

Utiliser une perspective occupationnelle dans les milieux cliniques en Suisse? partie 3

Isabel Margot-Cattin Morgan Gertsch Line Vionnet David Bellagamba

Aurélie Sohier Aurélie Sohier s'intéresse à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, mais sous l'angle de l'interdisciplinarité. Elle propose d'imaginer que le manque de communication en interdisciplinarité remet en cause l'inclusion scolaire et par là-même crée une déprivation occupationnelle pour les enfants.



Isabel Margot-Cattin 1,
Candidate au PhD, MSc-OT.
Morgan Gertsch 1, 2, BSc-OT.
Line Vionnet 1, BSc-OT.
David Bellagamba 1, BSc-OT.
2 Service de neuropsychologie et de neuro-réhabilitation, Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV).

Inclusion scolaire dans une perspective occupationnelle (Aurélie Sohier)

En juin 1994, l'adoption de la déclaration de Salamanca qui stipule que «chaque enfant doit pouvoir accéder aux écoles ordinaires qui doivent l'intégrer dans un système pédagogique capable de répondre à ses besoins» par plus de 300 représentants (Jendoubi et al., 2017, p.13) marque le début d'une restructuration du système scolaire vers une école inclusive (Thomazet, 2008). Les élèves à besoins spécifiques nécessitent un accompagnement par différents professionnels du secteur de la santé (Association Enfants Handicapés le Droit d'Apprendre, 2016) en plus des enseignants. Selon Jendoubi et al. (2017), l'école inclusive favorise une culture du partage professionnel et de la collaboration interprofessionnelle qui permet de comprendre la complexité de la situation et des besoins. Cette collaboration doit d'ailleurs surpasser la simple juxtaposition des prises en charges (Thomazet et Mérini, 2016). Cependant, la mise en place de cette dernière rencontre plusieurs difficultés notamment une différence de conception de la collaboration selon les professions ou les secteurs (Noc1hasjki, 2002), une différence de vocabulaire (van Dongen et al., 2016), une différence d'emploi du temps (Thomazet et Mérini, 2016), et une incompréhension des rôles (Melinska Pignat, Sarnicola et Giauque, 2015).

Justice sociale

L'application d'une perspective occupationnelle permet d'envisager l'inclusion scolaire comme un problème relevant de la justice occupationnelle pour les enfants en situation de handicap. L'échec de l'inclusion scolaire serait alors considéré comme une déprivation occupationnelle. A l'opposé la réussite de l'inclusion scolaire amènerait plus de justice et favoriserait l'émergence d'une société inclusive. Pourtant l'inclusion scolaire nécessite une collaboration inter-

professionnelle et intersectorielle importante. Cette dernière peut être comprise comme une occupation collective qui nécessiterait un engagement occupationnel de la part de tous les partenaires.

L'école est l'occupation à laquelle les enfants consacrent la majeure partie de leur temps dans les pays occidentaux. L'inclusion scolaire favorise donc la participation sociale et est alors une forme de valorisation de la justice sociale et de l'égalité de tous les élèves en matière d'éducation (Hamel-Richard, 2013). Cette justice sociale a pour but de créer une société inclusive (Hocking, 2017) en considérant tous les citoyens à valeurs égales et en leur attribuant des droits, un pouvoir et des responsabilités équitables ainsi qu'une distribution éthique de ressources (Durocher, Gibson et Rappolt, 2014) et d'opportunités d'accès à la santé, l'éducation, l'accomplissement personnel (Hocking, 2017). L'homme étant considéré comme un être occupationnel en ergothérapie, la notion de justice sociale peut être étendue à la justice occupationnelle avec laquelle les concepts d'équité et d'administration équitables de la société sont partagés (Durocher, Gibson et Rappolt, 2014).

Le concept de justice occupationnelle est ambigu car il subit une grande influence du contexte et regroupe de nombreuses définitions (Serrata Malfitano, Gomes da Mota de Souza, Esquerdo Lopes, 2016). Dans une société appartenant à tout le monde (Whalley Hammell, 2015), les enfants présentant des situations de handicaps sont des êtres occupationnels au même titre que les autres. L'accès à l'enseignement ordinaire peut leur permettre de s'engager dans une activité significative pour eux (ici l'apprentissage à l'école) (doing), d'exister à travers cette occupation (being) qui leur permettra d'acquérir des compétences sociales et intellectuelles (becoming) et d'appartenir à la communauté des élèves (belonging) (Wilcock, 1998). L'inclusion scolaire tente d'offrir aux enfants en situation de

handicap le droit de bénéficier des mêmes opportunités de s'engager dans des occupations variées et significatives afin de maximiser leur potentiel. Comme pour les autres individus, toute restriction de participation, ici un échec de cette inclusion scolaire, est matière d'injustice (Durocher, Gibson et Rappolt, 2014).

L'injustice occupationnelle peut dans ce cas-ci prendre deux formes:

- La marginalisation occupationnelle, lorsque l'accès à la participation de certaines occupations est refusé sur base de normes invisibles (Durocher, Gibson et Rappolt, 2014). Par exemple, lorsque l'inclusion dans l'école ordinaire est un échec en raison du comportement des autres enfants qui rejettent l'enfant qu'ils ne considèrent pas dans la norme (Hamel-Richard, 2013)
- La déprivation occupationnelle, lorsque l'individu ne peut s'engager dans une occupation significative en raison de facteurs externes à son contrôle immédiat (Durocher, Gibson et Rappolt, 2014). Par exemple, lorsque la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle que nécessite l'inclusion scolaire n'est pas efficace.

L'ergothérapeute, en tant qu'expert de l'occupation, doit accepter le challenge que représente la responsabilité d'identifier les injustices occupationnelles et de limiter leurs impacts sur les différents individus mais il n'est pas le seul à pouvoir s'en charger (Durocher, Gibson et Rappolt, 2014). Dans le cadre de l'inclusion scolaire au sein d'une école, cette tâche peut être accomplie par les différents intervenants, professionnels du secteur de la santé et du secteur de l'enseignement par l'intermédiaire de leur collaboration.

La collaboration interprofessionnelle ou plus précisément intersectorielle car elle a lieu entre professionnels du secteur de la santé et professionnels du secteur de l'enseignement pourrait être envisagée comme une occupation en tant que telle. Cette occupation serait alors exercée par plusieurs personnes en interactions et pourrait donc être considérée comme une occupation collective ou comme une co-occupation. L'occupation collective ou «distributed occupation» consiste en une activité réalisée en collectivité, distribuée entre les différents acteurs du système (Fogelberg et Frauwirth, 2010). Il existe 3 niveaux de cohésion, de plus en plus organisés, au sein de ce type d'occupation dont le troisième est le collectif, où le travail se fait de manière collective pour atteindre un but collectif (Kantartzis et Molineux, 2017) et qui pourrait correspondre à la collaboration que nécessite l'inclusion scolaire. Les différents intervenants cherchent à travailler ensemble pour atteindre le but collectif, à savoir l'inclusion de l'enfant. Ils interviennent chacun dans leur domaine, les différents éléments de l'occupation, mais se coordonnent pour atteindre le même but. Utiliser le concept de co-occu-

pation¹ peut également convenir (Pierce, 2009, p. 204). Elle est caractérisée par trois aspects, le «shared physicality» qui peut représenter l'action réalisée auprès de l'enfant en situation de handicap par un professionnel en réponse à l'action d'un autre. Le «shared emotionality» qui peut représenter l'engagement dans l'occupation qu'un des collaborateurs est prêt à exercer en réponse à l'engagement qu'il perçoit de la part de ses collègues et aux bénéficiaires qu'il perçoit dans cette collaboration. Et le «shared intentionality» qui peut représenter la perception que chaque intervenant se fait du rôle que les autres collaborateurs peuvent jouer afin d'atteindre le but commun, à savoir la réussite de l'inclusion scolaire (Pickens et Pizur-Barnekow, 2009). Ce dernier point est souvent le point critique entre les intervenants des différents secteurs (Melinska Pignat, Sarnicola et Giauque, 2015).

Pizur-Barnekow et Knutson (2009) ont mis en évidence un lien significatif entre le comportement et le type d'occupation, la réponse comportementale étant plus élevée dans le cas de co-occupations que d'occupations solitaires. Toutefois l'engagement occupationnel² n'est pas garanti parmi les intervenants des différents secteurs, car celui-ci est fluctuant, influencé par de nombreux facteurs internes et externes tels que la perception des conséquences positives ou négatives de la participation à l'activité (Morris & Cox, 2017, p 160). Le fait d'offrir des possibilités d'engagement occupationnel peut faciliter l'identité et le sentiment d'appartenance (Morris et Cox, 2017) ce qui faciliterait la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle. Les effets de l'engagement occupationnel sur le résultat de cette occupation n'ont toutefois pas encore pas encore été étudiés (Stav et al., 2012). De plus, l'engagement occupationnel peut être comparé au work engagement, qui est «un état de bien-être lié au travail, positif, gratifiant, affectif et motivationnel caractérisé par la vigueur, le dévouement et l'absorption» (Bakker et al., 2008, p. 187). Ce concept est caractérisé par un haut niveau d'énergie et d'identification à son travail qui permet un meilleur investissement qui est synonyme de bonne performance. Ainsi, l'efficacité de la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle pourrait être assurée par un bon soutien social entre les différents collaborateurs, un feedback des performances de chacun et de leur effet sur la réussite de l'inclusion scolaire lors des rencontres. Mais également par la variété des compétences de chacun dans son travail auprès de l'enfant et de ses collègues, une autonomie de chacun ainsi que des opportunités d'apprentissages grâce aux autres membres de l'équipe (Bakker et al., 2008).

L'objectif principal de cet essai sur la collaboration interprofessionnelle dans le cadre de l'inclusion scolaire était de proposer une première ébauche de perspective occupationnelle de cette problématique. Plu-



Aurélie Sohier
BSc-OT.
Filière Ergothérapie, Haute école de Travail Social et de la Santé (EESP), Haute école Spécialisée de Suisse Occidentale

siieurs concepts occupationnels ont été définis et ont permis de proposer une compréhension occupationnelle du problème de l'inclusion scolaire.

- ¹ les types d'occupation les plus interactifs, dans lesquels les expériences occupationnelles des individus impliqués ne peuvent tout simplement pas se produire sans les réponses interculturelles de l'autre personne ou des personnes avec lesquelles les occupations sont en train d'être vécues
- ² un sentiment d'implication, de choix, de sens positif et d'engagement dans l'exercice d'une occupation ou d'une activité

Références

- Association Enfants Handicapés le Droit d'Apprendre. (2016, Février 11). Liste des professionnels de la santé autour de l'autisme.://associationehda.wordpress.com/category/liste-des-professionnels-de-la-sante-autour-de-l-autisme/.
- Bakker A., Schaufeli W., Leiter M., & Taris T. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 22(3), 187-200.
- Durocher E., Gibson B., & Rappolt S. (2014). Occupational Justice: A Conceptual Review. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 418-430.
- Fogelberg D., & Frauwirth S. (2010). A Complexity Science Approach to Occupation: Moving Beyond the Individual. *Journal of Occupational Science*, 17(3), 131-139.
- Hamel-Richard J. (2013). Projet d'intégration présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières (Mémoire de maîtrise en ergothérapie, Université du Québec). Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/6890/1/030583811.pdf>.
- Hocking C. (2017). Occupational justice as social justice: The moral claim for inclusion. *Journal of Occupational Science*, 24(1), 29-42.
- Hollywood, M., & Hollywood, E. (2011). The lived experiences of fathers of a premature baby on a neonatal intensive care unit. *Journal of Neonatal Nursing*, 17(1), 32-40.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Bruderlin, M., & Cecchini, A. (2017). Evaluation du projet pilote «Equipes pluridisciplinaires». Genève: République et Canton de Genève.
- Kantartzis S., & Molineux M. (2017). Collective occupation in public spaces and the construction of the social fabric. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 84(3), 168-177.
- Melinska Pignat M., Sarnicola V., & Giauque N. (2015). L'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les structures de la petite enfance, quelles perceptions, quelles pratiques, quels moyens? (Mémoire de master spécialisé, Haute école pédagogique du canton de Vaud). Récupéré de <http://doc.rero.ch/record/260682>
- Morris K., & Cox D. (2017). Developing a descriptive framework for «occupational engagement». *Journal Occupational Science*, 24(2), 152-164.
- Pierce D. (2009). Co-occupation: The challenges of defining concepts original to occupational science. *Journal of Occupational Science*, 16(3), 203-207.
- Pizur-Barnekow K., & Knutson V. (2009). A Comparison of the Personality Dimensions and Behavior Changes that Occur During Solitary and Co-occupation. *Journal of Occupational Science*, 16(3), 157-162.
- Serrata Malfitano A. P., Gomes da Mota de Souza R., & Esquerdo Lopes R. (2016). Occupational Justice and Its Related Concepts: An Historical and Thematic Scoping Review. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 36(4), 167-178.
- Stav W., Hallenen T., Lane J., & Arbesman M. (2012). Systematic Review of Occupational Engagement and Health Outcomes Among Community-Dwelling Older Adults. *The American Journal of Occupational Therapy*, 66, 301-310.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1),123-139.
- Thomazet, S. et Merini, C. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Les cahiers des PEP*, 2, 25-31
- Whalley Hammell K. (2015). Participation et occupation: la nécessité d'une perspective des droits de la personne. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(1), 6-8.
- Wilcock A.A. (1998). Reflections on doing, being and becoming. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 65(5), 248-256.

Ergotherapie vor Ort

«Vor Ort» – das ist das Thema, das der Zentralvorstand des EVS für 2019 bestimmt hat. Es wird auch dominant in unserer Zeitschrift «Ergotherapie» vertreten sein. Haben Sie dazu eine Idee, ein spannendes Projekt oder ein aussagekräftiges Bild? Wir freuen uns auf Ihren Beitrag an die Mailadresse der Redaktörin: rosmarie.borle@bluewin.ch

L'ergothérapie in situ

«In situ» est le thème que le comité central de l'ASE a défini pour 2019 et qui sera par conséquent très présent dans notre revue «Ergothérapie». Avez-vous une idée, un projet passionnant ou une image pertinente sur ce sujet? Nous nous réjouissons de votre contribution à l'adresse de la rédactrice: rosmarie.borle@bluewin.ch.

«A doctor may save your life, but an Occupational therapist helps you live it»



Bild: Adobe stock