissances constituent la base de l'exercice d'une profession, savoir communiquer au sein d'un groupe, être capable de comprendre un blocage et de dénouer un dysfonctionnement de la communication peut s'avérer être plus qu'un atout, une nécessité.

L'analyse transactionnelle est une façon possible de comprendre des interactions entre des personnes grâce à la double approche de l'état du moi et de la transaction. L'objectif n'est pas de vouloir tout analyser mais de s'attacher à comprendre les relations problématiques afin d'essayer de rétablir une communication fonctionnelle.

2.2.2.2 Lien entre communication et transaction

La théorie de l'analyse transactionnelle explore les niveaux de communication entre les humains au sein d'un groupe. Il est possible de définir quelques règles qui régissent ces relations interpersonnelles :

Des transactions parallèles permettent à la relation de se poursuivre sans générer de conflits : par exemple, lorsque le Parent parle à l'Enfant et que l'Enfant répond au Parent ou lorsque l'Adulte s'adresse à l'Adulte qui lui répond en Adulte.

Des transactions croisées peuvent, en revanche, engendrer des conflits et des ruptures de communication. C'est le cas quand, au cours d'une réunion, un Adulte

s'adresse à un autre Adulte pour obtenir une information factuelle. Si l'autre personne se sent prise en défaut ou se croit attaquée, elle peut réagir en Enfant soumis ou rebelle à un Parent. La relation s'en trouve bloquée à moins que l'une des deux personnes ne modifie son état du moi. Il s'agit d'une erreur classique de communication, source de frustration et de malentendus, alors même que les individus pensaient échanger de manière adaptée.

Lorsque des personnes sont confrontées à des transactions en double fond, l'issue de la relation se révèle incertaine et dépend en grande partie de la compréhension du message caché. En effet, selon qu'une ou les deux personnes ont su discerner le double sens, la relation peut se teinter de manipulation ou rentrer dans un jeu dont les 2 protagonistes maîtrisent les règles. Ces transactions peuvent donc se révéler très ambiguës ou, au contraire, parfaitement adaptées.

Lancestre et Chandezon (2017) ajoutent que, dans le cadre du travail, des transactions parallèles du type A-A sont à favoriser. En effet, cette forme de transaction autorise une communication objective, factuelle, permettant de se concentrer entièrement sur une situation ou un problème sans que ne rentre en compte une intention, de l'un ou l'autre protagoniste, de se défendre, de se justifier ou encore de faire preuve de moralisme.

Cependant, il faut garder à l'esprit qu'il s'agit là d'une méthode possible, parmi d'autres, pour analyser des relations interpersonnelles et qu'elle n'échappe pas à la critique, notamment le fait qu'il n'existe aucun article de nature scientifique qui tende à confirmer -ou infirmer- les concepts de l'analyse transactionnelle.

2.2.3. Lien entre la théorie de l'analyse transactionnelle et la question de recherche

L'analyse transactionnelle s'intéresse aux relations interpersonnelles, relations qui tiennent une place importante tant dans les métiers de la santé que dans ceux liés à l'éducation : ergothérapeutes et enseignants sont donc confrontés au quotidien à cette problématique. Ici il s'agit d'interroger cette relation entre ces deux professionnels en particulier.

Dans le cadre du collège, l'ergothérapeute et l'enseignant sont animés par un enjeu commun, celui de favoriser l'autonomie dans l'acquisition des connaissances par l'élève. Mais leur vision et leur approche de cette question diffèrent. Le thérapeute voit

l'adolescent seul, il porte sa réflexion sur les troubles de cet élève mais peut éprouver des difficultés à les envisager dans le contexte du groupe classe.

L'enseignant, quant à lui, réfléchit d'abord sa situation d'apprentissage par rapport au groupe dans lequel se trouve l'élève mais n'a pas nécessairement une vision claire et complète de toutes les implications du handicap dans chaque situation d'enseignement.

Pendant l'ESS, il peut être intéressant pour l'ergothérapeute de considérer ses relations avec l'enseignant à la lueur de l'analyse transactionnelle. L'état du moi utilisé pour communiquer ensemble peut renseigner sur leur façon mutuelle de se considérer. Il peut s'avérer pertinent aussi de s'intéresser à l'évolution de ce rapport au cours de l'avancée de la réunion et d'analyser les changements qui peuvent survenir.

En cas de blocage de la communication, l'analyse peut apporter des clés pour en comprendre l'origine et débloquer la situation afin que la réunion puisse se poursuivre et gagner en efficacité.

On pourra alors se demander comment la qualité des échanges et de la communication peut influencer sur l'intégration des informations transmises, sur les décisions prises au cours de la réunion puis, en conséquence, sur la prise en charge future de l'élève.

2.3. Présentation d'un modèle en lien avec la question de recherche.

2.3.1. Présentation des modèles en ergothérapie.

Un modèle pourrait se définir comme étant la représentation simplifiée d'un courant de pensée, d'un point de vue, permettant un axe d'analyse possible du cas d'une personne en situation de handicap, s'accordant par la suite avec sa rééducation ou sa réadaptation. Peu à peu l'idée s'est imposée que la multiplicité des angles de vision d'un même cas puisse autoriser l'émergence progressive de différents concepts ; émergence rendue possible par une évolution générale du cadre de la médecine dans lequel le patient souhaite de plus en plus comprendre et s'investir dans sa prise en charge.

Ces modèles conceptuels ne sont pas l'apanage de l'ergothérapie. Certains modèles, qu'ils soient généraux ou « appliqués », peuvent être qualifiés d'interprofessionnels, tels les modèles biomédicaux et humaines pour la première catégorie ou encore les modèles cognitivo-comportementaux et interactifs pour la deuxième. Cependant, beaucoup d'entre eux ont été élaborés par des ergothérapeutes :

c'est le cas du modèle Personne-Environnement-Occupation-Performance (PEOP), du modèle de l'occupation humaine (MOHO) ou du modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnel (MCREO) pour les plus connus.

Les modèles ont tous un objectif commun : assister l'ergothérapeute pour définir au mieux les objectifs de prise en charge du patient en lui offrant un éclairage pertinent sur sa situation. Les données ainsi mises en évidence ne diffèrent pas fondamentalement d'un modèle à l'autre ; au contraire elles s'entrecroisent, se chevauchent et certaines ressortent alors plus ou moins en fonction de la source et de l'intensité dudit éclairage...

Ces modèles sont aussi une façon de mettre des mots sur une forme d'intuition professionnelle, quelque chose du domaine du ressenti et de l'instinct... Ces modèles donnent alors un cadre auquel se raccrocher, une ligne directrice et conduisent parfois à s'exclamer à leur découverte : « Ah ! C'est ça ! Mais je le fais depuis longtemps ! ». Ils confortent ainsi l'ergothérapeute dans ses décisions en lui offrant une théorie pour appuyer et valider ses choix – pour lui-même ou pour d'autres professionnels d'ailleurs - ou l'amènent à explorer des voies auxquelles il n'aurait pas pensé.

Ces modèles ne sont pas figés, ils évoluent constamment, suivant ainsi l'évolution de la société et de sa représentation du handicap. Ainsi, ils ont pris de plus en plus en compte la personne dans sa globalité sans se focaliser sur le handicap en lui-même. Puis ils ont exploré l'influence que peut avoir l'environnement, tant physique que social, cherchant dès lors à définir les facteurs qui contribuent à produire une situation de handicap : l'idée de « caractère situationnel de la notion de handicap » prend alors son essor et montre que le handicap est plus complexe à appréhender qu'une déficience esseulée dont l'objectif de prise en charge serait stéréotypé et axé sur elle-seule. Enfin, plusieurs modèles ont mis l'accent sur la place essentielle que revêt l'activité pour les êtres humains (Reilly, 1974, cité par Morel-Bracq, 2017). Ces modèles, élaborés par et pour des ergothérapeutes, sont basés sur la performance occupationnelle et cherchent à comprendre et à analyser les facteurs qui peuvent interférer avec cette performance.

C'est dans ce contexte qu'émerge, à la fin des années 1980, le PEOP. Pensé par Baum, Christiansen et Bass, il a été révisé régulièrement, dernièrement en 2015.

2.3.2. Présentation du modèle Personne-Environnement-Occupation-Performance (PEOP)

2.3.2.1. Hypothèse fondamentale et concepts.

Le PEOP est un modèle qualifié d'écologique, de systémique et de transactionnel : écologique car il s'appuie sur des situations concrètes et reproductibles, systémique car il aborde un problème comme un ensemble d'éléments en relations mutuelles (Larousse, n.d.) et transactionnel car il se base sur des échanges entre le patient, son environnement et le thérapeute.

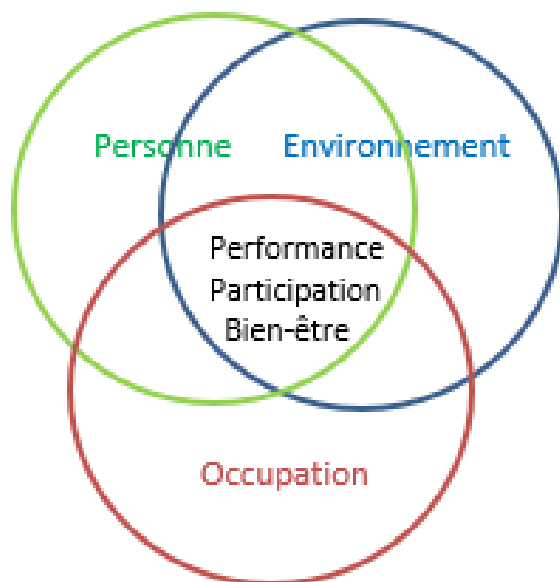
Il étudie comment les caractéristiques de la personne interagissent avec l'environnement au sens large pour influencer sa performance occupationnelle. « *Selon ENOTHE, « les performances occupationnelles sont le choix, l'organisation et la réalisation d'occupations, d'activités ou de tâches en interaction avec l'environnement ». La performance inclut autant le processus de réalisation de l'activité que son résultat.* » (S. Meyer, 2010). Il s'agit par définition d'une approche top-down : on visualise l'occupation dans son ensemble puis on définit ce qui fait obstacles ou ce qui peut faciliter sa pleine réalisation et non l'inverse (on ne définit pas la déficience pour ensuite déterminer les activités impactées par ces dernières).

Il s'appuie sur trois concepts :

- Les facteurs de la personne : ils permettent d'identifier les capacités et les déficiences du patient non seulement dans un registre médical mais aussi sur les plans cognitif, psychologique, sensoriel, spirituel...
- Les facteurs de l'environnement : il s'agit de l'environnement au sens large, au-delà donc de l'aspect physique, certes important mais incomplet. Les influences sociales voire sociétales, culturelles, politiques ou technologiques peuvent également créer ou supprimer des obstacles à la réalisation de la performance occupationnelle.
- L'occupation, quant à elle, correspond dans ce modèle à des « choses que les personnes réalisent au quotidien dans un contexte spécifique et un temps déterminé » (Morel Bracq, p 68). Elle se décompose en activité puis tâches que les individus veulent ou doivent réaliser dans leur vie quotidienne.

Selon le PEOP, de la performance occupationnelle découlent la participation et le bien-être de la personne. Ceci ne peut être obtenu que s'il existe une congruence entre les

facteurs de la personne et les facteurs de l'environnement. Ce modèle se propose donc, en identifiant les capacités et les contraintes de la personne d'une part, les facilitateurs et les obstacles de l'environnement d'autre part, d'améliorer la performance occupationnelle du patient afin de viser sa participation à l'occupation donc d'optimiser son bien-être.



2.3.2.2. Prise en compte de ce modèle dans un contexte de PEC.

Ce modèle place donc la performance occupationnelle comme concept central de l'ergothérapeute en se focalisant sur l'occupation. Les compétences du thérapeute vont donc être utiles pour intervenir sur les problèmes occupationnels du patient, ce dernier prenant une part active dans sa prise en charge. La relation entre la personne et le thérapeute se construit sur la confiance et la collaboration.

Il n'existe pas de bilans construits spécifiquement pour ce modèle. Il revient au thérapeute de choisir les évaluations pertinentes au regard de la demande du patient.

3.3.3. Lien du modèle PEOP avec la question de recherche

La prise en charge d'un adolescent ne peut se concevoir sans prendre en compte sa personnalité et son environnement : En effet, les 3 composantes Personne-Occupation-Environnement sont interconnectées les unes sur les autres et conditionnent sa performance :

- La personne correspond bien entendu dans notre cas à l'élève mais aussi à sa famille : parents, frères et sœurs... Le contexte familial exerce une influence sur l'adolescent : l'attitude plus ou moins aidante des parents, la vision qu'il porte sur la notion

de handicap, le comportement dans la fratrie ainsi que sa place chronologique. L'élève se construit aussi en fonction du regard de ses pairs : au contexte familial, se rajoute donc aussi l'influence du cercle relationnel, souvent très important aux yeux de l'adolescent.

- Le collège constitue l'environnement au sens large. Le bâtiment et son organisation interne font partie de cette structure mais ce sont surtout les enseignants qui vont faire vivre ce collège et lui donner une partie de sa tonalité. Ils font partie de la prise en charge du jeune dyspraxique sans forcément en avoir conscience. Pourtant, c'est bien sur l'amélioration de l'occupation scolaire que portent la rééducation et la réadaptation proposées par les thérapeutes et ce sont les professeurs qui se situent en bout de chaîne et à qui il revient de décider de mettre en œuvre les adaptations et les aménagements nécessaires afin que la performance occupationnelle de l'élève gagne en efficacité. La prise en compte de l'environnement par le thérapeute gagne en efficacité si une communication efficace peut s'établir avec l'environnement enseignant. Par ailleurs, l'école et l'éducation en général revêtent une place importante aux yeux de la société, de même que le graphisme garde une fonction sociale conséquente. Enfin, il est nécessaire de prendre en compte les facteurs technologiques : or la mise en place de l'ordinateur au collège constitue souvent une part entière de la réadaptation proposée. Cet environnement numérique, balbutiant il y a une dizaine d'années, se développe de plus en plus à mesure que le matériel évolue, se miniaturise et gagne en praticité.

- L'occupation concerne ici les occupations scolaires. Or, les effets de la dyspraxie peuvent se manifester dans toutes les disciplines enseignées : ce peut être au niveau du graphisme, de la manipulation des outils scolaires et de la lenteur mais les retentissements peuvent aussi concerner la planification de la tâche, la flexibilité mentale ou l'attention. De plus, les enfants ne sont pas tous impactés de la même manière, chaque combinaison est unique, chaque rééducation et chaque réadaptation l'est donc tout autant.

Que dire de la participation à l'activité et du bien-être dans ce contexte ? Comment imaginer qu'un individu puisse être enclin à participer à une activité qui le met en échec depuis parfois des années ? Et quand cette activité, qui plus est, possède la valeur sociale que la société accorde au domaine scolaire ? Comment concevoir que cet enfant puisse s'épanouir au contact de cette activité ? Comment peut-il réagir, psychologiquement, moralement, physiquement même, pour se protéger de cet échec relatif par rapport aux performances de ses pairs ? Comment ne pas penser que cet enfant est un adulte en

devenir dont la personnalité est en train de se construire sur des bases fragiles qui ne favorisent en rien l'estime et la confiance en soi alors que la vie s'offre à lui ?

Sans communication entre enseignants et ergothérapeutes, le lien entre les 3 concepts est déséquilibré et on ne peut atteindre la substantifique moelle du modèle PEOP : la performance donc la participation donc le bien-être.

3. METHODOLOGIE

Les parties précédentes ont permis de poser le cadre général du mémoire et de développer des concepts en lien avec la question de recherche.

L'objectif de cette troisième partie est de s'interroger sur la façon de recueillir des données puis de mettre en place la méthode choisie. Outre les paramètres qui ont conduit au choix de cette méthode, nous aborderons la question de la sélection de la population et de l'outil du recueil de données.

3.1. Choix de la méthode

Les concepts développés précédemment sont dépendants des interactions entre ergothérapeutes et enseignants, de leur perception de ces interactions et de leur expérience ; ils sont liés aux comportements humains. On cherche de plus à saisir un contexte global. Les éléments recueillis seront logiquement basés sur l'observation et le ressenti inhérents à chaque personne, il s'agit donc de données verbales et humaines. La méthode qui me semble la plus pertinente pour répondre à mon questionnement s'avère donc être une méthode qualitative, clinique plus exactement, car centrée sur la personne et son discours.

3.2. Population

3.2.1 Choix de la population

La question de recherche interroge les échanges entre ergothérapeute et enseignant, on ciblera donc ces deux professionnels pour le recueil de données.

De plus, la problématique pratique ayant mis en lumière que ces échanges se déroulaient principalement au collège au cours d'une équipe de suivi de scolarisation, on cherchera à capter ces échanges au cours de cette réunion. Un intérêt supplémentaire serait d'obtenir des regards croisés de l'ergothérapeute et de l'enseignant sur une même ESS auquel tous deux ont participé.

Par conséquent, le premier critère qui permettra de sélectionner des ergothérapeutes et des enseignants sera leur participation à une ESS. Les autres critères sont détaillés ci-après

3.2.2 Critères de la population

Critères pour les ergothérapeutes :

- Ergothérapeutes exerçant en France
- Ergothérapeutes travaillant en cabinet libéral ou en SESSAD en pédiatrie
- Ergothérapeutes impliqués dans la rééducation d'élèves dyspraxiques (ou atteints de troubles praxiques) scolarisés au collège
- Ergothérapeutes participant à des ESS régulièrement dont une en collège récemment (moins de 5 mois, ce qui correspond à la moitié de l'année scolaire, de façon à ce les souvenirs soient encore présents)

Critères pour les enseignants :

- Professeur exerçant en France et dans le système éducatif français public ou privé sous-contrat
- Professeur ayant participé à une ESS récemment (moins de 5 mois)
- Professeur enseignant à un élève dyspraxique (ou atteint de troubles praxiques) dont le handicap est reconnu par la MDPH

Critères de non-inclusion :

- Ergothérapeutes fréquentant peu les ESS
- Professeur pour qui il s'agit de la 1^{ère} ESS

Ce critère est important pour gagner en pertinence ; les professionnels disposant ainsi de suffisamment d'expérience et d'éléments de comparaison entre les ESS.

3.3. Elaboration de l'outil de recherche

3.3.1 Choix de l'outil

Une méthode qualitative peut se décliner de différentes manières. Dans le cas présent il sera nécessaire d'appréhender des relations humaines dans le contexte particulier d'une ESS. Laisser les personnes exprimer un ressenti sans trop guider les réponses, au risque de perdre en spontanéité, s'avère important. Par conséquent un entretien semi-directif me semble pertinent.

On obtient moins de réponses avec cette méthode qu'avec des questionnaires mais les données sont aussi plus fiables. En effet, ce type d'entretien est plus à même de permettre l'instauration d'un climat de confiance, plus propice à recueillir les perceptions et le ressenti de la personne, d'autant plus s'ils sont menés en face en face.

3.3.2 Elaboration de la matrice

La matrice théorique (Annexe II) permet de cadrer la collecte de données : elle permet à la fois de traiter le questionnement dans sa globalité en limitant les risques d'omission mais aussi de gagner en objectivité. Elle sert donc de base à la création de la grille d'entretien.

La matrice se construit en premier lieu à partir des critères émanant des concepts développés à partir de la question de recherche.

3.3.3 L'entretien

3.3.3.1 Elaboration de l'entretien

L'entretien semi-directif sera basé sur 4 questions ouvertes auxquelles s'ajouteront les questions de relance en cas de nécessité (Annexe III). Ces questions seront identiques tant pour les ergothérapeutes que pour les enseignants, elles seront juste adaptées selon leur fonction.

L'objectif sera de s'adapter à la personne, à son caractère et à sa loquacité naturelle, le paramètre humain restant par nature imprévisible...

3.3.3.2 Recherche des interlocuteurs

Il aurait été possible de lancer une recherche à grande échelle puis de se saisir d'éventuelles réponses. Tel n'a pas été mon choix : j'ai opté pour une recherche ciblée me permettant de coller dès le départ à mes critères de population.

Pour trouver des professionnels acceptant de participer à un entretien, j'ai donc fait appel à mes directeurs de mémoire, à des ergothérapeutes rencontrés sur mes précédents lieux de stage, dans le cadre de l'IUFE ou dont j'avais fait la connaissance dans un cadre personnel.

C'est à l'issue de chaque entretien avec un ergothérapeute que je me suis enquis du nom de l'enseignant qui y avait assisté afin de le contacter par la suite.

3.3.3.3 Déroulement de l'entretien

Par choix, l'entretien se déroulera si possible en face à face dans le but de mieux capter les émotions et le ressenti de la personne interviewée.

Le lieu de l'entretien sera défini par la personne interrogée à la fois pour des raisons pratiques et pour favoriser un climat de confiance.

3.3.3.4 Autres techniques envisagées

Une observation directe non participative de l'ESS a été envisagée. Une telle observation permet une analyse objective par une personne non impliquée émotionnellement dans la réunion. Il a été impossible de la mettre en place dans ce cas car cela aurait nécessité de mettre en place une convention.

Un entretien avec la famille aurait également été complémentaire dans le sens où le discours de la famille peut influencer l'élève et son autonomie. Cependant, ces entretiens sont maintenant très encadrés ce qui pose des soucis de mise en œuvre.

4. ANALYSE DES RESULTATS

Trois entretiens m'ont permis de recueillir des données.

Deux concernent une même ESS et émanent d'une part d'un ergothérapeute exerçant en SESSAD (Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile) et d'autre part d'un enseignant-coordonnateur de classe ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion scolaire).

Le SESSAD est un service d'accompagnement des enfants en situation de handicap. Il intervient entre autres dans le soutien à l'intégration scolaire ou dans l'aide à l'acquisition de l'autonomie.

Le dispositif ULIS permet la scolarisation des élèves en situation de handicap (dont les troubles spécifiques des apprentissages font partie) dans le 1^{er} et le 2^{ème} degré, en lien avec le PPS. Chaque élève orienté dans ce dispositif bénéficie à la fois d'un temps de scolarisation dans une classe ordinaire du collège mais aussi d'un temps d'enseignement adapté avec un enseignant spécialisé. Ce dernier est titulaire d'un diplôme (CAPA-SH) qui certifie sa connaissance du monde du handicap.

Le dernier entretien s'est tenu avec un ergothérapeute exerçant une partie de son activité en libéral.

4.1. Analyse longitudinale

- Les deux premiers entretiens, qui concernent la même ESS (ESS 1), sont présentés ensemble avec, sous chacune des questions, les éléments de réponse de M.R que nous appellerons aussi ergothérapeute 1 (Annexe IV) et M.B que nous appellerons aussi enseignant 1 (Annexe V).

Question 1 : Présentation globale de l'élève dont il a été question pendant l'ESS.

Ergothérapeute 1 (M.R) :

L'élève dont il a été question pendant l'ESS a 12 ans, elle est scolarisée dans un collège public au sein d'un dispositif ULIS. Elle présente une paralysie cérébrale et se déplace en fauteuil roulant manuel.

C'est la première fois que M.R. assiste à une ESS pour cette élève, elle doit par la suite bénéficier d'une prise en charge par le SESSAD. Elle présente des difficultés

importantes pour l'écriture ainsi que des troubles visuo-spatiaux. L'histoire familiale est compliquée.

L'élève n'était pas présente pendant l'ESS ; en revanche ont participé à la réunion l'enseignant d'ULIS, la psychologue scolaire, l'assistante sociale du collège, la maman ainsi que le frère et la sœur de l'élève âgés d'environ 4 et 6 ans, l'éducatrice spécialisée du SESSAD et lui-même.

Depuis le début de l'année, l'élève a progressé et semble avoir trouvé sa place au sein du dispositif.

Enseignant 1 (M.B.):

L'élève dont il a été question est arrivée à la rentrée dernière en 6^{ème} et bénéficie du dispositif ULIS ; elle vient d'un institut, ce qui est rare dans ce sens. Elle est atteinte d'une paralysie cérébrale.

Elle n'était pas présente à l'ESS mais il y avait sa maman ainsi que son petit frère et sa petite sœur (il précise que c'est rare), l'enseignant référent, une éducatrice spécialisée, l'assistante sociale du collège, l'ergothérapeute et la conseillère d'orientation-psychologue ; la professeure principale de la classe de référence était en revanche excusée.

Le problème de l'absence d'ordinateur a été questionné pendant l'ESS tout comme l'absence de fauteuil roulant électrique, il pense que cela nuit à l'autonomie de l'élève. Le graphisme pose de gros problèmes à l'élève, qui souffre également de troubles praxiques mais elle est capable « de faire preuve d'implicite ». Elle s'avère fatigable. Elle bénéficie de l'aide d'une AVS dans sa classe de référence.

Pour lui, l'élève se sent mieux dans sa classe qu'en début d'année, mais il ne sait pas si cela est dû à son handicap ou si cela aurait pu être le cas de n'importe quel élève « lambda ».

Question 2 : Relations entre l'enseignant et l'ergothérapeute ainsi qu'avec la famille.

Ergothérapeute 1 (M.R) :

Il a eu des contacts en amont avec l'enseignant d'ULIS et précise qu'ils se voient régulièrement au collège. Ce dernier possède de bonnes connaissances sur la dyspraxie.

Il avoue avoir été interpellé par les discussions entre les professionnels juste avant l'ESS, discussions qu'il a jugées entachées de préjugés quant à la situation socio-culturelle de la famille.

Ils ont également échangé pendant l'ESS, notamment au sujet de la préconisation d'un ordinateur.

L'ESS s'est révélée calme et posée malgré la présence des enfants qui ont été gérés par la conseillère d'orientation-psychologue pendant la réunion.

Enseignant 1 (M.B.):

La situation familiale est complexe. Il a le sentiment que la maman « est dépassée » mais n'a pas de relations conflictuelles avec elle, mais ceci explique peut-être la présence de la conseillère d'orientation-psychologue.

Il présente ses relations avec l'ergothérapeute comme privilégiées, il s'appuie souvent sur lui et ils se rencontrent régulièrement dans le collège de manière informelle.

Question 3. Déroulement de l'ESS d'une manière générale et ressenti par rapport à cette ESS.

Ergothérapeute 1 (M.R.) :

M.R. trouve que l'ESS s'est bien déroulée malgré la présence des enfants, compliquée à gérer au début. L'enseignant référent a animé la réunion.

L'ESS s'est tenue dans la salle d'ULIS, les participants s'étant répartis autour d'une table carrée. M.R. rapporte que l'enseignant utilisait beaucoup de gestes pour accompagner son discours mais il n'a pas été déstabilisé pour autant puisqu'il précise que c'est sa façon habituelle de s'exprimer ; cela ne l'a donc pas influencé.

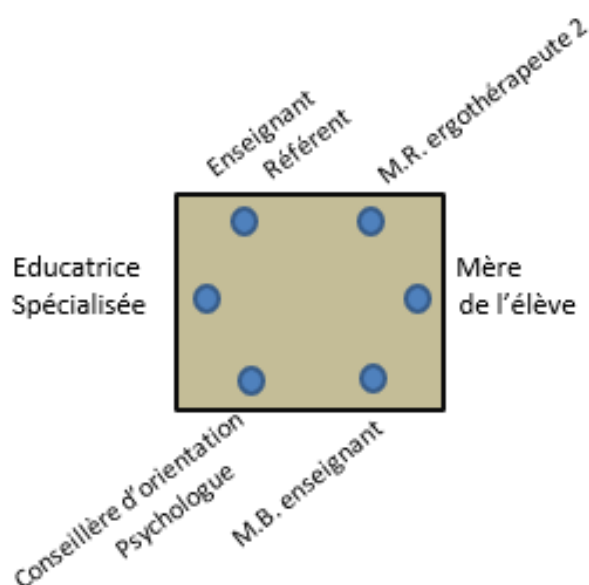
Il n'a pas senti d'émotions particulières de la part des personnes présentes pendant l'ESS, pas de mots de verbes de jugement non plus mais davantage juste avant la réunion. Pour lui, le contexte de la réunion était particulier, compte-tenu de la présence des enfants, et il a trouvé gênante la discussion précédent l'ESS.

Enseignant 1 (M.B.) :

M.B. n'a trouvé pas simple le déroulement de l'ESS compte-tenu de la présence des enfants, il juge même qu'elle aurait pu être perturbée si la conseillère d'orientation-

psychologue ne s'en était pas occupés. Mais cela n'a finalement pas gêné les discussions sur le fond.

Les protagonistes se sont installés autour d'une table carrée, « pas tous derrière et la maman devant » précise-t-il :



Il n'a pas noté de gestuelle particulière adoptée par quelqu'un pendant l'ESS mais admet que lui-même utilise beaucoup ses mains. Il note que la maman a beaucoup parlé mais n'a pas senti de décalage entre le langage verbal et non verbal. Il n'a pas senti de tension pendant la réunion mais rapporte que ce n'est pas toujours le cas.

Question 4. Est-ce que vous pouvez me décrire les échanges que vous avez eu avec l'enseignant/l'ergothérapeute ? Comment avez-vous perçu son état d'esprit pendant l'ESS ?

Ergothérapeute 1 (M.R) :

M.R. indique qu'il demandait parfois des précisions au cours des échanges avec l'enseignant (par exemple sur l'écriture). Il a trouvé l'enseignant communicatif, pas froid mais plutôt bienveillant. Il n'était pas trop dans le questionnement mais utilisait volontiers des phrases affirmatives dans un style « compte-rendu ». Lui se trouvait davantage dans le questionnement et l'écoute. Il n'a pas trouvé d'évolution dans la gestuelle de l'enseignant. Selon lui, la parole était partagée et il a ressenti finalement l'ESS comme positive.

Enseignant 1 (M.B.) :

M.B. précise de suite qu'il ne s'est pas adressé spécialement à l'ergothérapeute : pour lui, « chacun apporte sa pierre à l'édifice » ; de plus, s'il a une question pour M.R., il ne lui la pose pas forcément à l'occasion de l'ESS. Pendant cette réunion, l'ergothérapeute était surtout en position d'écoute et demandait aussi des précisions. Il n'a pas noté d'évolution quant à l'état d'esprit ou la façon d'être de chacun.

Il rapporte que de nombreuses problématiques ont été évoquées pendant la réunion ainsi que le déménagement récent de la famille (avec changement de département) : il précise que pour lui les choses n'ont pas été faites « en temps et en heure » et emploie le terme de « gâchis » pour qualifier ce retard dans la prise en charge, notamment en ce qui concerne la mise en place de l'ordinateur et la préconisation du fauteuil roulant électrique. Il pense que l'ergothérapeute partageait aussi son questionnement.

Il croit se souvenir que la maman était en retard mais ne peut l'affirmer avec certitude. Il ne se souvient qu'une discussion ait eu lieu juste avant cette ESS même s'il admet qu'il existe parfois des échanges à ce moment-là.

- Le deuxième entretien a été mené par téléphone le 21 mars 2019.

M.P., que nous appellerons ergothérapeute 2 (Annexe VI), exerce une partie de son activité en libéral et intervient dans la prise en charge d'un élève dyspraxique depuis plusieurs mois. L'ESS qu'il décrit s'est déroulée le 12 mars 2019.

Question 1 : Est-ce que vous pouvez me présenter l'élève dont vous avez parlé pendant cette ESS ?

L'élève est un jeune garçon qui fréquente une classe de 6^{ème} au sein d'un collège public. Il est dyspraxique, entre autres troubles, dont des troubles du comportement pouvant aller jusqu'à des actes de violence. Il prend un traitement médicamenteux depuis peu. M.P. n'a pas d'informations quant au milieu socio-culturel de la famille et n'a pas posé de questions à ce sujet à la famille.

C'est la 3^{ème} ESS concernant cet élève auquel il assiste et le 2^{ème} dans ce collège (la première avait eu lieu fin août pour préparer la rentrée). L'élève était présent ainsi que sa maman, son AVS, le professeur principal et l'enseignant référent.

Pour cette ESS, les troubles du comportement avaient diminué : il relie cette diminution à la mise en place d'un traitement médicamenteux et à un positionnement différent de son AVS (AVS à plein temps mais mutualisée avec un autre élève de la classe). La professeure principale s'est montrée bienveillante avec selon lui des relations tournées vers la co-construction (terme qui revient souvent au cours de l'entretien).

L'élève possède « de très bonnes capacités au niveau frappe clavier » et écrit quelques cours « en direct ». M.P. pense que l'élève est bien intégré dans sa classe. Il se comporte bien en séances, l'ergothérapeute n'a jamais eu à déplorer de problèmes de comportement avec lui.

Question 2 : Est-ce que vous pouvez me parler de l'équipe enseignante et de ses relations avec vous et avec la famille ?

M.P. n'a pas eu de contacts avec la professeure principale avant cette ESS ou juste avant la réunion mais des contacts ont eu lieu en début d'année scolaire.

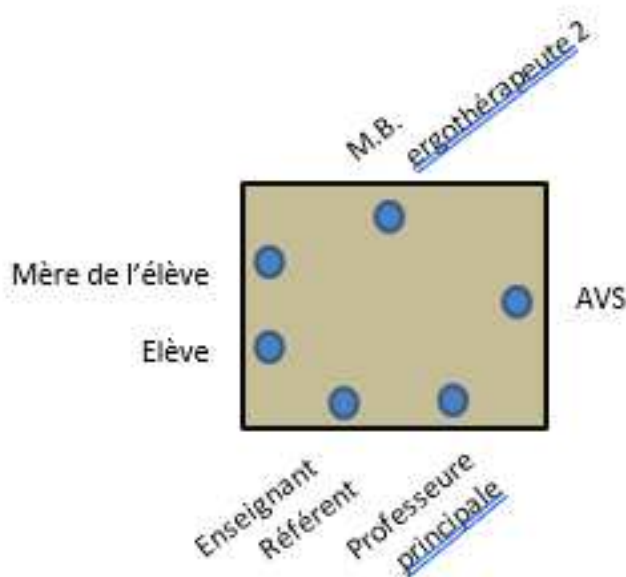
Durant l'ESS précédente (celle de la fin du mois d'août), il indique que les participants étaient beaucoup plus nombreux (toute l'équipe enseignante ainsi que le principal du collège) et qu'elle s'était déroulée dans la grande salle des conseils de l'établissement. A cette occasion, il avait senti des tensions, concernant les troubles du comportement de l'élève, entre une professeure, l'ergothérapeute et la famille. A cette occasion, l'ergothérapeute avait expliqué la notion de dyspraxie mais il avait ressenti une « crainte de la part de l'équipe enseignante de se sentir remise en question ou de ne pas faire les choses correctement. »

Il ajoute que la famille lui a fait part de tensions avec le collège et qu'il s'était proposé de faire le relais, notamment en prenant contact avec l'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) de l'élève.

Question 3 : Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment s'est déroulée cette ESS et quel a été votre ressenti par rapport à cette ESS ?

M.P. explique que tout le monde est arrivé à peu près en même temps. Comme souvent dans les ESS, l'enseignant référent a pris la parole en premier pour expliquer les objectifs de l'ESS.

Elle s'est déroulée dans une salle de classe classique, les participants ont pris place autour d'une table carrée :



Il n'a pas remarqué si des personnes utilisaient beaucoup de gestes mais l'élève avait les mains sous la table et son débit verbal traduisait une certaine nervosité, de même pour sa maman.

Il n'a pas senti de décalage entre les paroles et le langage non verbal des participants et qualifie à plusieurs reprises la réunion de sereine avec une parole « qui circulait librement » en insistant « c'était vraiment un dialogue ».

Question 4 : est-ce que vous pouvez me décrire les échanges que vous avez eu avec le professeur principal ? Quel type d'échanges vous avez eu avec cet enseignant ? Quel était son état d'esprit ?

M.P. explique qu'il a échangé à propos de l'élève avec le professeur principal au cours de l'ESS. Aucun verbe de jugement ou moralisateur n'ont été employés et il a trouvé l'enseignant « bienveillant » et « soutenant ».

L'enseignant a surtout employé des phrases affirmatives, interrogatives au besoin, il explique avoir fait de même et précise qu'il ne s'agissait pas « des phrases affirmatives péremptoires et de type irascibles ». Il insiste de nouveau sur l'idée de co-construction. Il donne un exemple concret : avec l'enseignante (de mathématiques), ils ont imaginé

ensemble une stratégie pour que l'élève puisse tracer ses figures de géométrie malgré la présence de ses troubles.

Il n'a pas senti d'évolution pendant l'ESS mais davantage par rapport « au début de l'année » avec une volonté de la part de l'enseignante de « vouloir mettre en place des choses pour aider au mieux » l'élève.

Il précise qu'avant (il y a 2/3 ans), il ne se rendait pas aux ESS, qu'il décrit à ce moment-là comme « une perte de temps » voire « contre-productif ». Il trouve et regrette que certains de ses collègues ne soient toujours pas dans l'échange. Pour lui, il est « important de voir ce qu'attendent les enseignants » et « d'avoir leur retour ».

4.2. Analyse transversale.

J'ai identifié quatre thèmes à partir de l'analyse longitudinale des résultats, de même que plusieurs sous-thèmes pour chacun. Il sera ainsi possible de confronter les éléments de réponse de chaque personne interrogée et de mettre en évidence les points communs et les points divergents dans le discours de chacun.

Ce tableau récapitule les quatre thèmes et les sous-thèmes développés :

<i>Elève et son histoire personnelle</i>	<i>Déroulement, environnement et atmosphère ressentie pendant l'ESS</i>	<i>Echanges entre ergothérapeute et enseignant</i>	<i>Attitudes et postures de l'ergothérapeute et de l'enseignant au cours de l'ESS</i>
Pathologie, troubles associés et difficultés de l'élève	Déroulement de la réunion	Contacts pendant l'ESS et avant l'ESS	Type de phrases employées par chacun
Histoire familiale	Environnement physique	Façon d'être de l'ergothérapeute/ de l'enseignant	Langage non verbal
Intégration à la classe et évolution de cette intégration	Ressenti général par rapport à cette ESS	Evolution du type d'échanges	Décalage entre langages verbal et non-verbal
Relations entre l'ergothérapeute (ou l'enseignant) et la famille de l'élève	Ressenti par rapport aux ESS antérieures	Connaissances des conséquences de la dyspraxie par les enseignants.	

Elève et son histoire personnelle

Pathologie, troubles associés et difficultés

Les deux élèves dont il est question sont tous les deux atteints de dyspraxie et/ou de troubles praxiques mais dans un contexte néanmoins différent. Pour l'une, il s'agit d'un

trouble associé à une paralysie cérébrale, le second cumule la dyspraxie avec d'autres troubles « dys » tel que la dyslexie et les troubles du comportement. Dans les deux cas, il ne s'agit donc pas d'un handicap isolé.

Histoire familiale

L'un des élèves possède une histoire familiale compliquée, au sein d'un milieu socio-culturel moins favorisé semble-t-il. La maman vient de déménager et elle vit seule avec ses enfants.

Nous avons peu d'informations concernant le second, par volonté de l'ergothérapeute de ne pas interroger cet aspect. Nous savons néanmoins qu'il vit au domicile familial avec ses parents et ses 3 frères dont l'un a des problèmes de santé et dont s'occupe la maman.

Scolarité et intégration à la classe et évolution de cette intégration

Dans les deux cas, les élèves viennent de rentrer en classe de 6^{ème} dans un collège public, l'une étant intégrée dans un dispositif ULIS. Les deux disposent d'une AVS, soit à titre personnel, soit mutualisée avec un autre élève de la classe.

Ils semblent de mieux en mieux intégrés au sein du groupe classe à mesure que se déroule l'année scolaire.

Relations entre l'ergothérapeute (ou l'enseignant) et la famille de l'élève

Dans tous les cas, les relations sont cordiales et exemptes de conflits. De plus, ces relations sont fréquentes avec plusieurs entretiens en tête en tête avec la maman coté enseignant depuis le début de l'année scolaire. On note aussi des propositions d'aide de la part de l'ergothérapeute 2 pour faire relais avec le collège afin d'expliquer au mieux les troubles de l'enfant.

Déroulement, environnement et atmosphère ressentie de l'ESS

Déroulement de la réunion

Les ESS décrites ont toutes suivi un même déroulement avec un enseignant référent qui dirige et anime la réunion. Il y a eu équité du temps de parole pour l'ergothérapeute.

Cependant, les contextes ainsi que les thèmes évoqués diffèrent :

- Pour l'une notamment, la présence de deux enfants en bas âge aurait pu perturber le bon déroulement de la réunion, ce qui n'a finalement pas été le cas. Le deuxième ergothérapeute précise que la bonne circulation de la parole a favorisé la mise en place d'un véritable dialogue.

- L'ergothérapeute 2 assurait déjà une prise en charge de l'élève depuis plusieurs mois et il s'agissait de profiter de l'ESS pour faire le point sur les adaptations. L'enseignant 1, quant à lui, a fait part de ce qu'il jugeait comme des dysfonctionnements au cours de cette ESS pendant que l'ergothérapeute 1 notait les remarques entendues.

Environnement physique

L'environnement était très similaire pour les deux ESS : table carrée avec répartition des participants autour, participants au nombre de 6 dans les deux cas.

La réunion s'est tenue dans les deux cas dans une salle de classe ordinaire au sein du collège dans lequel est scolarisé l'élève.

Ressenti par rapport à cette ESS

Chaque personne a décrit un bon ressenti par rapport à l'ESS, qualifiée de calme, posée et positive par l'ergothérapeute 1, de réunion sans tension pour l'enseignant 1 et de sereine par l'ergothérapeute 2.

Ressenti par rapport aux ESS antérieures

L'ergothérapeute 2 et l'enseignant 1 ont fait part d'ESS antérieures pour lesquelles le ressenti a été différent. L'enseignant 1 a simplement mentionné la tenue d'ESS parfois « tendues » tandis que l'ergothérapeute 2 a décrit plus longuement l'ESS de début d'année précédent l'ESS du 12 mars : il y fait part notamment de l'existence de tensions à l'évocation des troubles du comportement de l'élève et précise que la réunion s'est tenue dans la grande salle des conseils de l'établissement en présence de nombreux participants dont beaucoup de membres de l'équipe enseignante. Il ajoute aussi qu'il a dans le passé (il y a deux/trois ans) souvent jugé les ESS contre-productives et il déplore que certains de ses collègues soient, selon lui, peu dans l'échange au cours de ce genre de réunion.

Echanges entre ergothérapeute et enseignant

Contacts pendant l'ESS et avant l'ESS

Au cours de l'ESS 1, l'ergothérapeute et l'enseignant s'accordent pour mentionner de nombreuses rencontres entre eux, la plupart du temps informelles, au cours de l'année. L'enseignant décrit leurs relations comme étant « privilégiées » et précise qu'elles sont facilitées du fait que l'ergothérapeute soit souvent présent dans l'établissement (ce dernier prend en charge d'autres élèves de ce collège).

Leurs échanges ont été également nombreux pendant l'ESS mais l'enseignant admet qu'il ne s'adresse pas spécifiquement à l'ergothérapeute pendant l'ESS mais à toutes les personnes présentes.

L'ergothérapeute 2 a beaucoup échangé avec la professeure principale pendant l'ESS, notamment pour convenir d'adaptations possibles pour les cours. Le terme de co-construction revient souvent au cours de l'entretien pour décrire la qualité de leurs échanges. Il ne fait pas état de contacts particuliers avec l'enseignante pour préparer cette réunion mais ils ont beaucoup échangé au cours de l'ESS précédente qui concernait l'élève en question.

L'enseignant 1 explique qu'il existe parfois des échanges entre les professionnels juste avant l'ESS mais ne se souvient pas qu'il y en ait eu pour celle-ci en particulier, contrairement à l'ergothérapeute qui se rappelle que, du fait du retard de la maman, des discussions ont eu lieu. Il précise que ces discussions, chargées selon lui en préjugés concernant la situation socio-culturelle de la famille, l'avaient interpellé et mis mal à l'aise.

Façon d'être de l'ergothérapeute/ de l'enseignant

L'ergothérapeute 1 explique que l'enseignant s'est montré communicatif pendant l'ESS, de même que bienveillant et accueillant. L'enseignant 1 a remarqué que l'ergothérapeute se trouvait principalement dans une position d'écoute mais il justifie cette position en précisant que ce dernier, ne connaissant pas vraiment l'élève, cherchait à obtenir le maximum d'informations la concernant.

L'ergothérapeute 2 décrit la position de l'enseignante dans des termes proches de ceux employés par l'ergothérapeute 1, la décrivant également comme bienveillante et soutenante.

Evolution du type d'échanges

Aucune des personnes interrogées ne signale d'évolution des positions et du comportement de chacun au cours de la réunion. Mais l'ergothérapeute 2 complète sa réponse en insistant sur l'évolution qu'il a constaté par rapport à l'ESS précédente : il a le sentiment que l'enseignante se focalisait sur les meilleures adaptations possibles à mettre en place là où, auparavant, il avait principalement ressenti de la défiance et de l'inquiétude à l'égard de l'élève.

Connaissances des conséquences de la dyspraxie par les enseignants

Les deux enseignants présents aux ESS possédaient suffisamment de connaissances sur la dyspraxie et ses conséquences. Concernant l'enseignant interviewé, ces

connaissances se ressentaient pendant l'entretien du fait de l'emploi à bon escient de termes spécifiques pour décrire le handicap. Cependant, l'ergothérapeute 2 stipule qu'au moment de l'ESS de début d'année, il avait dû rappeler des éléments sur la dyspraxie et les troubles associés car il ressentait que les enseignants se focalisaient davantage sur les troubles du comportement au détriment des troubles des apprentissages.

Attitudes et postures de l'ergothérapeute et de l'enseignant pendant l'ESS

Type de phrases employées par chacun

L'ergothérapeute 1 indique que des verbes de jugement à l'encontre de la famille ont été employés juste avant l'ESS. Cependant, aucun n'a été prononcé durant la réunion, ce qui est également le cas pour l'ESS 2.

L'enseignant construisait ses phrases sur un type affirmatif pour rendre compte des capacités et difficultés de l'élève dans sa scolarité. L'ergothérapeute 1 en revanche utilisait plutôt le questionnement afin de recueillir des informations sur l'élève.

De même que pour l'ESS 1, l'ergothérapeute 2 explique que l'enseignante utilisait plutôt des phrases de type affirmative en précisant toutefois qu'il ne s'agissait en aucun cas de phrases de type péremptoire.

Langage non verbal et émotions dégagées

L'enseignant 1 s'exprimait beaucoup au travers de gestes mais l'ergothérapeute tempère en précisant qu'il est dans son caractère de s'exprimer ainsi. Aucun des deux n'a fait part d'une émotion particulière dégagée pendant la réunion.

L'ergothérapeute 2 n'a pas remarqué de gestuelle particulière concernant l'enseignante au cours de l'ESS. Cependant, il mentionne que l'élève a positionné à plusieurs reprises ses mains sous la table ce qui traduisait, selon lui, un signe de nervosité. Cette nervosité était également perceptible chez sa maman.

Décalage entre langages verbal et non-verbal

Aucune des trois personnes interrogées n'a remarqué de décalage entre l'attitude et la posture des participants et le discours prononcé par ces derniers.

5. DISCUSSION

5.1 : Confrontation avec la problématique théorique

5.1.1. Analyse par rapport au PEOP

Les 2 ergothérapeutes et l'enseignant ont tous les trois une bonne connaissance de l'élève ou cherche à connaître l'élève : il est à noter que c'est le nom de la pathologie dont souffrent les enfants que ces personnes citent en premier et non les difficultés qu'il rencontre concrètement.

L'histoire personnelle et contextuelle de l'enfant est toujours évoquée mais l'ergothérapeute 2 tient à conserver une certaine neutralité vis-à-vis du niveau socio-culturel de la famille en ne posant pas certaines questions, comme celle de la profession des parents.

Les relations entre ergothérapeute, enseignants et famille ne sont jamais négligées pour toutes les personnes interrogées. Ergothérapeutes et enseignants cherchent à établir un lien entre eux et semblent s'accorder sur l'importance de créer des échanges en se rencontrant de manière formelle et informelle. L'objectif de ces rencontres peut être un questionnement ou une demande de conseil, par rapport à une problématique rencontrée ou le suivi d'un aménagement préconisé, donc dirigé vers un but constructif. Au sein du dispositif ULIS, on note, de plus, la recherche de contacts avec la famille au travers de plusieurs entretiens.

Pour les deux élèves concernés, l'intégration au collège et à la classe est qualifiée de bonne avec une amélioration par rapport au début de l'année.

5.1.2. Analyse par rapport à la communication

Aucun verbe de jugement ou de sentiment n'a été énoncé pendant ces ESS ni de phrases de type exclamatif, on notera donc l'absence de fonction émotive dans le langage employé. En revanche, l'utilisation largement majoritaire de phrases déclaratives par l'enseignant 1 renvoie à une fonction référentielle du langage, fonction qui permet de délivrer une information sur le monde en général. Cette fonction est confirmée par l'enseignant qui explique parler à tout le monde, pas spécifiquement à l'ergothérapeute. Ce dernier, cependant, emploie plus volontiers des phrases interrogatives à destination de

l'enseignant (fonction conative du langage) dans le but d'obtenir certaines précisions à propos de l'élève. Ces deux fonctions du langage sont aussi retrouvées dans l'ESS 2 avec toutefois un équilibre entre ergothérapeutes et enseignante.

Le code non verbal est peu développé dans les ESS décrites dans les entretiens, exception faite d'une forme de gestuelle corrélée au caractère même d'une personne, tout du moins en ce qui concerne les ergothérapeutes et l'enseignant. Ceci est à mettre en lien avec l'absence d'émotions particulières relevées pendant les réunions, absence confirmée par les fonctions du langage référentielle et conative explicitées plus haut. Cependant, une émotion de type stress et nervosité transparait, pour l'élève et sa maman dans l'ESS 2, au travers de la position des mains de l'élève ou de l'apparition de plaques rouges chez la maman.

Langage (code verbal) et code non-verbal semblent donc s'être accordés pendant cette réunion, concordance relevée par les personnes interrogées qui ont assisté à l'ESS. Ces deux aspects (pauvreté du langage non-verbal et concordance avec le discours) paraissent donc corrélés avec le ressenti serein des ESS. J'ai pu assister, à l'occasion d'un stage, à une ESS dont l'atmosphère s'est progressivement tendue. J'y ai remarqué le développement d'une gestuelle plus marquée, le volume de la voix de certains participants qui augmentait et des expressions du visage plus marquées, l'ensemble témoignant d'un agacement certain, agacement qui a d'ailleurs été verbalisé à la sortie de la réunion.

Des éléments communs aux deux ESS décrites transparaissent aussi dans l'environnement physique dans lequel elles ont eu lieu : le petit nombre de participants qui permet à chacun de pouvoir s'exprimer plus aisément ou encore la salle de classe ordinaire, aux caractéristiques peu officielles, contribuant à une forme de décontraction en sont deux exemples. On peut également citer la forme de la table, carrée dans les deux cas, qui favorise une égale participation de chacun. A ce propos, le parallèle avec l'ESS à laquelle j'ai assisté est encore intéressant. Elle s'est déroulée dans des conditions opposées : grande salle des conseils, plus grand nombre de participants et table rectangulaire au bout de laquelle siégeaient l'enseignant référent, la principale du collège et l'ergothérapeute. Ce positionnement renvoie à une symbolique : la personne qui est désignée pour diriger une réunion s'y assoit (en général d'elle-même) et cette place est identifiée par les autres personnes pour ce rôle. De plus, les deux premiers éléments (salle et nombre de

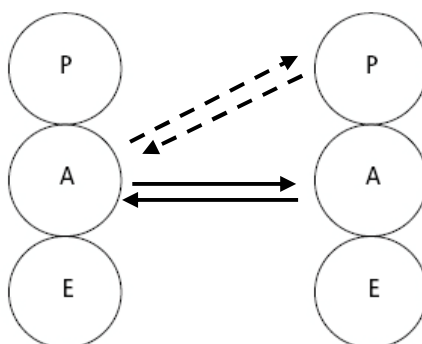
participants) sont aussi mentionnés par l'ergothérapeute 2 pour décrire l'ESS « un peu plus tendue » du mois d'août qui a précédé celle qu'il a décrite dans l'entretien.

5.1.3. Analyse par rapport à l'analyse transactionnelle

Les mots employés pour décrire les états du moi des ergothérapeutes ou des enseignants (bienveillant, soutenant, communicatif) renvoient à un état du moi Adulte ou Parent Nourricier (au regard de la situation de l'élève). Ces états du moi décrivent des personnes capables d'analyser et d'observer objectivement et sans jugement une situation et/ou des personnes ayant un rôle de soutien et de protection vis-à-vis d'autrui.

Il n'existe pas de bons ou de mauvais états du moi, l'état Adulte possède aussi des aspects négatifs : ainsi il peut également apparaître froid et dénué de sentiments. Cependant, dans ce cas, ce côté est contrebalancé par l'état Parent Nourricier. Ce dernier peut, lui, basculer dans la surprotection, ce qui serait néfaste à la recherche d'autonomie visée. Ce côté de l'état Parent Nourricier n'est cependant pas relevé dans les descriptions faites par les protagonistes. Il ressort donc de ces réunions un équilibre entre l'état Adulte et l'état Parent Nourricier, équilibre propice à la thématique même de l'ESS qui cherche à faire le point sur la scolarité de l'enfant dyspraxique.

Par ailleurs, les échanges décrits lors de ces ESS font état de paroles circulant facilement. Il est donc possible de les symboliser de la façon suivante :



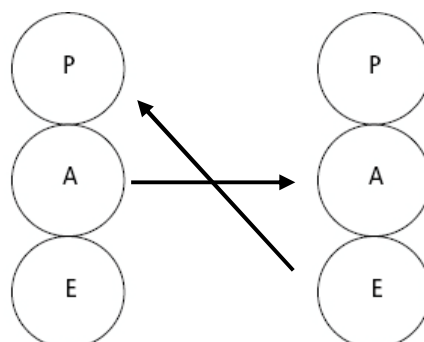
Deux points sont à relever par rapport à ces échanges :

- En premier lieu, ces transactions dans lesquelles l'état du moi visé par l'émetteur est celui qui répond sont dites parallèles ou complémentaires. Ce type de transactions a

permis, selon la théorie de l'analyse transactionnelle, à la relation de se poursuivre sans générer de situation de blocage de la communication.

- En second lieu, on assiste à une transaction de type Adulte-Adulte. Même si, en soi, une transaction Parent-Enfant n'est ni mieux ni moins bien qu'une transaction Adulte-Adulte, il est cependant nécessaire de replacer ces relations dans un contexte de réunion. En effet, une transaction Adulte-Adulte autorise une relation factuelle centrée sur un problème à résoudre et, à ce titre, elle semble adaptée dans le cadre d'une ESS. L'exemple de la discussion entre l'ergothérapeute 2 et l'enseignante de mathématiques est parlant : l'élève éprouve des difficultés pour les tracés en géométrie. L'enseignante énonce ici un constat pour l'ergothérapeute ; s'ensuit une série de transactions factuelles entre les deux protagonistes qui débouchent sur une solution co-construite par les deux parties. Ce mot de co-construction, qui revient souvent dans l'entretien de l'ergothérapeute 2, décrit parfaitement le contenu d'un type de transaction Adulte-Adulte et montre l'intérêt de cette relation dans un contexte professionnel.

Un autre exemple intéressant peut être extrait de l'ESS 1 : de nombreux problèmes ont été soulevés par l'enseignant au sujet de la prise en charge antérieure de l'élève et concernant plus particulièrement des thématiques relevant de l'ergothérapie (non-préconisations d'un fauteuil roulant électrique et d'un ordinateur entre autres). L'ergothérapeute 1 note les observations et demande les précisions qu'il juge nécessaire. Là-aussi une série de transactions Adulte-Adulte s'établit. Cependant, l'ergothérapeute aurait pu se sentir attaqué et répondre en tentant de défendre et de justifier le travail de ses collègues. Autrement-dit, en termes d'analyse transactionnelle, il aurait pu répondre sur un mode Enfant rebelle qui s'adresse au Parent normatif, schéma que l'on peut traduire de la façon suivante :



Ce type de transaction, appelée transaction croisée, peut conduire, selon la théorie, à un blocage de la communication et est susceptible de générer des conflits. La réunion aurait pu dès lors prendre un tournant autre. L'évolution des transactions est d'ailleurs le point suivant que nous allons évoquer.

Les transactions, d'après les participants interrogés tant pour l'ESS 1 que pour l'ESS 2, n'ont pas évolué au cours de la réunion, signe que la communication a effectivement pu se prolonger et qu'il n'a pas eu de blocage relationnel pendant la réunion. L'ergothérapeute évoque ainsi une notion de fluidité pour qualifier le déroulement de l'ESS avec « une parole qui circulait très librement ».

Qu'est-ce que cela traduit des relations entre ergo et prof pendant ces ESS? Peut voir un effet de ces relations sur la prise en charge et l'autonomie de l'élève ?

Dans une transaction de type Adulte-Adulte, les deux protagonistes de la relation se situent sur un pied d'égalité, aucun ne pense avoir plus à apporter que l'autre. De fait chacun se place en position de savoir écouter et entendre ce que l'autre a à dire. L'ergothérapeute 2 désigne cette relation en employant le mot de « dialogue ». Si on reprend l'exemple des outils de géométrie de l'ESS 2, l'expression de ce « dialogue » entre l'ergothérapeute et l'enseignant se traduit concrètement par l'élaboration d'une stratégie co-construite jugée pertinente par les deux parties. Par la suite, cette stratégie a de grandes chances d'être effectivement mise en place donc de bénéficier à l'élève.

5.2 : confrontation avec problématique pratique

Toutes les personnes interrogées évoquent la multiplicité des symptômes de la dyspraxie et leur impact dans la scolarité de l'enfant, même s'il est parfois délicat, par exemple pour les troubles du comportement, de savoir de quelle pathologie relève le symptôme. Les conséquences s'expriment dans toutes les disciplines, notamment parce qu'elles touchent des compétences transversales telles que le graphisme ou les capacités visuo-spatiales, si bien que c'est l'ensemble de l'équipe enseignante qui se trouve finalement concernée à des degrés divers.

Les élèves dyspraxiques sont confrontés, comme tous les élèves à l'entrée en 6^{ème}, à la nécessité de s'adapter et de s'organiser. Cette nécessité est majorée, en particulier pour

l'adolescent de l'ESS2, par l'utilisation de l'ordinateur. Non seulement, l'utilisation en elle-même de l'ordinateur requiert une bonne organisation (gestion des fichiers par exemple) mais encore cet outil n'est employé que dans certaines disciplines : l'élève doit donc savoir gérer conjointement des cahiers, des classeurs et l'informatique... Le tout pour un enfant présentant à l'origine des difficultés d'adaptation et d'organisation...

Dans les deux cas, il a été mentionné la présence d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS). Au-delà de son rôle, l'ergothérapeute 2 signale que la présence de l'AVS n'est pas forcément bien vécue. En effet, l'adolescent cherche à être considéré comme un élève lambda. De plus, l'AVS, intervenant quotidiennement auprès de l'élève, est un maillon de la prise en charge et il est à noter sa présence fréquente pendant l'ESS aux côtés des autres participants.

L'ergothérapeute enfin adapte sa prise en charge au collège : son rôle dans la réadaptation de l'élève est ainsi mis en avant via la mise en place ou la préconisation de l'ordinateur. Sa vision holistique de l'élève lui permet d'agir à différents niveaux : troubles des apprentissages mais aussi troubles des fonctions exécutives éventuellement associés (1^{er} exemple) voire troubles du comportement (2^{ème} exemple). Pour finir, son rôle informatif est rapporté par l'ergothérapeute 2, en vue de rendre compte et de clarifier les symptômes de la dyspraxie auprès des enseignants.

5.3 : Éléments de réponse à ma question de recherche

La dyspraxie conduit à de multiples conséquences dans la scolarité de l'enfant de sorte que l'ensemble de l'équipe enseignante se trouve concernée. De nombreux échanges sont donc nécessaires pour coordonner les actions et gagner en efficacité dans la prise en charge. Ceci montre combien le relationnel et les échanges entre les personnes sont importants à prendre en considération.

De ce questionnement et de ce constat, découlait ma question de recherche : comment les échanges entre ergothérapeutes et enseignants peuvent-ils favoriser l'autonomie de l'élève au collège ?

L'analyse des résultats et leur confrontation avec les problématiques théoriques et pratiques m'a conduit à dégager trois éléments de réponse :

- Importance de la fréquence des échanges entre ergothérapeute et enseignants

Les trois entretiens menés décrivaient des ESS qualifiées de constructives et de sereines. Les échanges entre ergothérapeute et enseignants dans ces cas se sont révélés nombreux. Tous sont demandeurs d'échanges si le besoin s'en fait sentir dans le but de clarifier une situation en donnant des informations supplémentaires ou simplement pour obtenir une réponse ou un conseil.

Augmenter la fréquence des échanges permet de multiplier ces moments où des informations peuvent être mises en commun et ainsi de régler plus rapidement une problématique donnée.

L'ergothérapeute 1 et l'enseignant d'ULIS se rencontrent facilement au sein du collège, ce qui montre que ces échanges peuvent être de nature formelle ou informelle mais ne se limitent pas nécessairement au cadre strict de l'ESS.

- Importance de la qualité des échanges entre ergothérapeute et enseignants

Les informations concernant la dyspraxie et ses conséquences apportées par l'ergothérapeute 2 entre les 2 ESS a contribué à faire diminuer les tensions qui existaient de la part de l'équipe de professeurs. L'entretien avec l'enseignant, quant à lui, m'a montré que ce dernier possédait des solides connaissances sur ce handicap. La sensibilisation et l'information des enseignants s'avèrent donc toujours nécessaires afin que tous, lors de la réunion, puisse parler d'un sujet que toutes les parties maîtrisent.

Par ailleurs, le positionnement de chacun lors de la réunion, en personne capable d'analyser objectivement une situation de travail sans porter de jugement sur l'interlocuteur mérite une attention particulière. Il permet à chaque participant tout à la fois de se sentir écouté et d'être en capacité d'apporter une réponse la plus adaptée possible.

- Intérêt pour l'ergothérapeute de savoir analyser et décrypter les échanges.

La notion d'échanges va bien au-delà du discours prononcé, c'est l'ensemble de la personne qui communique. Il est possible de comprendre ces échanges en sachant saisir le message, l'intention, la posture ou encore l'émotion qui se cache derrière des paroles. La théorie de l'analyse transactionnelle et la connaissance du code non verbal sont des outils qui peuvent aider à la compréhension de ces échanges. Avoir conscience du rôle joué par

l'environnement même d'une réunion est un élément de plus dans l'appréhension globale du contexte de communication.

La capacité d'un ergothérapeute à percevoir tous ces paramètres peut lui permettre :

- d'accroître sa compréhension du positionnement de l'enseignant, de son propre positionnement et de répondre aux questions : comment l'enseignant perçoit-il mon intervention ? Comment je perçois la sienne ? Comment cette perception influence-t-elle le message que je veux délivrer ou le message que je reçois ? La qualité des échanges, donc leur efficacité, en est-elle perturbée ?
- d'adapter son propre positionnement pour favoriser une communication fluide et améliorer la qualité des échanges.

5.4 Critiques et limites.

5.4.1. Limites par rapport au choix de la population.

Le choix d'interroger un ergothérapeute et un enseignant à propos d'une même ESS est pertinent pour comparer le ressenti des deux parties mais restreint de fait le nombre d'ESS étudiées : 2 réunions seulement n'est pas suffisant pour généraliser leurs analyses, d'autant que l'enseignant d'ULIS est un enseignant spécialisé.

D'autre part, il aurait été intéressant d'interroger également la famille présente pour percevoir leur ressenti par rapport à l'élève, à sa scolarité, à l'évolution de ses apprentissages et de son intégration dans sa classe.

5.4.2 Limites par rapport à la méthode.

Une méthode qualitative par entretiens demande une saturation des données, ce qui évidemment n'est pas atteint avec trois entretiens.

Une observation directe non-participative d'une ESS aurait pu apporter plus d'objectivité à la description du code non verbal et des échanges via l'analyse transactionnelle. De plus, certains aspects, qui se jouent à la limite de l'inconscient, ne génèrent que peu de souvenirs (mimétisme entre participants, gestes d'auto-contact par exemple)

Les ESS décrites sont éloignées du jour de l'entretien de 10 jours à 5 mois, ce qui entraîne des lacunes dans les souvenirs. Il existe un risque que seuls les plus marquants

restent ancrés dans la mémoire des participants (par exemple, la présence des enfants, fait inhabituel certes, a été mentionnée à de très nombreuses reprises lors des entretiens.

Ce sont les ergothérapeutes qui choisissent l'ESS qu'ils vont décrire. Il est difficile de maîtriser les critères qui vont les conduire à choisir telle réunion plutôt qu'une autre.

Enfin, la volonté de mener des entretiens en face à face permet davantage de créer une relation de confiance et de s'imprégner de tous les éléments extérieurs au discours qui accompagnent l'entretien. Malheureusement, les candidats sont plus difficiles à trouver et seuls deux entretiens sur trois ont pu être menés de cette façon.

5.5 . Apports personnels et Perspectives de l'étude

5.5.1. Apports personnels de l'étude.

Ce travail est né d'un questionnement qui s'est imposé au cours de discussions que j'ai pu avoir avec des ergothérapeutes et qui s'est poursuivi pendant mes études.

Ce questionnement, qui portait sur les difficultés de compréhension mutuelle entre ergothérapeute et enseignants, m'a amenée à réfléchir ce qui faisait obstacle à la communication entre ces deux professionnels.

J'y ai découvert des éléments pour analyser un contexte de communication et faire face à une éventuelle situation de blocage.

Ce fut également l'occasion de découvrir et de mettre en œuvre les différentes étapes de la méthodologie de recherche ; cette initiation me permettra à l'avenir de lire des articles de recherche avec un regard plus affuté.

Enfin, cette étude s'est révélée être une source d'enrichissement et me permettra d'envisager plus sereinement mes échanges avec des enseignants dans l'objectif d'accompagner des enfants dyspraxiques en cabinet libéral dans ma future pratique professionnelle.

5.5.2. Recommandations et Recherche ultérieure

D'après l'analyse des résultats, des échanges plus nombreux et de qualité pourraient favoriser l'autonomie de l'élève au collège. Pour des cas complexes, les échanges se limitant à une ESS peuvent ainsi s'avérer insuffisants. La question qui se pose alors est de savoir comment améliorer la fréquence et la qualité des échanges entre ergothérapeutes et enseignants. L'entretien avec l'enseignant d'ULIS (enseignant 1) a été

à ce titre riche d'enseignements. En effet, ce dernier est également coordinateur de la structure, ce qui signifie que c'est à lui que revient, entre autres, le rôle d'assurer le lien entre tous les professionnels qui interviennent autour de l'élève. C'est cette fonction qui explique les nombreux échanges qu'il entretient avec l'ergothérapeute 1. L'existence d'une telle personne ressource en faveur de tous les élèves dyspraxiques, et pas seulement ceux inscrits en ULIS, pourrait permettre de développer cette coordination et par là même d'assurer des échanges plus harmonieux entre ergothérapeutes et enseignants.

Par ailleurs, il a été noté combien maîtriser le sujet dont il est question pendant une réunion est primordiale pour assurer des échanges constructifs et sereins. Mais l'entretien avec l'ergothérapeute 2 a montré que certains enseignants n'étaient pas encore suffisamment informés des conséquences de la dyspraxie au quotidien. J'ai contacté le formateur qui s'occupe de mener ce type d'informations dans une ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) afin d'en savoir un peu plus sur leurs modalités, je n'ai malheureusement pas eu de réponse de sa part à ce jour. Poursuivre le développement de telles formations dans les ESPE ainsi que dans les établissements scolaires, conjointement avec des ergothérapeutes, permettraient de construire une véritable expertise du handicap de la part des enseignants. Le bénéfice serait aussi palpable pour les ergothérapeutes, en leur permettant d'avoir un aperçu concret des problématiques d'adaptation rencontrées par les enseignants vis-à-vis des élèves dyspraxiques.

Enfin, si l'amélioration de la communication entre ergothérapeute et enseignants est une piste pour accroître la performance scolaire de l'élève dyspraxique, il reste d'autres voies à explorer. Les entretiens ont de nouveau mis en exergue les problèmes de lenteur et de fatigabilité des élèves dyspraxiques et les enseignants sont tenus d'adapter leurs cours à l'élève ; peut-être serait-il intéressant de prendre du recul et de chercher à adapter aussi la scolarité d'une manière générale, en termes de rythmes scolaires notamment et en impliquant davantage les ergothérapeutes dans le processus au sein même du collège ?

CONCLUSION

Ce travail, né de constats liés à mon expérience passée, s'inscrit dans mon avenir professionnel, celui d'accompagner des enfants dyspraxiques dans leur scolarité.

La problématique pratique m'a permis d'approfondir mes connaissances sur la dyspraxie, de faire le point sur les obstacles qui jalonnent la scolarité de l'adolescent dyspraxique au collège et sur les moyens actuellement mis en place pour compenser ce handicap. Elle m'a montré aussi que les échanges officiels entre professionnels étaient peu développés, cantonnés le plus souvent à une réunion d'équipe de suivi de scolarisation annuelle, et finalement peu pris en compte comme moyen d'agir en faveur de la scolarité de l'élève.

De cette réflexion a émergé l'objectif de mon étude : comprendre comment les échanges entre ergothérapeutes et enseignants peuvent favoriser l'autonomie de l'élève dyspraxique au collège.

J'ai choisi une méthode qualitative basée sur des entretiens avec des ergothérapeutes et des professeurs pour recueillir des éléments analysables puis les examiner au regard de théories d'analyse de la communication et des échanges. Il en est ressorti que la communication était favorisée par l'augmentation du nombre d'échanges entre ergothérapeute et enseignants ainsi que par un positionnement des professionnels objectif et centré sur la finalité au cours des réunions. Ce dernier point encourage une co-construction de stratégies à mettre en place pour l'élève dyspraxique.

L'envie est là de poursuivre et de confronter mes hypothèses à l'analyse d'autres équipes de suivi de scolarisation afin de compléter et d'enrichir cette première approche.

Pour conclure, on pourrait imaginer que ces résultats puissent être adaptables et transposables à d'autres situations de communication, situations dans lesquelles des professionnels doivent s'accorder autour d'une problématique de handicap bien qu'ayant à l'origine des compétences et des objectifs différents.

BIBLIOGRAPHIE

Académie Orléans-Tours. (n .d.). Les fonctions du langage selon Roman Jakobson [pdf]. Repéré le 16 décembre 2018 sur le site de l'académie d'Orléans-Tours : https://www.ac-orleans-Tours.fr/fileadmin/user_upload/ia37/6_ASH/Les_fonctions_du_langage_selon_Roman_Jakobson.pdf

Amado, G ; Guittet, A. (2012). *Dynamique des communications dans un groupe*. Paris, France : Armand Colin

Baligand, P. (2018, juillet). *Ensemble pour l'école inclusive*. Repéré sur : <http://www.education.gouv.fr/cid132935/ensemble-pour-l-ecole-inclusive.html>

Barra-Lover, M. (2012). *Trouble de l'acquisition de la coordination et troubles de l'écriture : peut-on parler de comorbidité ?* *Développements*, 12, 18-24. Récupéré du site Cairn : <https://www.cairn.info/revue-developpements-2012-3-page-18.htm>

Berne, E. (2006). *Que dites-vous après avoir dit bonjour?* Italie : Tchou

Bessac, J. (2013). *Dictionnaire des apprentissages*. Paris : Tom Pousse.

Costini, O ; Roy, A ; Faure, S ; Le Gall, D. (2013). *La dyspraxie développementale : actualités et enjeux*. *Revue de neuropsychologie*, 5, 200-212. Récupéré du site Cairn : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2013-3-page-200.htm>

Guillermin, A ; Leveque-Dupin, S. (2012). *Comment l'ordinateur peut-il devenir un outil de compensation efficace de la dysgraphie pour la scolarité ?* *Développements*, 12, 25-31. Doi : 10.3917/devel.012.0018

Haute autorité de santé. (2018). Troubles « dys » - Vers un parcours de santé gradué et coordonné. Récupéré du site : https://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_2824177/fr/troubles-dys-comment-mieux-organiser-le-parcours-de-sante

Jolly, C. (2017). *Dyspraxie et troubles de l'écriture*. A.N.A.E. (151), 681-688.

Jonier Périchon, A. (2015). *L'autonomie de l'enfant dyspraxique dans ses activités de vie quotidienne et scolaire* (Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'ergothérapie, Université d'Auvergne). Récupéré du site Dumas : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01219479>

Kirby, A ; Peters, L. (2010). *100 idées pour aider les élèves dyspraxiques*. France : Tom Pousse.

Lancestre, A ; Chandezon, G. (2017). *L'analyse transactionnelle. Que sais-je ?* (13^{ème} édition). Paris, France : Presses universitaires de France

Landron, D ; Landron, M. (2013). *Pour assurer le droit aux soins et à une scolarisation adaptée pour les enfants handicapés et/ou en grande difficulté. Coopération parents-professionnels : contradictions et réalités*. *Contraste*, 37, 151-163. Doi : 0.3917/cont.037.0151

Lefèvre, G. (2006, septembre). *L'ergothérapie au service des enfants dyspraxiques*. Intervention présentée à la journée d'étude « orthoptie et neuro-ophtalmologie », Brest, France. Récupéré du site du Groupe d'Echange des Pratiques Pédiatriques en Ergothérapie (G.E.P.P.E.) : http://www.geppe.fr/article.php3?id_article=149

Mazeau, M ; Le Lostec, C ; Lirondière, S. (2016). *L'enfant dyspraxique et les apprentissages* (2^{ème} édition). France : Masson

Mazeau, M. (2000). *Permettre ou faciliter la scolarité de l'enfant dyspraxique [PDF]*. Repéré à :

<http://www.tousalecole.fr/sites/default/files/medias/integrascal/documents/Mazeau%20Oscolarisation%20enfant%20dyspraxique.pdf>

Mazeau, M. (2017). *L'enfant avec trouble du développement de la coordination (TDC) ou dyspraxique : réflexions autour de la lenteur*. A.N.A.E. (151), 693-700.

Meyer, S. (2010). *Démarches et raisonnement en ergothérapie* (2^{ème} édition). Repéré à : https://www.eesp.ch/fileadmin/user_upload/rad/editions/45_de_marches_et_raisonnements_en_ergotherapie.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bulletin officiel n°32 (7 septembre 2006). *Enseignements primaires et secondaires : élèves handicapés, mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation*. Récupéré du site : www.education.gouv.fr

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bulletin officiel n°30 (25 août 2016). *Enseignements primaires et secondaires : scolarisation des élèves en situation de handicap*. Récupéré du site : www.education.gouv.fr

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bulletin officiel n°13 (26 mars 2015). *Fiche n°14 – outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier*. Récupéré du site : www.education.gouv.fr

Missiuna, C ; Polatajko, H. (1995). *Developmental dyspraxia by any other name : are they all just clumsy children ?* The american journal of occupational therapy. Récupéré du site Semantic scholar : <https://www.semanticscholar.org/paper/Developmental-dyspraxia-by-any-other-name%3A-are-they-Missiuna-Polatajko/a1a146dc1b41801281d2be71e0caf687704482c7>

Morel-Bracq, M.-C. (2017). *Les modèles conceptuels en ergothérapie* (2ème édition). Paris, France : Deboeck supérieur

Rollet, G. (2012). *La dyspraxie et l'ergothérapie au-delà de la rééducation* (Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'ergothérapie, Université Claude Bernard Lyon 1). Récupéré du site du catalogue Sudoc : <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=16593834X>

Systemique. (n.d.). Dans Larousse. Repéré à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syst%C3%A9mique/76265?q=syst%C3%A9mique#75382>

Vaivre-Douret, L. (2008). *Le point sur la dyspraxie développementale : symptomatologie et prise en charge*. *Contraste* 2008/1 (N° 28-29), p. 321-341. DOI 10.3917/cont.028.0321

ANNEXES

Annexe I :

Questionnaire envoyé aux enseignants du secondaire

Annexe II :

Matrices théoriques

Annexe III :

Grilles d'entretien

Annexe IV :

Retranscription de l'entretien de l'ergothérapeute 1 (M.R.)

Annexe V :

Retranscription de l'entretien de l'enseignant 1 (M.B.)

Annexe VI :

Retranscription de l'entretien de l'ergothérapeute 2 (M.P.)

ANNEXE I

La prise en charge des élèves dyspraxiques au collège.

Actuellement étudiante en ergothérapie après 17 ans passées à l'éducation nationale en tant qu'enseignante, je souhaiterais rédiger mon mémoire de fin d'études sur la communication entre enseignants et professionnels paramédicaux quant à la prise en charge des élèves dyspraxiques au collège. Ce questionnaire ne vous prendra que quelques minutes à remplir et me permettra de faire un point objectif des conditions actuelles de prise en charge dans différents établissements et dans différentes disciplines.

Je vous remercie par avance de l'attention portée à ce questionnaire.

***Obligatoire**

Adresse e-mail *

Votre adresse e-mail

Pouvez-vous m'indiquer la (les) discipline(s) que vous enseignez ? *

Votre réponse

Pouvez-vous m'indiquez depuis combien de temps vous enseignez? *

Votre réponse

1. Avez-vous déjà suivi des formations sur la dyspraxie et ses conséquences quant à la scolarisation des élèves ? *

- oui
- Non
- Je ne sais plus...

Si oui: - quand et qui a dispensé cette formation ?

Votre réponse

- concernant cette formation:

- Vous l'avez personnellement demandée
- Elle était obligatoire et organisée dans votre établissement à l'attention de tout le personnel
- Elle était obligatoire et spécifique à une discipline
- Autre : _____

2. Êtes-vous capable de citer quelques symptômes de la dyspraxie sans effectuer de recherches ? *

Votre réponse _____

3. Avez-vous déjà été confronté à un élève diagnostiqué dyspraxique au cours de votre carrière ? *

- oui
- Non

Si non, passez à la question 4. Si oui, combien de fois?

Votre réponse _____

3.1. Comment et par qui avez-vous été informé de la dyspraxie de cet(te)élève?

Votre réponse _____

3.2. Avez-vous rencontré ou été en contact avec un ergothérapeute à cette occasion ?

- oui
- Non
- Un ergoquoi?

3.3. L'éducation nationale ou un autre professionnel a-t-il mis des documents sur la dyspraxie à votre disposition ?

- oui
- Non
- Non mais j'ai effectué des recherches personnelles à cette occasion
- Autre : _____

3.4. Vous a-t-on transmis une liste de recommandations pédagogiques pour cet(te) élève ?

- oui
- Non
- Autre : _____

3.5. Ces recommandations étaient-elles adaptées à votre discipline ?

- oui
- Non

3.6. Ces recommandations étaient-elles aisées à mettre en place ?

- oui
- Non
- Autre : _____

3.7. Avez-vous suivi les recommandations pédagogiques préconisées ?

- oui, toutes
- oui , en partie
- non

Si non, pouvez-vous expliquer en quelques mots ce qui vous a bloqué dans la mise en œuvre de ces recommandations?

Votre réponse

3.8. Avez-vous remarqué une évolution chez l'élève concerné dans votre discipline ou une autre discipline ?

- oui, tout à fait
- oui, peut-être...
- non

4. Avez-vous déjà soupçonné l'existence d'une dyspraxie chez un(e) de vos élèves ? *

- oui
- Non

Si oui, pouvez-vous expliquer les indices qui ont orienté vos soupçons ?

Votre réponse

5. Accepteriez-vous de répondre ultérieurement à un ou deux questionnaires sur la dyspraxie et le suivi des élèves dyspraxiques ? *

- oui
- Non

6. Souhaitez-vous être informé de l'évolution de mon mémoire ? (pistes de travail, conclusions...) *

- oui
- non

7. Avez-vous des remarques complémentaires quant à ce questionnaire ou la prise en charge des élèves dyspraxiques au collège ?

ANNEXE II

MATRICES THEORIQUES

Concept/modèle	Critères (mots-clés)	Indicateurs	Indices	Questions	
PEOP	Personne	Capacités et déficiences (bilans)	Graphisme	1	
			Attention		
			Planification/flexibilité		
			Vitesse d'exécution		
			Fatigabilité		
			Manipulation d'outils ...		
		Histoire personnelle	Age/sexe		
			Début de PEC		
	Vécu de la situation				
	Famille				
	Environnement	Influences sociétales/sociales/culturelles	Famille		
			Type établissement		
			Classe fréquentée ?		
		Influences technologiques	Ordinateur et associés		
		Enseignants	Relation avec ergo		2
			Implication perso		
Relation avec élève et famille					
Occupation	Occupations courantes	Scolaires	1		
Performance	Participation occupationnelle	Participation aux activités scolaires (par ergo et par prof)	1		
		Evolution de la participation tout au long de la PEC			
	Bien-être	Positionnement de l'élève dans le groupe classe.			
		Evolution de ce positionnement au cours de la PEC			
		Evolution de la motivation et implication pendant les séances ergo			

Concept	Critère	Indicateurs	Indices	Questions		
COMMUNICATION	Fonctions du langage	Types de fonctions : Référentielle /Emotive Conative/ Phatique Poétique/ Métalinguistique	Fonctions du langage employées par prof ou ergo	3		
	Code non verbal	Placement dans la salle	Organisation de la salle et forme de la table		Placement de l'ergo et de l'enseignant	
			Placement des autres intervenants			
			Gestuelle			Changement de posture ou de gestuelle
		Voix	Expressions du visage et regard		Gestuelle générale	Indices de nervosité : si oui, quand ?
					Débit verbal (ergo/prof) Intensité	
					Respect du temps de parole	
		Indices de nervosité : si oui à quel moment ?				
	Emotions véhiculées par rapport à la situation					
	Interaction verbal/non verbal	Concordance ou pas	Cohérence de la communication non verbale et paroles de l'ergothérapeute/ de l'enseignant			
	Résonnance/ synchronisation	Mimétisme ou opposition	Mimétisme ou opposition entre comportements et postures de l'enseignant et de l'ergothérapeute au cours de l'ESS			

Concept	Critère	Indicateurs	Indices	Questions
ANALYSE TRANSACTIONNELLE	Transaction	Observation des transactions	Types de transactions les plus fréquentes entre ergo et enseignant	4
			Changements éventuels de transactions au cours de l'ESS.	
			Dernière transaction observée à la fin de la réunion	
	Situations de blocage	Observation de blocage de la situation de communication pendant l'ESS		
	Etats du moi	Etats du moi des protagonistes	Type état du moi : ergo/prof	
			Evolution des états pdt ESS	
état du moi de l'ergo et du prof à la fin de la réunion ?				

Entretiens semi-directifs - 4 Questions ouvertes

PEOP	1	Pouvez-vous me présenter l'élève dont vous avez parlé pendant l'ESS ?
	2	Pouvez-vous me parler de l'équipe enseignante et de leurs relations avec vous et avec la famille ? (Pouvez-vous me parler des relations que vous entretenez avec l'ergothérapeute et avec la famille ?)
Communication	3	Expliquez-moi comment s'est déroulée cette ESS et quels ont été vos impressions et votre ressenti par rapport à cette réunion ?
Analyse transactionnelle	4	Pouvez-vous me décrire les échanges que vous avez eu avec l'ergothérapeute (avec les enseignants) et comment avez-vous perçu son état d'esprit ?

Questions générales

PEOP	1/ Pouvez-vous me présenter l'élève dont vous avez parlé pendant l'ESS ? 2/ Pouvez-vous me parler de l'équipe enseignante et de ses relations avec vous et avec la famille ?
Communication	3/Expliquez-moi comment s'est déroulée cette ESS et quels ont été vos impressions et votre ressenti sur cette réunion ?
Analyse transactionnelle	4/ Pouvez-vous me décrire les échanges que vous avez eu avec les enseignants? Comment avez-vous perçu leur état d'esprit ?

Questions de relance : PEOP

Personne	1. Quels sont les problèmes rencontrés par l'élève ? Quels sont les plus importants pour lui ? 2. Quel âge ? garçon ou fille ? 3. Age de début de PEC ? Combien d'ESS depuis le début de la PEC ? 4. Comment ado vit son H ? était-il présent pdt ESS ? 5. Ado est-il intervenu pdt ESS, si oui qd et comment ? A l'initiative de qui ? 6. Qui étaient présents à l'ESS ? Famille est intervenue pendant réunion ? Comment ?
Environnement	7. Niveau socio culturel ? profession des parents ? 8. Privé ? Public ? 9. Ordinaire ? SEGPA ? Autre ? Nb élèves ? 10. Thème des ordis abordé pdt ESS ? Par qui ? Comment ? Des problèmes (ou non..) évoqués ? Par qui ? 11. Nb de contacts ? ESS slt ? tél ? mail ? Salutations avt ESS ? Y a-t-il eu des échanges directs entre eux pdt ESS ? Sur quels sujets ? 12. Connaissances sur dys des enseignants? Des qu's à ce sujet sont-elles ressorties pendant l'ESS ? Ressenti sur évolution élève ? 13. Conflit présent mentionné entre enseignants et famille pendant ESS? Si oui, sur quoi ?
Occupation	14. Pts forts et pts faibles abordés
Performance	15. Où en est l'élève par rapport au graphisme ? ou à l'utilisation de 16. l'ordi ? l'élève peut-il le mettre en pratique en cours ? 17. Quels progrès ont été observés en séances ? Des chgts au niveau de la participation en cours ont-ils été observés ? 18. Comment l'élève est-il intégré dans le groupe classe ? S'y sent-il bien ? Son H gêne-t-il son intégration ? 19. Y-a-t-il eu des chgts quant à cette intégration au cours de l'année ? par rapport au début de la PEC ? 20. Comment l'élève se comporte-t-il en séances ? Y-a-t-il eu des chgts ?

Questions de relance Communication.

Fonctions du langage	1. Avez-vous remarqué le prof utilisait plutôt : phrases déclarative-exclamative-interrogative- impératif - utilisation d'interjections - utilisation de phatèmes-jeux de mots-verbs de sentiment ou de jugement	
Code non verbal	2. Décrivez-moi la salle, la table et le placement des protagonistes.	
	3. Avez-vous remarqué si les personnes utilisaient leurs mains ou des gestes pour accompagner leur langage ?	
	4. Cette gestuelle vous a-t-elle permis d'être plus attentif ou de mieux comprendre leur message ?	
	5. Gestuelle traduisaient-elles une forme de nervosité ?	
	6. Un des participants avait-il un débit verbal particulièrement lent, rapide ? semblant inadapté ? 7. Une voix parfaitement audible ou au contraire inaudible ? chevrotante ? 8. Quelqu'un vous a-t-il paru nerveux ? Pourquoi ? Quand ?	
9. Des émotions ont-elles transparues ? De quelle nature ? Quel lien avec ce qui était dit à ce moment de la réunion ?		
Interaction verbal / non verbal	10. Au cours de la réunion, certains gestes / mimiques / voix utilisés par ergo/prof vous ont-ils paru inadaptés / en contradiction avec leurs paroles ? 11. Quand l'ergo/le prof vous a apporté une info que vous avez jugé pertinente, pourriez-vous me décrire la manière avec laquelle il vous a donné cette info ?	
Résonnance synchronisation	12. Avez-vous remarqué si l'ergo et le prof ont adopté des comportements ou des postures similaires au cours de la réunion ?	

Questions de relance Analyse transactionnelle.

<p>Transaction et état du moi</p>	<p>1. Pouvez-vous me décrire comment vous avez perçu vos échanges avec l'enseignant ? Ex : vous êtes-vous montrés l'un envers l'autre : moralisateur ? PN agressif ? PN se défendant sans cesse ? ER autoritaire ? PN vindicatif ? PN dévalorisant ? PN rappelant les règles ? PN Bienveillant ? PB Soutenant ? PB Réexpliquant ? PB Communicatif ? EA Expressif ? EA Froid ou distant ? A Semblant tout analyser ? A Capricieux ? ER Etouffant ? PB</p> <p>2. Avez-vous remarqué si prof employait plus volontiers des phrases de type affirmative ou interrogative ? Et vous ?</p> <p>3. Quelles évolutions pendant ESS : prof a-t-il modifié sa façon d'être, sa façon de s'adresser aux autres au cours de l'ESS ? Et vous-même ?</p> <p>4. Echanges équilibrés ? Equilibre rompu à un moment pdt ESS ? Quand ?</p>	
--	---	--

Remarques pour les 3 retranscriptions :

- Les prénoms des élèves ont été modifiés.
- De plus, aucune date de naissance, lieu de résidence, lieu de prise en charge ou toute autre information permettant d'identifier l'élève ou le professionnel n'apparaît. Ces informations ont été remplacées par des (...) dans le texte.
- Les questions posées sont notées en gras et les réponses du professionnel en caractères normaux.

Informations sur l'entretien :

Durée de l'entretien : 25 min

Date de l'entretien : 20 mars 2019

Lieu de l'entretien : lieu de travail du professionnel

Conditions de l'entretien : en face à face (salle de réunion du lieu de travail, position de coin sur la table, décidée par le professionnel)

Date de l'ESS : 9 janvier 2019

Retranscription de l'entretien :

- **Etudiante : Est-ce que vous pouvez me présenter globalement l'élève dont vous avez parlé pendant l'ESS ?**

- Ergothérapeute : Tu veux que... Pas forcément son nom ?

- **Non non pas forcément son nom ; ça je ne veux surtout pas le savoir, mais de manière générale...**

- D'accord... Donc l'ESS, en fait ça concerne une enfant qui est sur la liste d'attente, euh...pour le SESSAD et en fait les financeurs nous demandent de euh gérer cette liste d'attente donc c'est une enfant qui était en établissement à euh dans quel établissement (nom...), que je ne dise pas de bêtises, je vérifie... Oui c'est ça.

- **Etablissement ordinaire ?**

- Euh... un IEM. Ordinaire, je ne sais pas ce que tu entends par là...

- **IEM, bien. Collège, IEM.... Donc IEM, ça me va.**

- Qui était en fait depuis, donc là c'est une enfant qui a 11 ans, que je ne dise pas de bêtise, (date de naissance...) donc qui en janvier 2019 avait tout juste tout juste 12 ans euh voilà, qui était en internat donc à (lieu ...) depuis très jeune euh qui avait eu quand même une scolarité en ULIS en, on va dire, en parallèle de l'établissement euh et du coup qui est revenu

à domicile euh et qui est en ULIS au collège (...) euh. Au niveau des déficiences c'est une enfant qui présente une paralysie cérébrale, euh avec euh voilà une prédominance au membres inférieurs type spastique donc qui à l'époque de l'ESS se déplaçait avec aide d'une tierce personne en fauteuil manuel euh depuis dernièrement elle a fait un séjour au centre de réadaptation de (nom...) avec préconisation d'un fauteuil électrique euh je ne sais pas si c'était des infos que tu voulais...

- **Non non parfait parfait...**

- Euh, cette élève est capable de faire quelques pas, quand même à domicile elle se déplace euh sans aucune AT avec quelques appuis sur le mobilier. Elle est capable de faire quelques pas, même des distances conséquentes quand même, euh en marchant seule... Voilà euh donc moi depuis j'ai réalisé un bilan ergo pour une future prise en charge sûrement euh voilà donc elle a des difficultés au niveau de l'écriture et au niveau visuospatial qui ont été mises en évidence de manière assez importante.

- **Ok d'accord. C'est la 1^{ère} ESS que tu fais par rapport à cette élève ?**

- Oui par rapport à cette élève. Elle arrive tout juste d'établissement. Scolarisée depuis septembre au collège voilà... Donc dans le cadre de la gestion de la liste d'attente, 1^{ère} ESS dans le cadre du collège et en plus pour qu'on puisse la présenter au SESSAD

- **Elle était présente pendant l'ESS ?**

- Non pas l'élève, il y avait sa maman et deux de ses frères et sœurs, oui c'est particulier. L'atmosphère, euh comment dire, le cadre de l'ESS, c'est assez rare qu'on ait les frères et sœurs... Enfin je ne sais quel âge ils ont... entre 4 et 6 ans quoi. La maman devait gérer cette composante aussi pendant l'ESS

- **Elle fait quoi sa maman ?**

- Je dirais qu'elle est au foyer. Je ne sais pas si tu veux que je vérifie l'info ?

- **Non pas spécialement, voilà... C'est juste pour... ça donne un cadre général. D'accord, le papa n'était pas présent par contre ?**

- Non, voilà, avec une histoire familiale euh je n'ai pas tous les tenants et les aboutissants mais un petit peu compliquée.

- **D'accord OK. Euh c'est une élève qui du coup est scolarisée, et elle a un ordinateur ? ou pas ?**

- Pas encore, le bilan ergo qui a fait suite à l'ESS était aussi du coup, le but c'était aussi de faire un état des lieux des difficultés de Marianne et puis de futures préconisations pour le matériel informatique qui sera joint au dossier MDPH

- **Et quelles étaient les autres personnes présentes pdt ESS en dehors de la famille ?**

- Alors je vais voir mes feuilles... alors il y avait M (nom...) qui est l'enseignant d'ULIS, l'enseignant référent aussi. Les noms, tu veux les noms ?

- **Non, pas forcément les noms, juste leur qualité**

- Alors il y avait l'enseignant d'ULIS, l'enseignant référent, euh une psychologue de l'éducation nationale, l'assistante sociale du collège, la maman, le frère et la sœur, C (nom...) qui est une collègue éducatrice spécialisée du SESSAD et moi-même.

- **Ok d'accord. Et avec M.B. tu avais eu des contacts avant ? Par mail ?...**

- Même en direct par rapport à cette élève en particulier. Oui. Même avec des interrogations déjà parce que j'interviens pour un autre élève qui est scolarisé à l'ULIS et qui est suivi par le SESSAD donc j'avais été interpellé en direct par M.B. en me demandant de ...

- **D'accord, c'était lui qui avait demandé à te voir ou l'inverse ?**

- Euh non plutôt lui mais on va dire qu'on se croise régulièrement

- **D'accord donc c'était un échange assez naturel... Il y a eu des échanges directs entre vous pendant l'ESS ? avec M.B ?**

- Oui oui. En particulier sur la question de l'informatique... Après c'était difficile de se positionner parce que je ne connaissais pas l'enfant. Et ni ses difficultés donc... voilà de ce qui se dit en ESS, voilà on peut sentir des choses...

- **M.B je pense puisque c'était, oui, l'enseignant qui était présent, et que tu le connais, il a des connaissances sur la dyspraxie sur le milieu du handicap, c'est un milieu qu'il côtoie je suppose ?**

- Ouais. Voilà donc, il n'y avait pas, d'accord...

- **Est-ce qu'il a donné quelques infos particulières au niveau de l'évolution de l'élève pendant l'ESS?**

- Sur l'évolution de l'élève... au niveau...au cours de l'année ?

-**oui voilà**

- Euh ben voilà il disait en fait que c'était une 1^{ère} expérience de scolarisation en dehors de l'établissement donc euh si je me souviens, donc, ça restait compliqué par rapport avec le niveau scolaire qu'elle pouvait avoir mais que c'était, qu'elle progressait, si je reprends les termes, les notes du GEVASCO, qu'elle a trouvé sa place au niveau du dispositif euh qu'ils soutiennent la demande, puisque qu'il y a une question de renouvellement de l'ULIS donc ça c'était euh qu'ils soutenaient cette demande-là.. Que ça correspondait bien à ça.

-**Et tu m'as parlé d'une histoire familiale un peu compliqué. Est-ce que tu as senti que cette histoire familiale un peu compliquée pouvait interférer avec le milieu enseignant. Est-ce qu'il pouvait y avoir, je ne sais pas, une histoire sous-jacente avec l'école, un conflit ou**

quelque chose comme ça ? ou est-ce que les relations t'avaient l'air plutôt, au vu de ce que tu as ressenti pendant l'ESS, plutôt calmes et posées?

- Euh de ce que j'ai ressenti en ESS, on va dire que c'était plutôt calme et posé malgré la présence des, du petit frère et de la petite sœur qui du coup était à gérer par ... oui du coup... ma collègue, par moi-même et par la psy de l'éducation nationale je dirais.. Après c'est surtout en amont de l'ESS, la famille est arrivée, a eu du retard et en fait comment dire, on a commencé à échanger avec l'équipe qui était présente et avec ma collègue on a plutôt senti que, des préjugés de leur part. Sachant qu'on connaissait assez peu la situation mais on a senti de leur côté qu'il y avait pas mal de préjugés sur la situation sociale. Euh et moi après pour avoir creusé un peu la situation en bilan, avec l'élève, euh c'est là où j'ai compris certaines choses en relisant et il y avait des choses à dire, c'est des choses dont on n'avait pas connaissance au moment de l'ESS.

-D'accord. On a parlé un peu de l'ordinateur, et par rapport au graphisme l'élève en est où ? C'est très compliqué ?

- Oui très compliqué oui ! euh. Elle est scolarisée en 6^{ème}, elle écrit en majuscules d'imprimerie avec un rythme, une vitesse d'écriture qui est très très lente...

- OK d'accord, d'où l'ordinateur...

- Et c'est très couteux en énergie...

- D'accord. Est-ce que, oui du coup tu ne l'as pas encore eu en séance, ni en prise en charge ?

- Non

- Tu n'as pas vraiment pu voir des changements ou des choses comme ça ?

- Non

- D'accord. OK. Est- ce que tu peux m'expliquer comment s'est déroulée l'ESS d'une manière générale et quel a été ton ressenti?

- Euh déroulement de l'ESS, bon, je dirais que généralement, comment dire, c'est l'enseignant référent qui est plutôt l'animateur entre de l'ESS euh , ben voilà, c'était plutôt lui qui dirigeait les débats en laissant la parole à chaque personne mais euh voilà en s'appuyant sur l'enseignant de l'ULIS quand il s'agissait d'avoir des infos sur le niveau scolaire, les besoins d'adaptation, euh etc après sur nous, un petit peu mais vu qu'on ne connaissait pas beaucoup l'élève, pas trop de retour à faire. Euh je ne sais pas, sur le déroulement ; euh

- Est ce que tu peux me décrire par exemple la salle, comment était la table, le placement des différentes personnes autour de la table ?

- Euh on a fait ça dans la salle d'ULIS, donc voilà, une table où on était tous assis autour,

- Elle était de quelle forme la table ?

- Une table carrée

- **Table carrée, pas rectangulaire, vraiment carrée**

- Ouais table carrée je dirais, vraiment, comment dire, la maman n'était pas, on n'était pas en face de la maman, on était tous disposés autour de la table pour, voilà...

- **Ok et est-ce que tu as remarqué si certaines personnes utilisaient beaucoup leurs mains, des gestes ou une gestuelle particulière pour accompagner leur langage, est-ce que tu as des souvenirs là-dessus qui t'ont marqué ?**

- Hum... je dirais que l'enseignant d'ULIS a dû, c'est plutôt, le connaissant un peu c'est plutôt dans son caractère, faire parfois de grands gestes... Après les autres personnes pas trop, je ne crois pas...

- **OK ! Et concernant cet enseignant, est-ce que justement sa gestuelle un peu démonstrative d'après ce que tu me dis, t'a permis d'être plus attentif, de mieux comprendre son message ou est-ce qu'au contraire c'est quelque chose qui t'a troublé et qui t'a gêné ? (rire de l'ergo). Tu n'as pas eu de ressenti en particulier par rapport à ça ?**

- Je dirai peut-être que si c'est la première fois qu'on le rencontre, ça peut être allez entre guillemets déstabilisant mais non, pas particulièrement.

- **Ok donc c'était pas une forme de nervosité ou t'as pas senti ça ?**

- Non, Non je dirai plutôt que c'est quelqu'un qui est à l'aise à l'oral.

- **Et au niveau de sa voix, au niveau du débit verbal, est-ce que tu as des souvenirs ?**

- Par rapport à cet enseignant ?

- **Oui**

- Peut être que parfois, comment c'est un peu confus dans ses propos. Et euh le message peut être compliqué à entendre euh pour la maman qui est présente quoi.

- **L'adaptation parfois des termes à la maman ?**

- Euh pas forcément des termes, mais de la clarté du propose je dirai. Mais bon après ça c'est inhérent à chaque personne.

- **D'accord, entendu, est-ce que tu as senti de la part de l'enseignant ou de la famille des émotions qui sont ressorties pendant l'ESS, tu me parlais tout à l'heure de préjugés, est-ce que tu as senti qu'il pouvait y avoir quelque chose de nature à ...**

- Par rapport à la scolarité ?

- **Oui par rapport à la scolarité, à la présence de la famille.**

- Je dirais que c'est quelque chose qu'en euh, comment dire, il y avait en fait, il y avait le petit frère et la petite sœur à gérer, et, donc la maman euh je dirais qu'au début a plutôt laissé faire donc que voilà ça a commencé à empiéter sur le bon déroulement de l'ESS, cette présence et puis après en fait, nous, en tant que professionnels on a pris le relais parce qu'on

s'est dit que peut-être la maman ne pouvait pas être à l'écoute de de de ce que se disait. Voilà après au niveau de euh, pas d'émotions particulières non...

- **Hum d'accord, est-ce que tu as souvenir de mots qui ont été prononcés, un peu de jugement ou euh des interjections ou des phatèmes comme « hein ? Vous êtes sûrs ? » particulièrement ou pas spécialement ?**

- Je ne peux trop te dire

- **Non non ok, très bien d'accord, ok. Donc finalement, si on reprend un peu toute cette gestuelle, la voix, il n'y a rien qui t'a paru inadapté ou qui sortait du propos pendant l'ESS ?**

- Ben pendant l'ESS non, en amont ...

- **Plus en amont ?**

- Oui mais du coup au cours de l'ESS c'est des choses qui n'ont pas...

- **Est-ce que le prof t'a particulièrement apporté une information qui a été très importante pour toi, pour euh le rapport que tu pouvais faire derrière ou finalement tout avait été calé avant ?**

- Euh je dirai après sur le niveau scolaire de de l'élève.

- **Oui, et comment est-ce que cette information t'a été apportée ? De quelle manière elle t'a été apportée ?**

- Euh en gros l'enseignant référent euh a laissé la parole à l'enseignant de l'ULIS qui a fait un petit peu le tour de toutes les compétences de l'élève, euh, et c'est là qu'en fait je me suis aperçu que là voilà, de ses difficultés.

- **D'accord. Est-ce que du coup tu t'es aperçu qu'entre toi et l'enseignant d'ULIS qu'en plus tu connaissais vous aviez tendant à adopter une même posture ou une même gestuelle ? que du coup tu as été influencé par sa propre gestuelle, est-ce que tu t'es vu développer une gestuelle qui lui ressemblait ou pas ? ou est-ce que tu restais vraiment neutre ?**

- Non je ne crois pas

- **Donc tu ne t'es pas laissé emporté ou... pas spécialement**

- Non, je ne pense pas...

- **D'accord...**

- Ce n'est pas dans mon caractère.

- **Ok, euh.. si on pouvait parlé maintenant un peu plus des ... est-ce que tu peux me décrire euh, les échanges que t'as eu justement avec l'enseignant. Comment tu as perçue son état d'esprit pendant l'ESS ?**

- Pendant l'ESS, euh, ben on va dire que justement quand il fait le tour des compétences de l'élève, euh, ça reste quelque chose de euh, d'assez scolaire ou qui reste sur le niveau, euh, de l'enseignant, euh je dirai que moi je vais plutôt ben rebondir sur certains aspects de ses

propos, euh, en lui en , en essayant de creuser, ben voilà, quand il va parler de l'écriture, ben , je vais essayer d'en savoir un petit peu plus, sur ce qui pose problème, quelles adaptations il a mis, il a essayé , quelle, voilà ce qui..

- donc il t'a semblé l'enseignant, M.B., assez communicatif, expressif, voilà, tu n'as pas senti une certaine distance, un certain froid ?

- Non pas du tout

- Pas du tout ?

- Pas du tout. Justement, là, quand je le questionne un peu plus, ça lui permet de préciser son propos, et de ben d'aller au plus près des difficultés de (nom de l'élève). Donc euh..

- Hum hum, donc plutôt, bienveillant quand même dans ses propos en ESS ?

- Ouais

- Hum d'accord donc pas, voilà, pas un ton moralisateur, pas d'agressivité, pas de...

- Non puisque en plus, ben du coup, il connaît cette élève, depuis le mois de septembre, donc première année sachant qu'elle sort d'établissement ben voilà, c'est pas, comment dire ?, euh , oui c'est plutôt quelque chose de bienveillant, il a bien noté la difficulté de (nom de l'élève), mais voilà, la conclusion, ça a été quelque chose positif, en disant elle a toute sa place parmi , parmi le dispositif qui lui est proposé , justement, la demande de renouvellement est totalement adéquate et justifiée

- D'accord, et, euh, est-ce que tu te souviens, quelle tournure de phrases pouvait employer M.B, c'était plutôt des phrases affirmatives ? plutôt interrogatives ?

- Ah ah ah...

- Qui cherchait à comprendre des choses ? à poser des questions ?

- Ah je dirai plutôt que c'était pas poser des questions puisqu'il est plutôt dans un compte-rendu des ESS, donc plutôt des affirmations. Après je ne sais pas si des choses que tu veux qu'on regarde dans le GEVASCO ? Puisque en fait l'enseignant référent retranscrit les échanges.

- Non c'est vraiment sur l'ESS, sur l'enseignant d'ULIS.

- Euh ouais je pense qu'il était pas trop dans des questionnements,

- Hum d'accord, et toi, par contre, de ce que j'ai compris, tu as posé pas mal de questions.

- Oui oui pas mal de questions. Dans mes souvenirs, oui, c'était plutôt comme ça.

- Hum d'accord. Est-ce que tu te souviens un petit peu des ... est-ce que tu as senti une évolution des propos ou de la gestuelle ou de cet état d'esprit pendant l'ESS ?

- Euh de la part de l'enseignant ?

- Oui de la part de l'enseignant d'ULIS, sur sa façon d'être, sa façon de s'adresser aux autres...

(silence).

- Non pas spécialement

- **D'accord donc rien de particulier**

- Non rien de particulier.

- **Et de ton côté non plus ? Tu n'as pas senti que voilà, ça peut être un petit agacement...ça peut être...non tu n'as rien senti, non rien de particulier, tu es resté assez neutre...**

- Ouais.. Je ne vois pas où tu veux en venir là...

- **(rires) alors c'est plutôt justement au niveau des échanges du coup avec l'enseignant d'ULIS. Tu as trouvé que ces échanges étaient plutôt équilibrés en fait ? qu'il n'y avait pas de prise de parole plus importante de ton côté ou de son côté, une incompréhension qui a pu se manifester?**

- Euh...non non, non non, j'ai trouvé que justement la parole était bien euh partagée. Euh moi j'étais plutôt dans une, euh moi et ma collègue, on était plutôt, dans une optique d'écoute. On connaissait assez peu l'élève...euh...donc voilà dans la, dans l'objectif de préciser les propos de l'enseignant d'ULIS. Ouais don , ça m'a pas choqué que ...

- **D'accord, t'as pas senti de déséquilibre particulier ? Ou voilà qui aurait pu t'amener à modifier ta façon de te comporter pendant l'ESS ?**

- Euh, non.

- **D'accord, entendu. Une petite dernière question, est-ce que tu peux essayer de m'expliquer le ressenti que tu as eu par rapport à cette ESS ? Je suppose que c'était pas la première à laquelle tu assistais, donc par rapport à ton expérience dans les ESS, quel est ton ressenti à l'issue de cette...**

- En comparant ?

- **Oui en comparant, à l'issue ouais...**

- Euh... C'était quand même un contexte assez particulier avec la, voilà je reviens, avec la présence du petit frère et de la petite sœur, qui sont pas, qui est pas anodine, hein, cette présence pour une réunion, quand même...

- **Oui, assez formelle...**

- Voilà, assez formelle et de travail quoi.... Euh, il y avait ce premier élément et puis je dirai que le deuxième élément c'était plutôt ce qui avait été dit en amont de l'ESS qui a été quelque chose de , euh, ben voilà, que je trouvais pas très euh, comment dire ?, pas très correct de la part de l'équipe du collège...

- **Oui, tu peux me préciser un petit peu ?**

- Ben sur des préjugés, euh, sociaux je vais dire voilà ben c'est vrai que M a une histoire familiale compliquée et puis ben la maman est arrivée en retard, avec le petit frère et la

petite sœur, euh et puis voilà, on sentait que les, comment dire, l'équipe du collège, euh, pff, comment dire ça ? Elle n'a pas l'air de considérer, que c'est une bonne mère pour faire voilà, on va faire ça simple...

- **Et après ça, ça ne s'est pas manifesté dans l'ESS ?**

- Ben on va dire quand même qu'il y avait la présence de la psychologue scolaire, d'une psychologue avec des enfants qui pouvaient être perturbateurs pendant l'ESS, voilà...

- **Mais dans leur propos, dans leur ...**

- Des fois, ça pouvait quand même être ...

- **Ça pouvait ressortir un petit peu ?**

- Ouais, comment dire ? les propos pouvaient porter à confusion, on va dire ça... Sinon, voilà, ça c'était quand même des éléments. Après dans le ...déroulé de l'ESS même... voilà, c'était pas particulièrement différent d'autres ESS.

- **Et est-ce que tu peux essayer de me donner un peu l'état d'esprit de l'enseignant d'ULIS à l'issue de la réunion ? Euh, qu'est-ce que tu en as perçu de son état d'esprit ?**

- Euh plutôt positif quant à la situation de l'élève, euh, et un peu moins positif concernant la situation de la famille...

- **D'accord. Ok. Est-ce que tu aurais éventuellement quelque chose de plus à rajouter, sur, je ne sais pas, l'ambiance que tu aurais pu percevoir pendant l'ES, sur...**

- Euh... C'est une ESS qui a duré assez longtemps, quand même, après avec cet enseignant référent, ça dure souvent assez longtemps, euh voilà. Mais en tout cas, moi ça m'a permis de mieux connaître cette élève,

- **Hum, plutôt quelque chose d'assez positif quand même dans l'ensemble, avec quelques particularités dont tu m'as parlées...**

- Ouais

- **D'accord entendu. Et bien je te remercie beaucoup.**

- Je t'en prie.

Informations sur l'entretien :

Durée de l'entretien : 35 min

Date de l'entretien : 3 mai 2019

Lieu de l'entretien : lieu de travail du professionnel

Conditions de l'entretien : en face à face (salle de réunion du lieu de travail, position côte à côte sur la table, décidée par le professionnel)

Date de l'ESS : 9 janvier 2019

Retranscription de l'entretien :

- **Etudiante : Pouvez-vous me présenter l'élève dont vous avez parlé pendant l'ESS ?**
 - Enseignant : Cette élève nous vient d'un institut, l'année passé elle était en institut du coté de Lyon euh donc on a fait une ESS, une ESS d'entrée en 6^{ème}, on fait le point sur comment ça se passe sa scolarité. Et puis le service de soin était là et on a, donc le service de soin APF fait des bilans pour avoir plus d'informations sur le profil de cette élève et comment faire des soins en fonction de ses besoins euh voilà et bon on fait l'ESS par rapport à comment s'est passée la rentrée. Qu'est-ce que j'ai à dire d'autres, oui, qu'elle est atteinte de paralysie cérébrale et puis voilà, c'est tout ce qu'on a à dire pour dresser un peu le profil de cette élève.
 - **Hum hum d'accord.... Elle était présente pendant l'ESS ?**
 - Non, elle n'était pas présente.
 - **Non ? d'accord. C'était qui qui était présent d'ailleurs à cette ESS ? Vous m'avez parlé de l'APF ?**
 - Oui
- La maman était là et puis ses enfants, les frères et sœurs qui étaient là. Elle a pas trouvé un moyen de garde donc ses enfants elle les amène, c'est assez rare parce que habituellement les parents arrivent à trouver un moyen de garde autrement mais là non, c'est une famille euh avec euh c'est particulier, elle a pas trouvé un moyen de garde ou autre donc il y avait ses frères et sœurs, les frères et sœurs de Myriam pendant cette ESS-là. Donc c'est pas des choses qu'on a l'habitude de voir. Habituellement les parents sont là, les élèves sont là quelques fois et puis les professionnels bien sûr.
- Hum hum. C'était qui les professionnels-là en l'occurrence ?
 - Euh il y avait l'enseignant référent, y'avait donc le coordonnateur ULIS, y'avait les services de soin APF représentés par, je sais pas, c'était l'éducatrice qui était là il me semble de tête comme ça, euh qui c'est qu'y avait d'autre ? euh les frères et sœurs euh et puis il me semble

que c'est tout. De tête comme ça je sais plus faudrait que je regarde, je me rappelle plus trop. Ah oui Mme L qui était là qui est l'assistante sociale et M. R l'ergothérapeute et euh la prof principale était pas là, elle était excusée et Mme T l'éducatrice qui était là aussi et puis y'avait Mme F qui est la co-psy qui était aussi là. Je vous dis peut-être des bêtises, je vais regarder si c'est bien ça. Est-ce que il y avait d'autres choses à dire ? Oui. Non de tête comme ça, c'est ce que je dirai grosso modo.

- Hum d'accord. Et est-ce que vous pouvez me parler de la scolarité, enfin des points forts, des points faibles de cette élève ? du graphisme, par rapport à l'ordinateur, est-ce qu'il y en a un ? pour en savoir un petit peu plus sur l'élève...

- Alors, la scolarité de cette élève euh cette année elle est, donc c'est une élève qui se, qui est en fauteuil pour l'instant, euh fauteuil manuel, euh il n'a été actuellement la demande de passer au fauteuil électrique, donc en termes d'autonomie les choses n'ont pas été faites, moi c'est mon avis, euh pour qu'elle puisse utiliser un fauteuil électrique. Bon on est justement en train de mettre en place un, de mettre en place les démarches pour que justement elle puisse se munir d'un fauteuil électrique et qu'elle soit autonome parce qu'on est toujours obligé de la pousser cette petite, ce qui est très dommage, euh voilà après hum qu'est-ce qui a d'autres ? Elle aurait selon moi mais là aussi on est au début d'un ordinateur, d'accord, donc moi j'ai un ordinateur ici qui appartient au dispositif utilisé ici dans la classe d'accord ? euh pas encore dans sa classe de référence pour l'instant bon et la maîtrise de l'ordinateur, elle est pas encore euh pas encore experte donc euh elle débute juste euh voilà et elle a fait d'après ce qu'on m'a dit, l'APF, a fait une demande. Là-dessus on s'accorde avec euh l'APF et l'ergothérapeute par rapport à ça, euh, qu'est-ce qui a d'autre à dire ? La graphie pose problème, euh, elle a des troubles praxiques importants, des troubles visuels importants, euh, voilà, qu'est-ce qui a d'autre ? Au niveau médical, c'est tout ce qui a et au niveau , après, elle peut avoir des soucis de mémorisation euh elle est plutôt assez fine dans sa façon d'être et dans ses attitudes, euh elle fait preuve d'implicite, donc voilà et elle comprend les blagues ce qui n'est pas le cas de tous les paralysés cérébraux donc voilà elle est très très vivante et souvent très pertinente, elle peut faire preuve aussi de persévérations, euh dans des idées, même si elles sont parfois ben elles correspondent pas euh elle a un caractère, un fort caractère, euh voilà le profil un peu de départ de cette petite euh donc elle est suivie dans sa classe de référence par une AVS euh et des aides lui sont apportées pour la reformulation, pour une aide scripturale, une aide au niveau de la relecture, parce que justement la lecture pose problème et j'ai des adaptations pour les professeurs pour grossir le texte même si elle a une difficulté locutoire importante aussi, elle fatigue, quand elle lit beaucoup elle fatigue euh alors voilà on sent que parfois elle cherche ses mots, elle mange ses mots voilà. Il y a tout un ensemble de difficultés qu'on

retrouve souvent euh pour des élèves atteints de paralysie cérébrale euh qui sont des troubles associés donc voilà.

- **D'accord**

- Je pense avoir fait le tour à peu près du profil.

- **Il y a eu des changements par rapport au début de l'année pour cette élève aussi bien ses performances que son intégration dans la classe par exemple ?**

- Euh oui enfin des changements. Ben elle commence à bien connaître l'équipe donc je la sens plutôt à l'aise, après euh, je la sens mieux quoi, mieux maintenant qu'au tout début. Mais c'est, est-ce que c'est plus ou moins par rapport à un élève lambda qui rentre en 6^{ème} ? Voilà, c'est un nouvel environnement, des profs tout nouveaux, est-ce que j'ai des collègues ? pas des collègues, des copains ? La part propre au handicap et la part propre ben à l'élève lambda ben parfois c'est dur à déterminer. Donc euh je pense qu'elle commence à trouver ses marques mais elle a quand même un accompagnement on va dire de soins assez lourds euh par rapport à tout type d'élève que j'ai au niveau du handicap ici présent dans le dispositif.

- **D'accord, OK. Et sinon est-ce que vous pouvez me parler de l'ergothérapeute en particulier et de ses relations qu'il entretient avec vous, avec la famille ? Qu'est ce que vous avez pu voir, comprendre, ressentir par rapport à ça ?**

- Avec moi M. R que je connais depuis un petit moment euh depuis le début en fait, depuis que j'ai pris le dispositif en main, on a des relations assez privilégiées quand même euh on se connaît depuis un petit moment et puis voilà le courant passe assez rapidement euh je m'appuie sur lui assez souvent quand j'ai des demandes assez particulières il y répond assez rapidement euh parfois il a aussi des questionnements, on se voit, on peut se voir très facilement quand on veut il n'y a pas de souci et puis vu qu'il prend en charge des élèves ici euh dans le temps scolaire ben de façon informelle on monte et on se parle assez facilement. Donc oui on va dire que le courant passe très bien et puis quand il y a des informations à demander que ce soit dans un sens ou dans l'autre, les choses sont assez simples euh pas très formelles mais c'est pas, voilà ça se passe plutôt bien.

- **D'accord, Sinon vous m'avez dit que la situation familiale était un petit peu particulière, est-ce que vous pouvez m'en dire un petit peu plus ?**

- Euh c'est une maman qui est seule euh avec un passé social un peu complexe, le fait que l'assistante sociale soit présente à cette ESS... euh voilà elle a je crois plusieurs enfants petits en bas âge et voilà c'est à priori pas facile facile pour elle. Euh voilà donc elle a, on peut discuter avec elle, elle a l'oreille facile mais je pense que les démarches sont assez lourdes euh je la sens un peu dépassée mais euh j'ai pas de relations conflictuelles avec cette dame. On arrive à échanger mais voilà elle est pas en attente d'aide mais pour moi elle aurait besoin d'aide,

aides du côté social et éducative. Euh maintenant on a mis l'assistante sociale dans le circuit, on va voir si

- **Hum, d'où sa présence à L'ESS ?**

- Oui ce choix n'est pas anodin voilà

- **Vous m'avez parlé d'une conseillère d'orientation-psychologue à l'ESS ?**

- Oui oui la co-psy qui alors c'est ce qui avait marqué là mais euh je crois qu'elle a passé peu de temps, elle avait un RDV. Après, la présence de la co-psy c'est souvent pour les élèves de 3^{ème} pour l'orientation, alors c'est peut-être pour le côté psychologue qu'elle était... La personne qui invite et qui organise c'est l'enseignant référent, voilà il semblait pertinent que la co-psy soit là, bon voilà

- **Entendu**

- C'est lui qui réunit tous les acteurs.

- **Ok très bien. Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment elle s'est déroulée cette ESS ? Et puis quelle est aussi votre ressenti par rapport à cette ESS ?**

- Hum... alors c'était une ESS qui n'était pas simple euh avec la présence des enfants euh ça doit être difficile pour la maman d'être au four et au moulin euh on lui montre des choses, elle a participé euh, on a des choses à échanger et c'est vrai que le fait de voir des élèves, des enfants en fait euh voilà c'est difficile d'avoir son attention sur l'ESS, sur la réunion quoi... Mais voilà c'est une situation qui nous a été un peu imposée

- **Oui vous ne vous y attendiez pas.**

- Non en fait on savait pas du tout euh voilà on a avisé et je crois qu'une personne s'est occupée, je crois que c'était la co-psy justement qui s'est occupée des enfants en particulier, elle est passée à, oui elle a essayé d'être avec eux pour que justement ils commencent pas à bouger, pour que voilà, à perturber un peu donc je pense qu'elle a passé un temps, un certain temps pour ne pas dire un temps certain avec euh ces enfants. Voilà c'est pour ça que l'ESS a pu quand même se tenir. Et oui si Mme (nom ...) n'avait pas pris l'initiative justement de s'occuper des enfants, on aurait été un peu gênés, faut dire ce qui est. Et puis on n'avait pas trop d'autre moyen de garde sous la main euh et oui voilà quelqu'un s'est... d'elle-même, elle a dit « non non mais je vais... » et hop elle s'en est occupée. Bon ben et je pense que ça a été important pour que ben justement la séance puisse se dérouler on va dire correctement

- **Et du coup l'ESS s'est déroulée de manière euh satisfaisante ?**

- Euh alors elle aurait ou mieux se dérouler si la présence des enfants n'était pas ici je pense. Après euh là c'est sur la forme mais sur le fond euh voilà on avait à dire ce qu'on avait à dire, j'ai essayé de faire un bilan par rapport d'où en était la petite Myriam euh chacun avait à dire des choses par rapport à ça et puis je pense que on a essayé d'orienter on a proposé une aide

par rapport à l'assistante sociale. Je ne suis pas sûr que, que ça é été concluant justement pour qu'elle puisse aider cette maman euh voilà de tête comme ça, je ...

- **Hum d'accord. Et sinon est-ce que vous pouvez me décrire la salle, où étaient placées les personnes, est-ce que vous avez des souvenirs par rapport à ça ? où elle s'est déroulée ?**

- Ben exactement à cet endroit, ici euh il me semble que Mme se tenait là, Et puis où est-ce que j'étais moi ? euh je crois que j'étais à sa gauche, soit à votre place à cette place-là euh de tête comme ça....

- **Vous m'avez dit que c'était qui là ?**

- Euh la maman.

- **D'accord.**

- Euh je crois qu'il y avait la co-psy de ce côté je ne suis pas sûr... L'enseignant référents était en face

- **Oui**

- Et puis et puis c'était qui l'autre ?

- **Vous m'avez parlé de l'ergo ?**

- Ah oui l'ergo il devait être soit à côté de l'enseignant référent et puis Mme (...) de l'autre coté

- **Mme (...) c'est ?**

- C'est l'éducatrice. Et puis je me vois en train de me retourner vers elle de ce coté donc c'est pour ça que je me dis que je devais être là. Après....

- C'était une table carrée comme ça ?

- Oui carrée comme ça, il n'y a pas de... On est pas tous derrière là-bas et la maman de ce côté, oui voilà on est autour.

- **D'accord et est-ce que vous avez remarqué pendant l'ESS certaines personnes utilisaient particulièrement leurs mains, une certaine gestuelle en fait pour accompagner leur message ou leur langage ?**

- Hum, ça c'est dur à dire... Je ne sais pas ...

- **Oui c'est pour ça que je parle aussi du ressenti que vous avez eu, ça peut transparaître...**

- Une gestuelle particulière ? euh ... alors là non, j'ai ... Je vois très bien l'enseignant référent M. (nom ...) mais il n'a pas eu de gestuelle particulière il me semble pas euh... non Moi je parle avec mes mains tout le temps euh sans même m'en rendre compte, après ben je sais pas... Je suis incapable de le dire, dans quelle posture ils étaient, dans quelle attitude ils étaient. J'ai pas, il n'y a pas eu de tension, je n'ai pas senti de tension, euh voilà la maman a dit des choses, elle a beaucoup parlé la maman.

- **C'était une voix bien audible, bien assurée. Est-ce qu'il y a de la tension qui a pu transparaître ?**

- Par rapport à la maman ?
- **Oui par rapport à la maman ou à d'autres protagonistes autour de la table...**
- Je ne sais pas, je ne l'ai pas ressenti. Si il y a eu une tension je ne l'ai pas sentie, incapable de dire si c'était une ESS tendue. Il y a eu des ESS tendues ! Mais ça, ça n'en était pas une ! Bon euh après c'est relatif, peut-être que certains ont ressenti un tension mais moi sur le moment non, pas particulièrement, la maman a dit beaucoup de choses et ah oui, alors attends, non, je confonds, parce que je reçois la maman en réunion seule avec elle et puis avec la petite Myriam donc ça c'était une autre réunion donc. Non, non, je ne vois pas. Là comme ça non ça ne me revient pas.
- **D'accord et est-ce qu'à un moment justement, ce langage un petit peu du corps vous a paru en contradiction avec les paroles qui ont été prononcées ?**
- De qui en particulier ?
- **De qui, ça peut être de n'importe quel protagoniste, de l'ergo, de la maman euh...Est-ce que vous avez pu sentir parfois un décalage ?**
- Non franchement non. Ça me demande un effort surhumain de mémorisation ! Mais ça n'est pas sorti comme ça. Le 9 janvier c'est loin, euh non. Là je ne m'en rappelle pas. Bon en tout ca, ça ne m'a pas marqué.
- **D'accord ça ne vous a pas marqué ? D'accord. Et est-ce que vous pouvez me décrire à présent les échanges que vous avez eu en particulier avec l'ergothérapeute ? Et comment...**
- Durant cette ESS ?
- **Oui durant cette ESS.**
- Hum...
- **Comment est-ce que vous pourriez les décrire ces échanges, l'état d'esprit de l'ergo ?**
- Ben, on s'adresse pas spécifiquement aux ergos...euh on parle d'un élève en particulier, euh, je m'adresse pas spécifiquement à M. R (l'ergo) pour lui dire, alors voilà où est-ce qu'on en est ? ou ... alors je crois qu'ils étaient là surtout pour entendre et découvrir, puisque c'était une élève qu'ils ne connaissaient pas donc ils avaient beaucoup de choses à, voilà ils étaient surtout là pour apprendre des choses, euh donc ...
- **Ils interrogeaient peut-être beaucoup ? Ils...**
- Euh oui, ils interrogeaient pas plus pas moins, ils notaient beaucoup de choses aussi, il y avait des choses qu'ils demandaient en particulier, alors quoi exactement euh faut que je fasse un effort de mémorisation... j'en sais rien euh. Il y a, je euh, je m'adresse pas spécifiquement à l'ergothérapeute pendant l'ESS, chacun apporte sa pierre à l'édifice mais je n'ai pas de demande particulière parce qu'en fait je lui demande directement à l'ergothérapeute si j'ai une question, pendant l'année scolaire, j'appelle, euh voilà donc une information si j'ai besoin

de T (prénom de l'ergo) je lui demande directement pour quoi que ce soit et lui quand il vient me voir il passe, voilà c'est pour ça que pendant cette ESS j'avais pas de question particulière à poser à l'ergothérapeute et je pense pas qu'il avait aussi des questions particulières ou en tout ça ça ne me revient pas par rapport à cette ESS donc on n'avait pas de lien direct, chacun apportait des choses et d'autres mais rien de particulier notamment pendant cette ESS .

- **Donc ils étaient beaucoup en position d'écoute.**

- Oui

- **Si je vous entends et vous, vous apportiez beaucoup d'informations sur ...**

- Voilà, ben on essayait, moi je bilante les élèves euh notamment au niveau scolaire euh pendant tout le début de l'année donc voilà j'ai d'abord un bilan de français, en mathématiques... donc j'apporte des éléments...tangibles... par rapport à ça voilà de ou est-ce qu'elle en est cette petite et de ce que j'ai pu en voir puisqu'on est en début d'année voilà, ça j'apporte ces choses-là. Eux ils ont dû la voir mais pas longtemps puisqu'ils commencent juste la prise en charge donc je pense que ouais ils étaient voilà, ils prenaient plein plein de notes parce que justement il y avait des choses à... moi c'est ce dont je me rappelle. Euh après je sais que, à postériori de cette ESS, il y a des bilans qui ont été mis en place et qui m'apportent des informations, notamment j'ai vu T (prénom de l'ergo) il n'y a pas si longtemps que ça par rapport aux réelles difficultés visuelles de cette petite et par rapport à, ouais, ben , une potentielle dyspraxie, ou là il y a des choses, c'est que le médecin qui peut posait un diagnostic donc voilà il y a des choses qui m'ont été dites à ce moment-là de façon informelle, voilà on en est là pour l'instant mais voilà...

- **Donc si par rapport aux échanges, ils vous ont paru équilibrés, euh, bienveillants...**

- Ouais j'ai pas senti de tension et personne s'est battu, on n'a pas fini par terre, je vois pas non non j'ai pas eu non non, de tension voilà j'ai pas vu une chose tendue et voilà la problématique pendant cette ESS.

- **D'accord et l'ESS là du coup elle a duré à peu près une heure**

- Oui c'est souvent ça oui à peu près ça peut déborder un peu moins un peu plus, ça dépend. Et oui grosso modo c'est ça.

- **Est-ce que vous avez ressenti une évolution particulière pendant l'ESS de certains des protagonistes, un certain changement de leur façon d'être ou de leur façon de s'adresser aux autres ?**

- Hum.. Je n'ai pas senti de changement d'attitude entre le début et la fin. Hum... Non je ne vois pas.

- **D'accord non non mais très bien. Je vous laisse chercher...**

- Je cherche.... Mais non !

- **Ça a été finalement une ESS assez sereine**

- Sereine non, il y avait beaucoup de questionnements, c'est une élève quand même qui vient avec euh pas mal de problématiques, donc oui oui y'avait pas voilà euh cette élève là part d'un institut pour venir dans une ULIS dans ce sens-là c'est quand même assez rare euh donc en plus il y a eu un changement de département, donc là aussi c'est quand même particulier.

- **Donc changement de MDPH**

- Oui changement de MDPH, changement de vie, parce que je crois qu'ils ont déménagé aussi donc non il y a plein de changements mais euh de mon propre avis les choses n'ont pas été faites en temps et en heure pour cette petite, au niveau de la prise en charge voilà il y a notamment déjà la question du fauteuil électrique. Comment euh elle est paralysée cérébrale depuis très longtemps voilà, si on veut pousser une personne à l'autonomie ce qui est l'objectif principal quand même et ben je ne comprends pas qu'on ne lui ait pas proposé le fauteuil électrique depuis bien longtemps.

- **Hum hum**

- Ça c'est un questionnement que je ne comprends pas ...

- **Et c'est un questionnement que vous avez apporté du coup pendant l'ESS ?**

- Oui moi je quand j'ai découvert la maman avant l'ESS puisque quand euh on m'a dit voilà cette élève rentrera dans le dispositif, donc j'ai pris le lien avec la maman, je rencontre la maman, l'élève, on questionne même en même temps, quand l'enseignant référent du département m'a transmis quelques éléments euh allez j'ai tout de suite été en questionnement, j'ai pris un temps, comment c'est possible, où est l'ordinateur ? Enfin je veux dire, il y a plein de choses qui auraient dû avancer normalement et qui n'ont pas été faites en temps et en heure euh c'est mon avis hein et je crois qu'il est assez partagé d'après les professionnels que j'ai autour de moi et oui c'est un peu du gâchis euh je trouve parce qu'on aurait pu faire les choses beaucoup plus rapidement, on aurait pu parce que ça demande une certaine pratique le fauteuil électrique, l'ordinateur demande aussi une certaine pratique euh une certaine accoutumance, il faut prendre le temps de s'acclimater à cet outil-là c'est euh on est une ULIS ici avec une teinte particulière euh ULIS 4 je ne sais pas si vous savez..

- **Non pas du tout**

- Il y a différents types d'ULIS. Les ULIS n'ont pas de spécificités normalement c'est-à-dire que je ne reçois pas spécifiquement des élèves en situation de handicap ou de troubles invalidants d'accord ou de maladies invalidantes euh je reçois tout type de handicap mais j'ai une teinte particulière c'est-à-dire que euh si jamais les élèves sont atteints de troubles moteurs, ils viennent plus précisément dans cette ...

- **Pièce ?**

- Que d'autres ULIS qui se trouvent autour de ce dispositif donc j'ai des liens avec d'autres élèves en situation de handicap moteur qui viennent surtout de la Loire c'est-à-dire du département euh ici à (ville) on a une ULIS 4 en primaire et qui viennent donc souvent ils sont en fauteuil électrique, ils ont déjà l'ordinateur, c'est des choses dont j'ai l'habitude, qui sont mises en place assez rapidement donc voilà on prend la suite et là... ben j'ai l'impression que pas grand-chose enfin pas suffisamment grand-chose n'a été faite dans ce sens...
- **D'accord et comment est-ce que ça a été perçu ce questionnement au niveau de la réunion?**
- Alors c'est compliqué de euh de faire porter enfin euh de demander des réponses à la maman, on n'est pas les seuls acteurs à, par rapport, pour faire avancer ce dossier-là, elle est prise en charge, d'autant plus qu'elle était dans un institut cette petite donc il y avait des professionnels autour d'elle qui auraient pu faire avancer le dossier euh porter de l'aide à cette maman voilà des choses n'ont pas été faites et je n'ai pas eu beaucoup d'éclairage par rapport à ça euh donc on en est là et c'est dommage, je trouve ça dommage quand même parce que les choses auraient pu être prises bien avant ...
- **Mais vous avez pu au moins pendant l'ESS poser ce questionnement et qu'il soit inscrit quelque part et que..**
- Oui ce questionnement a été bien soulevé, comment ça se fait ? où est-ce qu'elle en est ? La maman a essayé d'apporter des réponses mais je la sentais bien dépassée la maman euh parfois elle n'était pas au courant de ses droits ou de ce qu'elle pouvait bénéficier, je pense qu'elle avait soit un manque d'éclairage soit des soucis d'autre ordre mais voilà...
- **Et du coup l'ergothérapeute quel a été son attitude face à ce questionnement ? Est-ce-que vous avez ressenti quelque chose de particulier, est-ce qu'il allait dans votre sens, est-ce qu'au contraire il est resté plutôt en retrait et prenait des notes ?**
- Je pense qu'il écoutait et ... les questionnements qui ont été posés je pense que ce sont des questions qu'il aurait pu se poser aussi alors je ne sais si il était à l'initiative ou si j'ai été à l'initiative, je me rappelle avoir posé la question, après peut-être il l'a fait mais je ne souviens pas. Euh maintenant comme je dis, c'est une élève qui arrive euh voilà ils sont en questionnement et puis ils essaient de reprendre plein d'informations euh par rapport à ça euh qu'est-ce qu'il y a d'autre à dire ? voilà, c'est ce qui me vient à l'esprit là maintenant mais euh je n'ai pas vu de tension particulière ...
- **Malgré ces questionnements qui ont été soulevés...**
- Non la maman elle a essayé de faire comme elle pouvait mais parfois il n'y avait pas de réponse à nos questionnements, parfois il y avait peut-être eu... c'est compliqué hein, c'est un vrai sacerdoce pour les parents de s'occuper de ces élèves-là euh parce que ça demande énormément d'implication euh voilà ça peut être fatigant si elles sont pas bien aidées, elles

peuvent sembler un peu perdues, voilà, il peut y avoir une déficience à un moment euh voilà il y a plein de choses qui font que c'est pas simple et remarquez là je peux comprendre que ce soit pas simple donc euh voilà elle fait ce qu'elle peut comme elle peut, elle a peut-être besoin d'aide après ici on essaye de l'aider, si elle prend pas après c'est de sa responsabilité de la maman quand même, on en est là, enfin pour l'instant, voilà c'est ce que j'ai à dire.

- **J'aurais juste une petite dernière question : parce que souvent comme dans les réunions il y a la réunion officielle et puis il y a l'avant et il y a l'après, est-ce que des choses sont ressorties particulièrement avant la réunion, avant que ça se mette en place ?**

- Des choses qui seraient ressorties ici ?

- **Oui avant la réunion, avant, souvent on attend un petit moment, on discute avec les autres professionnels qui sont présents, est-ce qu'il y a eu quelque chose de particulier avant la réunion ? ou rien de spécial.**

- Hum... je sais si la maman était à l'heure ou pas, je suis en train de chercher si elle n'était pas en retard à la réunion... euh... peut-être qu'elle était en retard je ne me souviens pas ... oui parfois on discute un peu euh alors quelque fois quand les parents sont en retard on se retrouve avec les professionnels et on échange des fois oui, ça se fait parfois. On n'attend pas spécifiquement la réunion, parfois on échange entre nous mais de façon informelle comme ça donc oui il peut y avoir des échanges d'informations à ce moment-là, des questionnements particuliers euh qui sont resoulevés pendant la réunion oui, oui, il peut y avoir ça oui. Et alors avant cette réunion est-ce qu'il y a eu... je ne sais pas du tout... Je ne m'en souviens pas, peut-être qu'elle était en retard je ne sais pas, je ne sais plus... Je sais plus parce que, c'est possible qu'elle ait été en retard, je crois qu'elle a eu du retard, peut-être que c'était avant cette réunion mais je ne m'en souviens plus

- **D'accord est-ce que vous voyez d'autre chose à rajouter, d'autres informations, une coloration de l'ESS particulière ?**

- Comment ça une coloration particulière ? Non le ressenti de chacun est différent, des choses à ressentir ça reste un ressenti c'est très personnel non moi j'ai pas, j'ai que la maman avait eu des difficultés parfois à expliquer les choses ou euh parce qu'on avait des questions assez précises quand même sur euh comment ça se fait que, cette situation comment elle est possible ? Et parfois elle a dit j'en sais rien, je sais pas voilà mais j'avais déjà discuté avec cette maman avant donc après je peux dire des choses là qui me semblent qu'elle viennent de l'ESS mais qui viennent d'autres réunions que j'ai eu avec elle en tête à tête alors voilà... C'est ce que je peux vous dire au jour d'aujourd'hui.

- **D'accord et bien je vous remercie beaucoup.**

- Ben c'est moi.

Informations sur l'entretien :

Durée de l'entretien : 37 min

Date de l'entretien : 21 mars 2019

Lieu de l'entretien : entretien téléphonique

Conditions de l'entretien : entretien téléphonique

Date de l'ESS : 12 mars 2019

Retranscription de l'entretien :

- **Etudiante** : Bonjour, je vous remercie beaucoup de m'accorder cet entretien pour commencer
- **Ergothérapeute** : Il n'y a pas de soucis.
- **Alors du coup, hier, on avait un petit peu convenu que vous pensiez vraiment à une ESS en particulier**
- Oui
- **Est-ce que vous vous souvenez de la date de cette ESS ?**
- J'en sors juste.
- **Excellent alors, là je vais vraiment avoir les informations les plus fraîches ! C'était situé sur un collègue ?**
- Non une école primaire
- **D'accord, ok, alors on va plutôt essayer du coup de basculer sur une ESS que vous auriez eu lieu plutôt en collègue ?**
- D'accord, pas de soucis, on peut aussi, alors on peut, attendez alors de mémoire, une ESS de la semaine dernière
- **D'accord, entendu.**
- C'était le 12 mars dernier.
- **OK le 12 mars, parfait, ça va, c'est pas trop loin encore.**
- Pourquoi vous souhaitez plutôt une ESS de collègue ?
- **Alors c'est par rapport à mon mémoire et en fait, et mon mémoire porte surtout sur le déroulement d'une ESS en collègue. Parce qu'en primaire, c'est quelque chose qui a été beaucoup plus étudié, beaucoup moins en collègue, c'est pour ça que je veux plus m'intéresser à ce volet-là.**
- D'accord.

- **Voilà, du coup, en fait je vais vous poser 4 questions et puis après je vous laisserai parler, euh, sur ces questions et puis si je veux une petite précision, à ce moment-là, je vous poserai une petite question en plus.**

- OK

- **Alors tout d'abord est-ce que vous pouvez me présenter l'élève dont vous avez parlé pendant cette ESS ?**

- Oui donc c'est un jeune oui. Il est dyspraxique, dysorthographique, dyslexique et dyscalculique. En plus on va dire qu'il a des troubles du comportement qui empiètent bien, avec certains actes de violence. Voilà.

- **C'est un garçon ?**

- C'est un jeune garçon effectivement, il est en 6^{ème}, euh, dans le collège de secteur, il doit avoir de mémoire 4 frères, il y a deux plus petits, lui, et il y a un aîné.

- Le papa travaille et la maman s'occupe des enfants parce que devant il y a un autre petit qui a des soucis de santé dans la famille donc voilà.

- **Hum Hum. D'accord, il fait quoi le papa ?**

- Je ne saurais pas vous dire, je pense qu'il doit travailler dans le domaine médiatique, je pense, mais j'avoue que c'est pas forcément des questions que je pose, sur leur milieu socio-professionnel, c'est pas forcément des choses que je demande. Parfois ça vient comme ça dans la discussion, parfois ça ne vient pas, là en l'occurrence, la seule chose que je sais, c'est qu'il est passionné de pipeau comme moi, donc vous voyez c'est vraiment des choses... Je ne pose jamais la question à des parents de savoir ce qu'ils font, c'est peut-être un tort, mais bon...

- **D'accord, OK, entendu. Et du coup, c'était la première ESS pour cet élève ?**

- Non, en fait, pour Maxime c'était la deuxième qu'on fait et à laquelle j'assiste, euh ; même pas 3^{ème} à laquelle j'assiste : on en a fait une quand il était en CM2 afin de préparer l'entrée au collège, moi en fait à la base, c'est un jeune que j'ai vu à l'hôpital sur la consultation de pédiatrie et c'était par rapport à une évaluation des moyens et préconisations à mettre en place par rapport à son trouble du geste graphique. Moi je suis allé à l'ESS à l'époque quand il était en CM2 mais vraiment pour préparer l'arrivée de, donc l'entrée au collège, voilà par rapport à tout ça. Et ce qui avait été convenu à cette époque-là, c'est qu'on ferait une ESS au collège juste avant la rentrée scolaire, on l'avait faite le 31 août pour vraiment être, en fait, pour expliquer à ses enseignants à quel degré sont les difficultés de Maxime, à la fois les troubles des apprentissages mais aussi les troubles du comportement. Il y a eu une problématique, c'est qu'en fait une partie de l'équipe enseignante, euh, semblait s'être plus focalisée sur les problèmes de comportement que sur les problèmes d'apprentissage. Et en

l'occurrence la prof de français mais après il y a eu tout un travail de ma part euh et puis de la famille et des différents professionnels qui intervenaient à ce moment auprès de Maxime pour essayer de dédramatiser la situation, euh, voilà. M c'est un gamin qui ne supporte pas l'injustice et en l'occurrence, euh c'est un exemple, donc voilà il y avait un camarade en train de se chamailler avec un autre et il a voulu les séparer. La prof de français voyant ça, et ben elle a pris, tout de suite elle a dit et ben toi tu rentres pas dans la classe, tu vas à la vie scolaire donc ben voilà, en disant que c'était lui grosso modo qui était en train de faire le cirque avec un autre camarade alors que peut-être c'était lui qui essayait de les séparer donc... C'est un exemple parmi tant d'autres mais il y a eu quand même un gros travail de fait depuis le début de l'année sur le fait qu'on puisse entre guillemets accorder à Maxime sa chance avant de voir réellement un gamin qui pourrait avoir un problème de manquement parce que moi j'ai jamais eu de souci de comportement et il y a eu des moment effectivement, des situations plutôt conflictuelles. Alors l'école a semble-t-il voulu faire bouger les choses puisque depuis peu de temps c'est un jeune qui a en fait une AVS mutualisée mais à temps plein dans la classe avec un autre élève et donc lorsque l'on a fait l'ESS mardi dernier, une des premières réactions de l'équipe enseignante a été de dire que le fait qu'ils avaient entre guillemets séparé Maxime de son AVS et permis à M de s'installer auprès d'une autre camarade de classe euh au niveau de son comportement c'était beaucoup mieux. Il y avait en même temps aussi un traitement médicamenteux pour lequel il y avait eu des périodes un peu plus compliquées puisqu'il fallait arriver à doser correctement le traitement et éviter... voilà...

- **Hum hum, donc est-ce que vous diriez enfin d'après ce que vous avez entendu que l'élève est globalement bien intégré dans le groupe classe ? Qu'il s'y sent bien plutôt ?**

- Oui franchement je pense. Je pense que oui, après, euh, je ne sais pas, alors, c'est un enfant qui fait beaucoup de sport à coté, qui fait du rugby. Euh, je ne saurais pas dire, alors il a des copains, il a 2/3 copains avec qui visiblement il est assez proche. Euh il a l'air quand même plutôt bien intégré euh donc dans son collège. Voilà...oui oui je pense qu'il est plutôt bien. Et là, il y a des nouvelles choses qui doivent se mettre en place pour encore plus améliorer la situation, c'est qu'il va donc intégrer donc un ITEP, enfin un SESSAD pour des jeunes qui ont des troubles du comportement et du coup le SESSAD intervient directement dans le collège. Donc ce qui va permettre, on va dire, de mettre un peu d'huile dans les rouages, et de dédramatiser cette situation par rapport à ses problèmes de comportement, voilà, et après sur les problèmes d'apprentissage qu'il va avoir, là c'est autre chose et ça va se faire aussi, il n'y a pas de problèmes.

- **D'accord, entendu. Et pendant cette ESS, est-ce que l'adolescent était présent ?**

- Oui

- **Oui d'accord**

- Il a dû s'exprimer, alors c'était un petit compliqué pour lui parce qu'il peut avoir des petits problèmes au niveau élocution donc bien sûr avec le stress de parler devant les profs. Moi plusieurs fois il a fallu que je l'interpelle en lui disant « tu sais Maxime ce n'est pas un conseil de classe, c'est pas un tribunal, l'important c'est que tu sois comme moi de bonnes idées de ce qu'on met en place tout de suite ». Peu à peu il s'est détendu et il a dû dire des choses, il a dû dire ce qui allait bien, il a dû dire ce qui n'allait pas. Après on était pas très nombreux, autant à l'ESS qui a eu lieu en début d'année en début d'année pour lui, il y avait quasiment tout l'équipe enseignante, l'enseignant référent, la principale du collège, y'avait l'infirmière scolaire, enfin voilà... Et en plus l'orthophoniste qui le suivait, l'autre SESSAD avant et moi-même et là en fait il y avait la prof principale, son AVS qui est restée un moment pour nous faire un retour sur le travail qu'elle faisait auprès de Maxime. Il y avait l'enseignante référente et puis la famille et moi-même.

- **D'accord. Et la famille précisément, qui c'est qui était présent ?**

- La maman

- **D'accord**

- Et Maxime donc.

- **D'accord, entendu. Et sinon il est dans une 6^{ème} ordinaire ?**

- Oui tout à fait

- **D'accord, OK**

- Avec des résultats qui sont euh tout à fait corrects, alors c'est vrai que là la période de début de deuxième trimestre et comme c'était la période où il a eu des problèmes de comportement et que ça a été un petit peu monté en épingle et que, ben, il y a eu le traitement médicamenteux qui a été mis en place donc où ça a été un petit peu plus difficile pour lui et en même temps quand on rentre en 6^{ème} les apprentissages réels de la 6^{ème} commencent on va dire plutôt en début de deuxième trimestre.

Au premier trimestre, c'est plutôt lié sur des grosses révisions et des approfondissements de ce qui a été vu précédemment.

- **D'accord, entendu. Et est-ce que vous pouvez me parler de l'équipe enseignante et de ses relations avec vous et avec la famille au cours de cette ESS ?**

- Euh alors en début d'année, j'aurais eu envie de dire que l'équipe enseignante sur ce qu'on m'avait indiqué euh, manquait un peu de souplesse et en l'occurrence la prof de français, et c'est d'ailleurs avec elle qu'il y a eu le plus de problèmes, mais la prof de français s'est vraiment focalisée sur les problèmes de comportement de Maxime alors que j'avais quand

même longuement expliqué ce qu'étaient les troubles de la dyspraxie. Il y a eu un peu de tensions on va dire en début d'année parce que le collègue, au dire de la maman qui disait que le collègue ne nous permettait pas d'entrer en contact avec l'AESH, alors pour ainsi dire c'était quand même moi qui voulais intégrer l'ordinateur pour Maxime et que pour le suivi c'était important que je puisse voir des choses avec elle. Je pense, alors c'est peut-être juste mon ressenti, je pense que ce qu'ont vécu, parce qu'on a eu des échanges en fait par euh, moi par exemple j'ai dit à Maxime « ben tiens tu pourras, est-ce que si je te donne ma carte, tu peux la passer à ton AVS pour que après moi je puisse avoir un échange avec elle ? Je pense qu'il y avait une espèce de crainte de la part de l'équipe enseignante de se sentir remis en question ou de pas faire les choses correctement ou quoi que ce soit euh ça c'est vraiment le ressenti que j'ai eu au début après on a pu avoir un échange téléphonique avec l'AVS donc ça a permis de dédramatiser beaucoup de choses et puis de pouvoir mettre en place un fonctionnement. On a réévalué à un moment donné parce qu'en fait l'idée c'était que moi je voulais que ... euh ... Maxime a de très bonnes capacités au niveau frappe clavier. Donc l'idée c'était de lui proposer par exemple de prendre le cours en direct en français, en HG et en SVT, l'idée c'était de démarrer sur ces 3 matières-là. Et en fait sur le français, le fait qu'il ait à prendre son cours du coup c'était compliqué parce qu'il en manquait malgré tout avec problèmes de concentration il arrivait pas donc l'AVS a repris un peu la main en disant « tu écoutes le cours et moi je vais le copier et je te donnerai la leçon il n'y a pas de souci, tapée sur l'ordinateur » donc les choses mises en place et au contraire là lors de l'ESS de la semaine dernière j'ai senti vraiment un soulagement justement là par rapport au fait que ben les troubles du comportement ont un peu disparus... Sur le fait que Maxime a un peu plus une place d'élève comme ses camarades de classe euh donc c'est vrai que le relâchement était plus simple et puis il y avait sa prof de maths qui était présente et qui était, enfin qui elle est plutôt je pense très vraiment bienveillante et puis son AVS quoi. Ouais je trouve que les relations sont plutôt dans la co-construction on va dire.

- **D'accord, OK, et avant cette ESS est-ce que vous aviez eu spécifiquement pour cette ESS des contacts avec le professeur principal ?**

- Non. Les contacts avec la prof principale on les avait eu en début d'année mais la prof principale ne se plaignait pas de difficultés avec Maxime c'est juste que la prof de français se sentant dépassée n'adoptait peut-être pas le bon comportement vis-à-vis de M.

- **D'accord. Et quand vous vous êtes rendus à l'ESS, comment ça s'est passé avec le prof principal ? Vous vous êtes juste salués avant, il y a eu des échanges entre vous pendant l'ESS ?**

- Aucun problème, alors moi j'ai pour habitude si vraiment il y a des choses très spécifiques euh qu'on voit un peu en aparté ou quoi que ce soit, je ne le fais pas en présence des parents ou moi ce que je dis aux ESS je le dis devant toute l'équipe, je pense que c'est aussi important que tout le monde entende les mêmes choses au même moment, euh, ben voilà , il n'y a pas eu en tout cas là d'aparté ou de préparation en amont, de choses de ce genre-là euh...

- **Voilà mais vous avez eu des échanges quand même avec ce professeur principal pendant cette ESS ?**

- Ah oui pendant l'ESS oui ah bas oui, on a pas mal d'échanges avec la prof pendant l'ESS, ESS qui s'est très très bien passée. Je pense que la famille venait avec un petit peu, en se disant mais on a déjà fait une ESS en début d'année, pourquoi une autre. Alors en fait la réponse on l'a, c'est qu'en fait, donc on avait fait l'ESS en tout début d'année vraiment pour présenter la situation de Maxime et pour pouvoir aussi rassurer l'équipe enseignante et leur donner des infos. Au niveau de la réassurance, c'était pas forcément le terme je pense, il y a quand même eu un grand moment de questions et là pour le coup on était vraiment pour le coup on était vraiment dans tout ce qui était pour Maxime, ce qui était bien pour Maxime en classe, comment est-ce qu'on pouvait l'aider donc, voilà, c'était vraiment encore une fois dans la co-construction.

- **D'accord entendu, est-ce que vous pouvez m'expliquer comment s'est déroulée cette ESS et quel a été votre ressenti par rapport à cette ESS ?**

- Alors euh du moment où j'arrive au collège, il y avait déjà sa maman qui était présente avec la euh AVS qui était un petit peu en retard... ouais on est arrivés à peu près tous en même temps euh et puis voilà on s'est tous installés dans une salle. Donc l'enseignante référente a pris la parole en disant qu'effectivement on était réunis pour faire l'ESS de Maxime, que l'objectif, c'était pour ça qu'il y en avait eu une en début d'année et que là on en refaisait une, c'était ben il fallait... au niveau de la notification par rapport à l'AVS en l'occurrence et par rapport au matériel bureautique, il y avait un renouvellement à mettre en place donc du coup voilà il y avait des choses et c'était pourquoi il fallait faire cette ESS-là et par rapport au renouvellement de l'AVS et ensuite donc ben, l'enseignante référente a fait comme je pense 90% voire 100% des enseignants référents, c'est -à-dire qu'il donne d'abord la parole à la famille pour que ben la famille puisse exprimer son ressenti sur la situation... Ensuite on regarde un peu les aspects scolaires et puis en lien avec les aménagements proposés et après ben là en l'occurrence je suis intervenue à plusieurs moments et en fait c'est un jeune qui est, je fais de l'ergothérapie mais je fais aussi un peu entre guillemets plus de psychologie avec lui pour le renforcer, le rassurer, qu'il perde pas tous ses moyens, qu'il

réagisse aussi qu'il réfléchisse par rapport à son propre comportement par rapport à ce que ça peut induire chez les autres donc voilà, c'est vrai qu'à plusieurs reprises il a fallu que je dise à Maxime euh ce n'est pas un conseil de classe c'est vraiment pour voir comment tu peux essayer de travailler mieux donc voilà mais il y avait vraiment une parole qui circulait très simplement mais voilà c'était vraiment un dialogue

- **D'accord, entendu, est-ce que vous pouvez me décrire...**

- Et moi mon ressenti ben je me disais ben vu les quelques échanges qu'il y a dû y avoir, alors moi j'y allais détendu mais la maman je la sentais très tendue avant l'ESS et puis ben finalement ça a été, ça a été super détendue donc euh...

- **D'accord, est-ce que vous pouvez me décrire la salle, la table, comment étaient placées les personnes autour de cette table ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous a marqué ?**

- Ouh là là, vous allez loin ! Non c'était une salle de classe on va dire classique. Alors la première réunion qu'on a faite en tout début d'année, on l'a faite dans une grande salle de réunion du collège, là où ils font les conseils de classe et ainsi de suite... mais vu le nombre de personnes, là on est allés dans une salle de classe tout à fait classique sachant que, ouais, là je sais pas s'il y avait encore des cours parce que l'ESS a eu lieu à 4h et demi, après voilà... Et tu dois avoir après comme on fait quand on travaille dans une réunion de ce style-là, on tourne les tables, on fait le tour et puis on s'assoit. Donc au niveau de la position des personnes, il y avait d'un côté alors on va commencer par le côté gauche il y avait la maman de Maxime, à côté d'elle il y avait Maxime qui était assis, donc là c'est sur un côté des tables, en face de moi il y avait l'enseignant référent et la prof principale, après en face de Maxime et de sa maman sur le côté droit il y avait son AVS et moi de l'autre côté.

- **D'accord, donc c'était plutôt une table carrée, quelque chose comme ça ?**

- Oui oui une table carrée mais effectivement on était tous autour de la table.

- **D'accord, entendu, est-ce que vous avez remarqué si pendant l'ESS certaines personnes utilisaient particulièrement leurs mains ou faisaient des gestes particuliers pour accompagner leur langage ? Est-ce qu'il y avait une gestuelle particulière ?**

- Gestuelle... Alors moi c'est vrai que quand je parle quand j'explique des choses, j'ai tendance à bouger un peu les mains voilà, ben, ça peut en faire partie. Maxime il avait plutôt les mains sous la table, quand qu'il sentait qu'il devait prendre la parole, il était surement un peu tendu. C'est vrai que moi, ben on prend des notes pendant une ESS si il y a des choses particulières à retenir. Non non après franchement c'était une ESS qui s'est vraiment, euh, sereine.

- **D'accord donc aucune gestuelle qui aurait pu traduire une forme de nervosité ? de demande d'attention ?**

- Non non rien du tout
- **D'accord, entendu. Et au niveau du débit verbal, de la voix, est-ce que vous avez senti des choses qui pouvaient sortir un petit peu de l'ordinaire ou qui pouvait pareil traduire une certaine émotion ?**
- Maxime forcément un petit peu, pas évident de prendre la parole devant des profs. Il savait très bien forcément qu'il y avait des comportements qu'il avait eu qui n'étaient pas forcément adaptés donc ça complique un peu la donne. La maman de Maxime elle a tendance effectivement à ... C'est pas des mains une gestuelle mais on sentait un petit peu d'émotion mais je me suis fait la remarque aussi elle avait des plaques rouges qui apparaissaient dans le cou, un peu liées au stress mais autrement non. Et côté paroles, il n'y a pas eu de paroles qui, enfin, euh, d'éclats de voix, ou de choses comme ça quoi. C'était vraiment typique serein et tranquille
- **Donc du coup si je vous entends, au cours de la réunion, vous avez senti qu'il y avait vraiment une adéquation entre le langage verbal et tout ce qu'on pourrait appeler la gestuelle, mimiques. Vous n'avez pas senti qu'il pouvait y avoir de langage contraire ?**
- Pas du tout.
- **D'accord. Ensuite, est-ce que vous pouvez me décrire les échanges que vous avez eu notamment avec le prof principal, puisque c'était le seul qui était présent pendant l'ESS ? Quel type d'échanges vous avez eu avec cet enseignant ? Quel était leur état d'esprit ?**
- Ben euh les échanges, ça peut être quand l'enseignant a fait part un petit peu, parce qu'en fait elle avait préparé un petit peu en amont donc la réunion avec les collègues. Donc du coup elle a un peu dit dans cette matière il y a ça, dans telle matière il y a ça... de fait ben moi... on était un peu dans l'échange sur le côté ben les difficultés, on essaie de comprendre pourquoi et quels moyens on pouvait mettre en place pour essayer de la contourner si on peut dire comme ça. On était vraiment dans l'échange. Après moi ce que j'ai expliqué c'est qu'on a parlé de toute l'organisation et de choses comme ça. Et moi ce que j'ai expliqué aussi c'est que le gros du travail qu'on peut faire avec Maxime ce qu'on peut travailler, ça va être essentiellement là-dessus, sur son organisation, parce que la frappe clavier, comme je le disais tout à l'heure, il a plutôt une bonne frappe clavier et moi du coup je l'ai accompagné sur... Alors c'est pas un jeune que je ne vois pas toutes les semaines, je le vois toutes les quinze jours et le travail que je vais faire avec lui ça va être essentiellement porté sur l'organisation
- **Hum hum d'accord. Donc vous n'avez pas senti...**
- Après je vois par exemple en mathématiques, on a parlé des difficultés qu'il avait parfois en géométrie par exemple et du coup on a regardé s'il était possible éventuellement qu'il

fasse ses figures de géométrie sur son ordinateur, voilà. Et l'autre question qui se posait c'est que comme il y a une AVS de voir éventuellement si lui connaît parfaitement ses définitions du cours qu'il puisse le faire « entre guillemets » à l'adulte, c'est-à-dire que l'AVS l'aiderait à positionner correctement la règle, l'équerre... ces différentes choses-là et qu'il puisse les tracer, voilà.

- **D'accord. Donc vous n'avez pas senti de la part de l'enseignant des mots utilisés comme des verbes de jugement, un aspect moralisateur...**

- Non, pas du tout

- **Donc si je vous entends, plutôt bienveillant et soutenant réexpliquant les choses...**

- Exactement

- **D'accord. Est-ce que vous avez remarqué si l'enseignant employait plus volontiers des phrases de type affirmatif ou plutôt interrogatif, au cours de l'entretien, au cours de l'ESS ?**

- Spontanément, j'aurais plutôt tendance à dire affirmatif mais en même temps, quand elle ne savait pas, elle posait des questions. Donc non j'ai pas vraiment repéré ça.

- **D'accord. Et vous-même ? Est-ce que vous étiez plutôt dans l'affirmation, l'interrogation ?**

- Ben j'ai posé des questions sur...par rapport à justement, comme si j'avais pas vu l'enfant par rapport à ce qui pouvait l'aider un peu, des questions donc type interrogatif et puis après dans les aménagements mais possibles c'est pas des affirmations à 100% puisque l'idée c'est de co-construire les choses, donc aussi d'avoir un petit peu entre guillemets des aménagements pile-poil donc il faut... donc voilà c'est ça, c'est quelque chose... avec la pratique qu'on arrive à mettre en place, en tout cas pour faire passer quelque chose, pas la peine d'y aller bille en tête et de se casser la tête et puis on regarde une fois que c'est fait. Mais plutôt d'essayer d'être encore une fois bienveillant... après c'était des phrases affirmatives mais qui n'étaient pas des phrases affirmatives péremptives et de type pour dire simple irascibles mais plutôt ben on pourrait faire comme ceci, comme cela ou peut-être appuyer sur cela, donc voilà, l'idée c'est que ce soit constructif une réunion comme ça. Il y a eu une époque où j'allais plus forcément aux ESS parce que ça me, c'était une perte de temps réelle et là on va dire depuis deux ans et demi, trois ans maintenant les enseignants référents ça fonctionne et puis certains on sent vraiment qu'ils ont essayé de mettre des choses en place euh, c'est plus simple quand même. Alors je ne vous cache pas, il y a certains enseignants référents avec qui je n'y vais pas parce que je sais pertinemment que ce sera juste contre-productif et que ce n'est pas nécessaire, enfin ce serait de la perte de temps mais par contre effectivement la plupart du temps quand je rencontre une famille je leur dis, mais au tout début que je travaille avec eux hein, que si à un moment donné il y

a besoin que par rapport à leur enfant que je puisse le dire à titre d'informations au moment d'une ESS ou autre je saurais le dire, c'est mon travail aussi. Ce n'est pas le cas de tous mes collègues ergo et rééducateurs mais moi je pense que c'est enfin on va quand même dans l'échange des choses à apporter qui peuvent aussi on va dire un peu de compréhension face aux difficultés et puis pour nous aussi enfin pour moi c'est aussi important de voir ce qu'attendent les enseignants par rapport à des aménagements donnés, que ce soit des aménagements des supports qu'ils vont transmettre, que ce soit dans l'utilisation de l'ordi, que ce soit dans l'écriture ou le genre de choses comme ça et du coup c'est aussi important pour eux d'avoir leur retour pour adapter ces aménagement.

- **Oui tout à fait oui. OK ben j'aurai juste une petite dernière question mais vous y avez déjà un peu répondu. Est-ce que pendant l'ESS vous avez senti une évolution par rapport au prof, est-ce qu'il a pu modifier sa façon d'être, de s'adresser aux autres pendant l'ESS ?**

- Pendant la réunion en tant que telle, j'aurai tendance à dire pas forcément. Par contre c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est plus la vision par rapport au début de l'année qui a évolué et je crois encore une fois que cette prof principale est une prof qui est réellement bienveillante et qui veut essayer de mettre en place des choses pour aider au mieux Maxime, donc par rapport à ça c'est quelque chose de... ouais c'est dans ce sens-là, elle est arrivée dès le début de la réunion en ayant cette vision. Et je pense qu'effectivement, moi personnellement, mais bon après ça c'est le boulot, mais moi personnellement j'aurai bien aimé qu'il y ait la prof de français pour que je puisse lui expliquer réellement quelles sont les difficultés et comment est-ce qu'on peut adapter les choses pour Maxime.

- **Et bien je vous remercie beaucoup M. P. pour l'entretien**

- Je vous en prie, avec plaisir.