

Ergothérapie et inclusion scolaire en Suisse romande

Perceptions des ergothérapeutes concernant leurs rôles dans le processus d'inclusion scolaire dans un contexte de partenariat interprofessionnel

Aurélie Schaller, Marie Couturier, Lorenzo Michelet, Sylvie Ray-Kaeser et Valentine Perrelet

Résumé

En Suisse romande, les ergothérapeutes contribuent à l'inclusion scolaire en accompagnant des enfants qui présentent des besoins éducatifs particuliers (BEP). Cette étude vise à comprendre les perceptions des ergothérapeutes concernant leurs rôles pour soutenir le processus d'inclusion des élèves en milieu ordinaire. Le partenariat avec le corps enseignant et les parents est au centre des préoccupations. La majorité des ergothérapeutes interrogées souhaite d'ailleurs une collaboration plus étroite avec le système scolaire. Cette publication présente et synthétise le travail de Bachelor de trois étudiantes et étudiant en ergothérapie à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (HETSL | HES-SO).

Zusammenfassung

In der Westschweiz unterstützen Ergotherapeut:innen die schulische Inklusion, indem sie Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen im Schulalltag begleiten. Eine Studie untersuchte, wie Ergotherapeut:innen ihre Rolle im Prozess der schulischen Inklusion von Kindern in Regelschulen wahrnehmen – insbesondere in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die meisten Befragten eine engere Zusammenarbeit mit dem Schulsystem wünschen. Der vorliegende Artikel fasst die Bachelorarbeiten von drei Studentinnen und einem Studenten der Ergotherapie an der Hochschule für Soziale Arbeit und Gesundheit Lausanne (HETSL | HES-SO) zusammen und stellt zentrale Erkenntnisse vor.

Keywords: accessibilité, besoins éducatifs particuliers, ergothérapie, inclusion, milieu scolaire, relation parents-école / Barrierefreiheit, besonderer Bildungsbedarf, Eltern-Schule Beziehung, Ergotherapie, Inklusion, Schulmilieu

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2025-04-08>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 15, 04/2025



Introduction et contexte de l'étude

À la suite de la ratification par la Suisse de la Convention relative aux droits des personnes handicapées le 15 mai 2014 (CDPH, 2006), les politiques ont conceptualisé et renforcé la mise en œuvre d'une école à visée inclusive. Les interventions d'ergothérapie en milieu scolaire visant à soutenir la participation des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) se sont développées. La forme de ces interventions est donc directement influencée par le système scolaire lui-même, mais également par les mesures prévues par les cantons (Jasmin & Ray-Kaeser, 2021). En Suisse romande, les prestations des ergothérapeutes sont en majeure partie financées par les assurances maladie ou invalidité. Des interventions ponctuelles sont réalisées dans les classes, sur demande et en partenariat avec le corps enseignant et les parents (Kaelin et al., 2019).

En milieu scolaire, l'ergothérapie peut viser à la fois les activités d'apprentissage (graphisme, organisation, gestion des devoirs), les soins personnels (se rendre aux toilettes, s'habiller, manger son gouter), les loisirs scolaires (récréation, camps, pauses, jeux d'échanges avec les pairs) et les transferts de compétences entre l'école et la maison (Fédération mondiale des ergothérapeutes [WFOT], 2016). Pour ce faire, les ergothérapeutes disposent de modèles d'intervention par paliers, allant d'une intervention universelle qui concerne la communauté scolaire dans sa globalité jusqu'aux pré-occupations spécifiques et individuelles (WFOT, 2016).

La littérature montre qu'il reste des défis, afin que chacune et chacun se sentent compris et reconnus dans ses rôles (Bolton & Plattner, 2020 ; Sohier, 2019 ; Truong & Hodgetts, 2017). Benson et al. (2015) soulèvent que les parents souhaitent participer à la pose des objectifs et prolonger la thérapie à la maison. Truong et Hodgetts (2017) mettent en évidence que le corps enseignant aimerait connaître ce qui est réalisé en thérapie pour le généraliser en classe. De leur côté, les ergothérapeutes voudraient collaborer à l'adaptation des méthodes d'apprentissage (Bolton & Plattner, 2020). Les difficultés rencontrées sont attribuées à une communication trop indirecte et informelle (Truong & Hodgetts, 2017), qui ne permet pas au corps enseignant de recevoir des recommandations compatibles avec la réalité de l'enseignement (Kaelin et al., 2019) ni aux ergothérapeutes d'être suffisamment impliqués au sein de la classe (Bolton & Plattner, 2020).

Les partenariats engagés avec les parents et le corps enseignant impliquent une médiation parfois complexe des expertises

En Suisse romande, l'éducation à visée inclusive soulève des enjeux d'accompagnement et de collaboration interprofessionnelle pour les ergothérapeutes. Les partenariats engagés avec les parents et le corps enseignant impliquent une médiation parfois complexe des expertises (Bolton & Plattner, 2020 ; Sohier, 2019 ; Truong & Hodgetts, 2017). La présente étude vise à explorer les perceptions des ergothérapeutes concernant leurs rôles professionnels en milieu scolaire ordinaire dans un contexte de partenariat interprofessionnel.

Méthode

Cette étude, réalisée dans le cadre d'un travail de *Bachelor* mené par trois étudiantes et étudiant en ergothérapie à la HETSL | HES-SO est de type qualitatif descriptif.

Sept ergothérapeutes, toutes des femmes, ont pris part à un entretien individuel semi-directif. Toutes répondent aux trois critères d'inclusion suivants : (1) elles interviennent auprès d'enfants ou d'adolescentes et adolescents scolarisés en milieu ordinaire ; (2) elles ont comme objectif de faciliter l'inclusion scolaire pour au moins un des élèves auprès desquels elles interviennent ; (3) elles travaillent en Suisse romande. Par convenance, le recrutement a été mené par courriel via une plateforme professionnelle locale de diffusion des informations. La participation s'est faite sur base volontaire en respectant les normes éthiques en vigueur.

Le guide d'entretien semi-directif s'est inspiré des habiletés et des *sept rôles professionnels génériques à la pratique de l'ergothérapie* décrits par l'*Association canadienne des ergothérapeutes* (ACE, 2012). Ces rôles et habiletés ont été utilisés pour guider les réflexions dans le cadre de la présente étude. Elles ont abouti à l'identification des neuf rôles suivants, utilisés comme trame lors des entretiens : (1) évaluation, (2) adaptation, (3) revendication, (4) conception et réalisation, (5) éducation, (6) coaching, (7) gestion / coordination, (8) communication et (9) collaboration. Les participantes ont également eu la possibilité de s'exprimer sur d'autres rôles qu'elles identifient dans leurs pratiques.

En partant de la transcription des entretiens, des *verbatim* ont été sélectionnés et analysés au moyen d'une grille établie à partir d'unités de sens (Tétreault, 2014).

Résultats

Les résultats de cette étude s'appuient sur les récits de ces sept ergothérapeutes. Celles-ci exercent toutes dans des cabinets privés. Trois d'entre elles y sont employées et quatre sont indépendantes. Elles accompagnent des élèves, rencontrant tout type de problématiques, des cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud, offrant ainsi une représentation variée de situations de collaboration avec le milieu scolaire romand.

Perception de leurs rôles

Voici comment les participantes mobilisent les rôles professionnels précédemment évoqués pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves présentant des BEP dans un contexte de partenariat interprofessionnel.

À travers le « rôle d'évaluation », une grande importance est accordée aux observations du corps enseignant, qui est l'expert des exigences scolaires et qui côtoie l'élève au quotidien. Les bilans réalisés au cabinet sont, le plus souvent, complétés par des visites en classe pour observer l'environnement et apporter « un autre regard sur les difficultés ».

Dans le « rôle d'adaptation », les ergothérapeutes ont à cœur de proposer des aménagements choisis conjointement avec le corps enseignant. Elles essaient de proposer des adaptations non discriminantes et utilisables avec l'ensemble des élèves. D'ailleurs, l'une d'entre elles encourage l'enfant à prêter ses outils à ses camarades, car ils sont « nécessaires pour un, bon pour toutes et tous ». Il peut s'agir de casques antibruit, de guide-doigts, de règles ergonomiques, d'ordinateurs et outils de télécommunication, d'assises différentes, de pictogrammes, de tableaux d'organisation ou de récompense, de *Time timer* ou encore des adaptations des supports pédagogiques. Par exemple, une participante propose « des petites cartes, pour qu'il ait droit à cinq cartes d'aide » afin de soutenir un élève dans sa prise d'autonomie.

Une des ergothérapeutes encourage d'ailleurs l'enfant à prêter ses outils à ses camarades, car ils sont « nécessaires pour un, bon pour toutes et tous »

Le « rôle de revendication » vise le plus souvent à sensibiliser les partenaires aux difficultés de l'élève et à leurs répercussions en classe. Les ergothérapeutes promeuvent les compétences de l'élève et ses besoins en termes d'adaptation ou d'aménagement. Plusieurs participantes mentionnent leur estime pour le corps enseignant qui compose parfois avec plusieurs élèves ayant des BEP dans la même classe.

Le « rôle de conception et réalisation » est mobilisé dans la confection d'aménagements sur mesure, comme des « thermomètres du bruit ou des humeurs », mis en place par l'ergothérapeute en veillant à impliquer l'enfant et le corps enseignant. Le processus peut se faire en équipe, comme illustré ici par une participante : « *Par exemple, dernièrement j'ai eu des problématiques à la récréation, donc on doit essayer de réfléchir en réseau sur quelle base on part. Est-ce qu'on l'enlève de la récréation et on fait une promenade à la place ; avec deux enfants, trois enfants ? Est-ce qu'on crée des scénarios sociaux qui sont spécifiques pour l'enfant ?* ».

Conscientes que le corps enseignant n'a pas toujours les ressources nécessaires pour accompagner l'ensemble des élèves, les ergothérapeutes revêtent parfois un « rôle d'éducation ». Elles favorisent la compréhension des particularités de l'élève, conseillent et enseignent certaines méthodes. Par exemple, une participante a initié une enseignante à la méthode ABC boum +, approche d'enseignement et de rééducation de la graphomotricité (Beaulieu et al., 2024) pour que l'ensemble des élèves puissent en bénéficier. D'autres fois, les compétences sont enseignées à l'enfant pour les transposer dans divers contextes.

Le « rôle de coaching » vise à inclure les parents et le corps enseignant dans le processus d'intervention. Deux raisons sont principalement évoquées dans l'adoption de ce rôle : (1) répondre à la demande des parents de bénéficier d'outils pour mieux gérer le quotidien et (2) dispenser des interventions courtes en s'assurant que les partenaires disposent des moyens nécessaires pour accompagner l'enfant pendant quelque temps. Une participante confie : « *Moi, j'essaie vraiment maintenant d'être sur du court terme, parce que les listes d'attente sont beaucoup trop longues* ». Néanmoins, les possibilités d'implication des parents sont prises en compte : « *Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas. C'est des fois qu'ils ne peuvent pas. Ils ont un rôle parental. Ils ont une place parentale et, des fois, on sent qu'il y a trop de fatigue* ».

Le « rôle de gestion » est adopté lorsqu'une ou un leader est nécessaire pour coordonner les actions. Ce rôle est influencé par la situation de l'enfant et les habitudes des partenaires. Ainsi, les ergothérapeutes peuvent, ou non, être à l'origine des rencontres. Quoi qu'il en soit, elles mettent un point d'honneur à y participer.

À travers le « rôle de communication », les ergothérapeutes prennent connaissance de la situation de l'enfant auprès des autres intervenantes et intervenants ainsi que des parents, puis s'assurent de la régularité des échanges avec elles et eux. « *Quand les parents acceptent que le diagnostic soit divulgué, que les difficultés de l'enfant à l'école soient partagées, ça, c'est une ressource* », confie une participante. Elles écoutent avec empathie dans les situations délicates et prennent un rôle de médiation en cas de conflit.

Le « rôle de collaboration » vise à faire converger les interventions des divers professionnelles et professionnels. Des paramètres tels que l'origine de la demande du bilan, les besoins de l'enfant ou le nombre d'intervenantes ou intervenants influencent la nature et la fréquence des échanges. Selon les propos des participantes, la collaboration est généralement bonne et augmente l'efficacité de l'intervention. Dans certains cas, son irrégularité est regrettée.

Facilitateurs et obstacles à l'établissement d'un partenariat

Au cours des interventions, plusieurs éléments peuvent faciliter ou freiner la prise de certains rôles par les ergothérapeutes. Si cela empêche l'élève de bénéficier des mesures d'aides dont elle ou il a besoin, sa réussite scolaire en milieu ordinaire peut être compromise. Les rencontres interprofessionnelles, pendant lesquelles, selon une des participantes, « *tout le monde entend tout* », sont identifiées comme principale ressource pour intervenir de manière complémentaire. Une organisation structurée et une communication claire et succincte sont souvent perçues comme aidantes. La présence de la médecin ou du médecin est relevée par deux ergothérapeutes comme une ressource pour faire valoir les droits et besoins de l'élève : « *Quand le médecin est investi, même s'il n'est pas souvent là. C'est un poids supplémentaire, c'est une ressource supplémentaire* ». D'autres fois, elles sont amenées à expliquer leurs interventions parce que le panel de leurs possibilités d'action est peu connu. Enfin, une des ergothérapeutes se demande parfois jusqu'où s'étend son rôle : « *Mais vraiment genre, l'enfant il ne pige pas comment faire une division ou il ne sait pas comment faire pour réviser ses cours... Je me dis, mais c'est plutôt une psychologue, une répétitrice qu'il faudrait demander.* »

Les rencontres interprofessionnelles, pendant lesquelles « tout le monde entend tout », sont identifiées comme principale ressource pour intervenir de manière complémentaire

Souhaits pour l'évolution des pratiques

De manière générale, les ergothérapeutes rencontrées estiment que leur profession bénéficie d'une bonne reconnaissance de la part du corps enseignant, des cantons et de la population en général. Néanmoins, elles expriment le souhait d'être davantage impliquées et reconnues par le système scolaire en tant que ressources pour l'inclusion. Certaines aimeraient intervenir par défaut dans les classes pour observer les élèves chaque début d'année et intervenir auprès de petits groupes. L'une aimeraient voir les établissements spécialisés remplacés par des « classes d'intégration » : « *les enfants vont bénéficier des récréations, des temps communs, certaines activités moins scolaires, avec les autres enfants...* ». Les autres souhaits visent une meilleure définition des rôles en lien avec le milieu scolaire ainsi que l'intégration de certaines approches de pédagogie spécialisée au moyen d'enseignement en milieu ordinaire.

Discussion

Partenariat et approches

À l'instar de Graham et al. (2013), qui mettent en avant l'importance du partage et de la reconnaissance des expertises, les ergothérapeutes se réjouissent de leurs possibilités d'intervention et du partenariat établi avec le corps enseignant. À travers leurs rôles, elles et ils visent avant tout à sensibiliser et à promouvoir une attitude positive envers chaque élève, comme le proposent Garrote et al. (2017) et le modèle *Every Moment Counts* (Bazyk, 2024a). Si les ergothérapeutes s'en tiennent majoritairement à des suivis individualisés, beaucoup essaient de privilégier des adaptations bénéfiques à l'ensemble des élèves. Elles et ils mentionnent un besoin de passer plus de temps dans l'environnement réel des élèves pour rendre leurs interventions plus inclusives et efficientes, comme le recommande Bazyk (2024b).

La collaboration avec les autres intervenantes et intervenants est fondamentale pour assurer la convergence et la complémentarité des interventions

La collaboration avec les autres intervenantes et intervenants est fondamentale pour assurer la convergence et la complémentarité des interventions. Les ergothérapeutes ont conscience que la compréhension de leurs rôles est parfois partielle et que les aménagements doivent être élaborés en collaboration avec le corps enseignant pour être bien reçus (Truong & Hodgetts, 2017). Les parents sont considérés comme les premiers partenaires des ergothérapeutes. Chaque fois que possible, le partage d'expertise est privilégié, faisant écho au modèle *Occupational Performance Coaching* (Graham et al., 2013).

Nouveaux rôles émergeant des résultats

Les résultats de l'étude permettent de définir de nouveaux rôles professionnels en ergothérapie, propres aux interventions soutenant l'inclusion scolaire. Il s'agit des rôles de partenariat avec les parents et le corps enseignant ; de collaboration et coordination entre thérapeutes et avec la ou le pédiatre ; d'accompagnement des parents, voire d'agent pivot supervisant la situation de l'élève dans son ensemble ; de médiation entre l'école et la famille ; de négociation défendant les intérêts de l'enfant ; et de promotion de la participation sociale et de la santé des élèves.

Recommendations

Les trois recommandations suivantes s'adressent à la recherche afin de clarifier davantage les possibilités d'interventions : (1) créer un modèle d'intervention spécifique à la Suisse romande permettant de mieux définir les rôles des ergothérapeutes en contexte scolaire ; (2) développer un outil de dépistage facile d'accès permettant au corps enseignant de référer les élèves en ergothérapie de manière précoce et ciblée ; (3) élaborer des formations adressées aux ergothérapeutes et des rencontres interprofessionnelles permettant le développement de pratiques collaboratives.

Limites de l'étude

Les entretiens ont été menés par trois étudiantes et étudiant, seul ou en duo. Malgré une attention particulière à reproduire les mêmes conditions, des variations interpersonnelles sont possibles. Les résultats de l'étude ne se prétendent pas généralisables à la Suisse romande, mais relatent les expériences spécifiques aux contextes de travail de sept ergothérapeutes.

Conclusion

Cette étude a permis de décrire la perception des ergothérapeutes concernant leurs rôles dans l'inclusion scolaire, d'identifier les obstacles et les facilitateurs à la prise de ces rôles et d'élaborer des ébauches de recommandations ayant pour but de soutenir davantage les ergothérapeutes intervenant dans l'accompagnement à l'inclusion scolaire. Il s'agit d'une première recension des rôles professionnels des ergothérapeutes dans le milieu scolaire. De futurs travaux de recherches pourraient faire émerger de nouvelles ressources, telles que des référentiels de rôles ou de compétences et des outils dédiés à une collaboration spécifique à l'inclusion scolaire en Suisse romande.

De futurs travaux de recherches pourraient faire émerger de nouvelles ressources, telles que des référentiels de rôles ou de compétences et des outils dédiés à une collaboration spécifique à l'inclusion scolaire en Suisse romande

Autrices et auteur



Aurélie Schaller
Ergothérapeute
Ergo St-Sulpice
aurelie.schaller@proton.me



Marie Couturier
Ergothérapeute
HUG
marie.couturier21@gmail.com



Lorenzo Michelet
Ergothérapeute
CHUV
lorenzomichelet@gmail.com



Sylvie Ray-Kaeser
Ergothérapeute et co-doyenne
responsable de la filière ergothérapie
HETSL | HES-SO
sylvie.ray@hetsl.ch



Valentine Perrelet
Ergothérapeute et
maitresse d'enseignement HES
HETSL | HES-SO
valentine.perrelet@hetsl.ch

Références bibliographiques

- Association canadienne des ergothérapeutes [ACE]. (2012). *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*.
<https://caot.ca/document/4720/2012profil.pdf>
- Bazyk, S. (2024a). *Promoting mental health throughout the day*. Every moment counts. <https://everymomentcounts.org>
- Bazyk, S. (2024b). *Integrated services*. Every moment counts. <https://everymomentcounts.org/integrated-services/>
- Beaulieu, J., Ramajo, C., Rouleau, N., & Santinelli, L. (2024). *Approche d'enseignement et de rééducation de la graphomotricité*. ABC boum+. <https://abcboum.net>
- Benson, J. D., Elkin, K., Wechsler, J., & Byrd, L. (2015). Parent Perceptions of School-based Occupational Therapy Services. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(2), 126-135.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1040944>
- Bolton, T., & Plattner, L. (2020). Occupational Therapy Role in School-based Practice: Perspectives from Teachers and OTs. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 13(2), 136-146.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2019.1636749>
- Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) du 13 décembre 2006, RS 0.109 (État le 24 mars 2025). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/fr>
- Fédération mondiale des ergothérapeutes [WFOT]. (2016). *Ergothérapie en milieu scolaire pour les enfants et les jeunes adultes*. <https://ergoterapia.ch/wp-content/uploads/2021/12/WFOT2016POSITION-STATEMENT-OCCUPATIONAL-THERAPY-SERVICES-IN-SCHOOL-BASED-PRACTICE-2.pdf>
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>

- Graham, F., Rodger, S., & Ziviani, J. (2013). Effectiveness of Occupational Performance Coaching in Improving Children's and Mothers' Performance and Mothers' Self-Competence. *The American Journal of Occupational Therapy*, 67(1), 10-18. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.004648>
- Jasmin, E., & Ray-Kaeser, S. (2021). Le contexte sociétal. In N. Cantin (Ed.), *L'ergothérapie en milieu scolaire* (pp. 3-21). Presses de l'Université du Québec. <https://arodes.hes-so.ch/record/9194?v=pdf>
- Kaelin, V. C., Ray-Kaeser, S., Moioli, S., Kocher Stalder, C., Santinelli, L., Echsel, A., & Schulze, C. (2019). Occupational Therapy Practice in Mainstream Schools: Results from an Online Survey in Switzerland. *Occupational Therapy International*, 2019, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2019/3647397>
- Sohier, A. (2019). *Collaboration interprofessionnelle dans le cadre de l'inclusion scolaire d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)* [Travail de master, Haute école spécialisée de Suisse occidentale & Université de Lausanne]. HES-SO. https://www.hes-so.ch/fileadmin/documents/HES-SO/Documents_HES-SO/pdf/sante/master/Sante_MScSa/2019_Sohier_Aurelie_ERG_DIFOK.pdf
- Tétreault, S. (2014). Entretien de recherche. In S. Tétreault & P. Guillez (Éds). *Guide pratique de recherche en réadaptation* (pp. 215-245). De Boeck. <https://stm.cairn.info/guide-pratique-de-recherche-en-readaptation--9782353272679-page-215?lang=fr>
- Truong, V., & Hodgetts, S. (2017). An exploration of teacher perceptions toward occupational therapy and occupational therapy practices: A scoping review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 10(2), 121-136. <https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1304840>