

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ESSAI CRITIQUE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M. Sc)

PAR
JULIETTE GRÉGOIRE

COMPÉTENCES CLÉS À ACTUALISER EN TANT QU'ERGOTHÉRAPEUTE DANS LE
MILIEU SCOLAIRE POUR FAVORISER LA COLLABORATION AVEC LES
ENSEIGNANTS

DÉCEMBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce projet, je tiens à remercier plusieurs personnes sans qui cet essai n'aurait pu voir le jour. Un merci particulier à Sandrine Gagné-Trudel pour sa disponibilité, ses précieux conseils et ses encouragements motivants tout au long du processus. Je suis extrêmement reconnaissante pour toutes les belles discussions que nous avons eues. Je remercie aussi Pierre-Yves Thériault pour son soutien et son adaptation aux imprévus survenus au cours de la rédaction de cet essai. Merci également à Noémi Cantin pour son accompagnement dans le début de ce travail d'envergure, à Sophie-Witty Beauchemin pour son aide dans la transcription des verbatim ainsi qu'à Geneviève Masse pour le partage de ses savoirs quant à l'enquête narrative.

Je souhaite remercier spécialement les participantes à cette recherche pour leur temps, leurs réflexions et leur ouverture à me partager quelques moments vécus dans leur pratique. La richesse de vos discours m'a permis d'avoir du matériel de qualité avec lequel travailler.

Enfin, un énorme merci à ma famille et mes amis pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire et plus particulièrement au cours de cette dernière année de maîtrise. Vous avez toujours cru en moi, ce dont je suis extrêmement reconnaissante.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	3
2.1 Contexte sociétal	3
2.2 Rôles, champ d'action et posture de l'ergothérapeute en milieu scolaire	3
2.3 Organisation des services d'ergothérapie	4
2.4 Perception des enseignants quant au travail des ergothérapeutes en milieu scolaire	5
2.4.1 Les avantages	5
2.4.2 Les inconvénients.....	6
2.4.2.1 Manque de connaissance du rôle de l'ergothérapeute par les enseignants.....	6
2.4.2.2 Collaboration difficile	7
2.4.3.3 Position d'expert	7
2.4.4.4 Méconnaissance du milieu scolaire.....	8
2.4.4.5 Difficulté d'accès aux services.....	8
2.5 Objectif de recherche.....	8
3. CADRE CONCEPTUEL	9
3.1 Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada.....	9
3.1.1 Rôle d'expert en habilitation aux occupations	10
3.1.2 Rôle de communicateur.....	11
3.1.3 Rôle de collaborateur	11
3.1.4 Rôle de gestionnaire de la pratique	11
3.1.5 Rôle d'agent de changement	12
3.1.6 Rôle de praticien érudit	12
3.1.7 Rôle de professionnel	13
4. MÉTHODE	14
4.1 Devis de recherche	14
4.2 Participants.....	15
4.3 Collecte de données	16
4.5 Analyse de données.....	17
4.6 Considérations éthiques.....	18
5. RÉSULTATS.....	19
5.1 Description des participants.....	19
5.2 Compétences favorisant une collaboration optimale entre ergothérapeutes et enseignants. 20	
5.2.1 Expert en habilitation aux occupations	20
5.2.1.1 Établissement d'un lien avec l'enseignant	21
5.2.1.2 Reconnaître ses limites personnelles en tant qu'ergothérapeute	23

5.2.1.3 Inclure la perspective de l'enseignant face à la pertinence et au sens de ses besoins	23
5.2.1.4 Avoir des intentions claires en ergothérapie	24
5.2.1.5 Utiliser un modèle pertinent en milieu scolaire	25
5.2.1.6 Bien connaître le rôle en milieu scolaire	25
5.2.1.7 Bien connaître le contexte scolaire.....	27
5.2.2 Collaborateur	28
5.2.2.1 Arriver à une vision commune de la problématique	28
5.2.2.2 Travailler en équipe pour répondre aux besoins des élèves	29
5.2.2.3 Éviter la posture d'expert	30
5.2.2.4 S'impliquer dans la gestion de conflit.....	32
5.2.2.5 Respecter la résistance au changement des enseignants	33
5.2.3 Communicateur	34
5.2.3.1 Être explicite dans l'explication du rôle de l'ergothérapeute aux enseignants	34
5.2.3.2 Être à l'écoute des enseignants.....	35
5.2.3.3 Utiliser des modes de communication efficaces dans des moments stratégiques	36
5.2.4 Gestionnaire de sa pratique	37
5.2.4.1 Être organisé dans les différents suivis à effectuer	37
5.2.4.2 Faire un plan de match avec la direction.....	38
5.2.4.3 Organiser son horaire de façon stratégique	39
5.2.5 Praticien érudit	39
5.2.5.1 Offrir une pratique inspirée des résultats probants.....	39
5.2.5.2 Participer à des formations	40
5.2.6 Agent de changement	41
5.2.6.1 Revendiquer pour les enseignants	41
5.3 Obstacles et facilitateurs à la collaboration	41
5.3.1 Caractéristiques personnelles des enseignants	42
5.3.2 Caractéristiques du milieu de travail.....	43
5.3.3 Les directions d'école.....	43
5.3.4 Présence de l'ergothérapeute à l'école	44
6. DISCUSSION	45
6.1 Des solutions aux enjeux de collaboration identifiés par les enseignants	45
6.2 Complexité de la collaboration.....	48
6.3 Héritage du paternalisme historique sur la collaboration avec les enseignants	49
6.4 Pratique inspirée des résultats probants	50
6.5 Retombées potentielles de l'étude.....	52
6.6 Limites et forces de l'étude.....	53
7. CONCLUSION	55
RÉFÉRENCES.....	56
ANNEXE A QUESTIONNAIRE.....	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Description des participants (n=7)	20
------------	--	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Rôles du Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada.....	10
-----------	---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACE	Association canadienne des ergothérapeutes
CIHC	Canadian Interprofessional Health Collaborative framework
CSS	Centre de services scolaire
HDAA	Handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
OEQ	Ordre des ergothérapeutes du Québec
P4C	Partenariat pour le changement
RAI	Réponse à l'intervention
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Problématique : L'ergothérapie en milieu scolaire est encore méconnue et peut être perçue plutôt négativement par les enseignants. Ces derniers soulèvent que la collaboration avec les ergothérapeutes peut être difficile en raison d'enjeux de communication, d'un manque de présence à l'école et de l'incompréhension de leur rôle. **Objectif :** L'objectif de cette étude est d'identifier les compétences clés à actualiser en tant qu'ergothérapeute en milieu scolaire, afin de favoriser une collaboration efficace avec les enseignants. **Cadre conceptuel :** Le Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada (Association canadienne des ergothérapeutes [ACE], 2012) a été utilisé pour faciliter l'exploration des compétences à mettre de l'avant en milieu scolaire pour favoriser la collaboration. Il décrit les sept rôles et les compétences associées pour une pratique compétente. **Méthode :** Une enquête narrative a été menée auprès de sept ergothérapeutes travaillant en milieu scolaire ayant au minimum trois ans d'expérience à l'aide d'une entrevue semi-dirigée en visioconférence. La méthode d'analyse de contenu a permis de colliger les informations des participants en lien avec l'objectif de l'étude. **Résultats :** Les récits font ressortir les bonnes pratiques inhérentes aux compétences clés identifiées, soit la compétence d'expert en habilitation aux occupations, de collaborateur, de communicateur, de gestionnaire de sa pratique, de praticien érudit et d'agent de changement. Outre ces compétences, les ergothérapeutes ont mentionné plusieurs facilitateurs et obstacles externes qui influencent la collaboration. **Discussion :** Les résultats issus de ce projet constituent des solutions aux enjeux de collaboration identifiés par les enseignants, notamment en lien avec la méconnaissance du rôle de l'ergothérapeute, le manque de communication, l'adoption d'une position d'expert et la méconnaissance du contexte scolaire. La complexité de la collaboration est discutée au regard des résultats obtenus, du Cadre canadien de la collaboration interprofessionnelle en matière de santé (2010), du nouveau Référentiel de compétences pour les ergothérapeutes au Canada (ACORE et al., 2021) et des nombreux écrits, formations ou congrès disponibles sur le sujet. L'héritage du paternalisme historique sur la collaboration est abordé considérant que les ergothérapeutes tendent vers une approche de partage du pouvoir, mais que certaines de leurs actions sont contraires à celle-ci. Cette idéologie du paternalisme s'accroche et peut expliquer l'attitude de certains ergothérapeutes et de certains enseignants. Aussi, le sujet de la pratique basée sur les résultats probants est discuté considérant que ce ne sont pas tous les ergothérapeutes qui y ont recours en milieu scolaire. La mise en œuvre de la compétence de praticien érudit devrait être améliorée chez les ergothérapeutes malgré les nombreux facteurs qui peuvent rendre cette compétence plus difficile à actualiser. Finalement, les retombées de l'étude au niveau professionnel, scientifique et social seront décrites, de même que les limites et les forces de celle-ci. **Conclusion :** Les principales compétences à actualiser en tant qu'ergothérapeute en milieu scolaire pour favoriser la collaboration avec les enseignants sont celles d'expert en habilitation aux occupations, de collaborateur, de communicateur et de gestionnaire de sa pratique. De nombreux facilitateurs et obstacles influencent aussi cette collaboration. Le projet offre des solutions concrètes aux ergothérapeutes pour améliorer cette collaboration dans leur pratique.

Mots clés : ergothérapeute, enseignant, collaboration, compétence, milieu scolaire

ABSTRACT

Background : Occupational therapy in the school setting is still not well known and can be viewed quite negatively by teachers. Teachers report that collaboration with occupational therapists (OTs) can be difficult due to communication issues, lack of presence in the school and lack of understanding of their role. **Aim :** The purpose of this study is to identify key competencies that need to be updated as occupational therapist in the school setting in order to facilitate successful collaboration with teachers. **Conceptual framework :** The Profile of Occupational Therapy Practice in Canada (Canadian Association of Occupational Therapists [ACE], 2012) was used to facilitate the exploration of competencies to promote in the school setting to support collaboration. It describes the seven roles and associated competencies for competent practice. **Methods :** A narrative survey was conducted with seven school-based occupational therapists with a minimum of three years of experience using a semi-structured video conference interview. The content analysis method was used to gather information from the participants related to the purpose of the study. **Results :** The narratives highlight the good practices inherent in the identified key competencies of expert in enabling (occupation), collaborator, communicator, practice manager, scholarly practitioner and change agent. In addition to these competencies, occupational therapists identified several external facilitators and barriers that influence collaboration. **Discussion :** The results of this project provide solutions to the collaboration issues identified by teachers, including lack of knowledge of the OT role, lack of communication, adoption of an expert position, and lack of knowledge of the school context. The complexity of collaboration is discussed in relation to the findings of the Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) framework (2010), the new Competencies for Occupational Therapists in Canada (ACORE et al., 2021) and the numerous writings, trainings or conferences available on the subject. The legacy of historical paternalism on collaboration is addressed considering that occupational therapists tend toward a power-sharing approach, but some of their actions are contrary to it. This ideology of paternalism clings and may explain the attitudes of some OTs and teachers. Also, the topic of evidence-based practice is discussed considering that not all OTs use it in the school setting. The implementation of the scholarly practitioner competency should be improved among OTs despite the many factors that may make this competency more difficult to actualize. Finally, the professional, scientific, and social implications of the study will be described as well as its limitations and strengths. **Conclusion :** The key competencies that need to be updated as an occupational therapist in the school setting to support collaboration with teachers are those of occupation enabler, collaborator, communicator and practice manager. There are also many facilitators and barriers that influence this collaboration. This project offers concrete solutions for occupational therapists to improve this collaboration in their practice.

Key-Words : occupational therapist, teacher, collaboration, competency, school setting

1. INTRODUCTION

Pour les enfants québécois, l'école constitue un milieu de vie extrêmement important, considérant que la scolarisation est obligatoire au Canada. Pour certains, le passage à l'école est facile et plaisant, alors que pour d'autres, il peut être parsemé d'embûches. En ce sens, il faut savoir que la proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDAA) est en progression constante dans le réseau scolaire québécois. Cette proportion est passée de 10,8% en 2001-2002 à 20,4% en 2015-2016 (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2022). Ces élèves doivent être intégrés le plus possible dans les classes ordinaires, selon la politique de l'adaptation scolaire (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2022). Cette inclusion leur permettrait de faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale, tout en leur offrant un contexte de classe plus stimulant et motivant (Vienneau et Thériault, 2015).

Toutefois cette intégration des élèves HDAA apporte des défis supplémentaires aux enseignants qui doivent adapter leur pratique, d'où l'importance d'avoir la présence de professionnels offrant des services complémentaires dans l'école, comme les ergothérapeutes, afin de soutenir les enseignants et les élèves de leur classe. Par le fait même, l'ergothérapie en milieu éducatif est en pleine expansion durant les dernières années. Selon la banque de données de l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ), le nombre d'ergothérapeutes exerçant dans le milieu est passé de 89 à 190 entre 2016 et 2021 (OEQ, 2022). Cette nouveauté oblige à la consolidation d'un partenariat, soit celui de l'ergothérapeute et de l'enseignant. Ces deux acteurs deviennent alors des collègues œuvrant dans le même milieu, dans le but commun d'aider les élèves et de favoriser leurs apprentissages. La collaboration entre eux devient alors primordiale pour atteindre cet objectif.

Ainsi, cet essai discute d'entrée de jeu de la problématique à l'origine de cette recherche, soit la perception des enseignants quant à l'ergothérapie en milieu scolaire. Par la suite, le cadre conceptuel expliquant les différents concepts de la recherche est présenté, puis la méthode utilisée pour réaliser l'étude est décrite. Ensuite, les résultats de la recherche sont présentés, soit l'identification des compétences clés favorisant une collaboration efficace entre les

ergothérapeutes et les enseignants. Par la suite, suit la discussion comprenant un retour sur l'objectif de recherche, un bref résumé des résultats et une interprétation de ceux-ci ainsi que de la littérature sur le sujet. Les forces et les limites ainsi que les retombées de l'étude sont enfin énoncées dans cette section. Finalement, en guise de conclusion, les éléments à retenir de cette recherche seront présentés.

2. PROBLÉMATIQUE

Cette section fait état de l'ergothérapie en milieu scolaire au Québec en abordant le contexte sociétal, les rôles, le champ d'action et la posture de l'ergothérapeute en milieu scolaire ainsi que l'organisation des services. De plus, la perception des enseignants quant au travail de l'ergothérapeute en milieu scolaire est décrite, puis l'objectif de recherche résultant de cette problématique est nommé.

2.1 Contexte sociétal

Au Canada, contrairement aux États-Unis, aucune loi fédérale ne permet aux enfants vivant des difficultés de bénéficier de services complémentaires gratuits dans l'école, dont l'ergothérapie. En ce sens, l'éducation est sous juridiction provinciale, ce qui explique que la présence d'ergothérapeutes dans les écoles varie selon chaque province (Jasmin et al., 2019). Par exemple, au Québec, les ergothérapeutes ne font pas partie de la liste des professionnels des services éducatifs complémentaires obligatoires, alors qu'en Ontario, oui. Ce sont les centres de services scolaires (CSS) qui ont le pouvoir de décider d'embaucher des ergothérapeutes dans leurs écoles pour aider les élèves à mieux progresser dans leurs apprentissages (Légis Québec, 2022). Ainsi, cela fait en sorte que les parents doivent avoir recours à des services d'ergothérapie dans le système de la santé ou dans le secteur privé pour aider leurs enfants qui éprouvent des difficultés à l'école (Jasmin et al., 2019).

2.2 Rôles, champ d'action et posture de l'ergothérapeute en milieu scolaire

Selon l'OEQ (2022), le rôle de l'ergothérapeute en milieu scolaire est de favoriser la participation des élèves dans les activités scolaires, de s'assurer qu'ils développent leur plein potentiel et qu'ils vivent une réussite éducative. L'ergothérapeute exerce un rôle dans l'environnement scolaire, en soutenant l'équipe-école et en faisant des adaptations dans une optique de promotion de la santé et du bien-être, dans le but d'optimiser la participation des élèves. Le rôle de collaborateur est important à actualiser dans la pratique en milieu scolaire, particulièrement avec l'enseignant, qui est au premier plan de la vie de l'élève, mais aussi avec tous les acteurs qui gravitent autour de lui comme les éducateurs, les autres professionnels de l'école et les parents. Cette collaboration permet de créer des partenariats bénéfiques pour les

élèves en partageant ses compétences, favorisant ainsi l'efficacité des interventions. Il faut aussi savoir que l'ergothérapeute est la plupart du temps le seul professionnel dans les écoles formés quant à l'utilisation des mesures de contention.

Le champ d'action des ergothérapeutes peut avoir lieu dans diverses activités scolaires, que ce soit dans les différentes matières scolaires, les transitions, les soins personnels, les activités parascolaires, les sorties éducatives, les temps libres lors du dîner ou des récréations ainsi que le transport (OEQ, 2022).

Le raisonnement clinique de l'ergothérapeute est teinté par l'importance qu'il accorde à l'interaction entre la personne, son environnement et son occupation, qui lui permet d'avoir une vision holistique et particulière des problématiques qu'il observe.

2.3 Organisation des services d'ergothérapie

Les services d'ergothérapie peuvent être offerts dans des écoles régulières ou spécialisées. Ils sont proposés principalement selon deux modèles de pratique aux États-Unis (Bazyk et Cahill, 2015).

Le premier modèle est le modèle traditionnel, qui prône les interventions directes et individuelles avec l'élève à l'extérieur de la classe. Ce modèle est inspiré de l'approche dans le milieu de la santé publique.

Le deuxième modèle est le modèle de type collaboratif, comme « Partenariat pour le changement » (P4C) ou « Réponse à l'intervention » (RAI), qui est d'ailleurs de plus en plus populaire et celui utilisé dans les écoles québécoises. Il prône le transfert de connaissances entre l'enseignant et l'ergothérapeute, puis l'intervention de groupe à l'intérieur de la classe (Jasmin et al., 2019). Plus précisément, le modèle RAI, utilisé par des experts de différents domaines, est une démarche qui propose une intensification graduelle des interventions selon trois paliers. Le premier palier touche environ 80% des élèves et vise la promotion des meilleures pratiques pédagogiques, puis la mise en place de stratégies universelles convenant à la majorité d'entre eux. Ce palier mise beaucoup sur la collaboration avec l'enseignant en faisant de l'accompagnement et en lui

transmettant des connaissances. Il cible la prévention et la promotion de la participation occupationnelle des élèves. Le deuxième palier s'adresse à environ 15% des élèves, soit ceux qui ont des défis. Cette étape consiste à faire de l'enseignement à un sous-groupe d'élèves en ciblant leurs forces et leurs besoins. La pratique plus fréquente de l'activité qui cause des difficultés est alors ciblée. Finalement, le troisième palier, qui lui, touche environ 5% des élèves qui ont des difficultés persistantes, permet de faire des interventions plus intensives, individuelles et personnalisées selon les besoins de chaque élève. Il est possible de comprendre que la pratique selon un modèle collaboratif est encouragée, notamment puisqu'elle permet de voir plusieurs élèves en même temps et d'intervenir rapidement lorsque des difficultés surviennent, ce qui est efficace et contribue à la réduction des listes d'attente.

2.4 Perception des enseignants quant au travail des ergothérapeutes en milieu scolaire

De nombreux articles scientifiques traitent de la perception des enseignants à l'égard des ergothérapeutes qui travaillent avec eux. Ceux-ci font dégager des éléments positifs perçus par les enseignants, mais aussi de nombreux éléments négatifs, qui les rendent résistants à travailler de pair avec les ergothérapeutes.

2.4.1 Les avantages

Bolton et Plattner (2020) ont interrogé, dans le cadre de leur étude menée aux États-Unis, 48 ergothérapeutes et 39 enseignants dans le but d'explorer la perception des deux acteurs quant au rôle de l'ergothérapeute en milieu scolaire, sa valeur et les raisons pourquoi ils sont consultés. Il ressort de ces travaux que la présence d'ergothérapeutes à l'école est considérée par les enseignants comme étant une valeur ajoutée à l'équipe, un support important et bénéfique pour la participation des élèves en classe ainsi qu'un service adapté et centré sur leurs besoins. Lorsque les ergothérapeutes pratiquent selon un modèle collaboratif, les enseignants sentent qu'ils ont plus d'opportunités d'apprentissage puisque le travail d'équipe leur permet d'acquérir et de développer leurs compétences (Camden et al., 2021) ainsi que de développer une meilleure compréhension des élèves possédant des difficultés (Jasmin et al., 2018). Pour les enseignants, la prestation de services selon ce type de modèle leur permet d'avoir plus d'occasions de collaboration avec les ergothérapeutes, de se considérer comme étant partie intégrante de l'équipe et d'être plus confortables à poser des questions (Wilson et Harris, 2018). Ils peuvent voir en temps réel ce qui

est fait avec les élèves dans leur classe, leur permettant de reproduire certaines interventions par la suite et de mieux comprendre l'apport de l'ergothérapie avec leurs élèves (Benson, 2013).

2.4.2 Les inconvénients

Les enseignants perçoivent négativement leur relation avec les ergothérapeutes pour plusieurs raisons comme le manque de connaissance face au rôle de l'ergothérapeute en milieu scolaire, la collaboration difficile, l'adoption d'une posture d'expert par l'ergothérapeute, sa méconnaissance du contexte scolaire, puis la difficulté d'accès aux services.

2.4.2.1 Manque de connaissance du rôle de l'ergothérapeute par les enseignants

Le milieu scolaire comporte son lot de défis pour les ergothérapeutes, notamment en raison du fait que la profession est encore méconnue dans le réseau scolaire. Étant donné que les enseignants sont des acteurs clés dans la réussite des élèves et dans les interventions en ergothérapie, comme mentionné précédemment, il est important que ces derniers comprennent bien l'apport de la profession dans leur milieu de travail. Malheureusement, le rôle de l'ergothérapeute n'est pas toujours bien compris par les enseignants et ceux-ci ont généralement une perception plutôt négative de leur travail en milieu scolaire. En effet, environ 56% des enseignants ont une compréhension juste de l'ergothérapie, ce qui constitue seulement un peu plus de la moitié d'entre eux (Bolton et Plattner, 2020). De ce fait, cette compréhension incomplète du rôle de l'ergothérapeute fait en sorte que les enseignants ont tendance à approcher l'ergothérapeute la plupart du temps pour les mêmes raisons, soit pour des motifs reliés à la motricité fine, la graphomotricité ou l'écriture chez les élèves (Bolton et Plattner, 2020; Jasmin et al., 2019). Par ailleurs, l'étude de Beaudoin et al. (2019) ayant comme objectif de décrire les perceptions de 311 enseignants à la maternelle au regard de l'ergothérapie, avance que 78% des enseignants québécois ayant collaboré avec des ergothérapeutes sont satisfaits ou très satisfaits des services reçus. Elle fait ressortir que ceux-ci sont peu informés quant au fait que les ergothérapeutes peuvent contribuer autrement, par exemple, en ayant un rôle de soutien auprès du personnel scolaire, en facilitant l'apprentissage des élèves de multiples façons, en intervenant auprès d'un groupe ou en adaptant et modifiant les activités et les routines.

2.4.2.2 Collaboration difficile

Un autre aspect négatif relevé par les enseignants est le manque de collaboration et de communication avec les ergothérapeutes (Truong et Hodgetts, 2017). Cela peut s'expliquer par plusieurs éléments, dont le manque de temps des ergothérapeutes considérant qu'ils ont une charge de cas très élevée et qu'ils sont peu nombreux dans le milieu scolaire, mais aussi par le fait que souvent, les ergothérapeutes engagés par les CSS doivent desservir plusieurs écoles en même temps (Beaudoin et al., 2019). Cela fait en sorte qu'ils n'ont pas nécessairement le temps d'être présents de façon régulière et constante dans une école en particulier et encore moins dans une classe (Wintle et al., 2017). Leur horaire chargé et peu flexible limite le temps alloué aux réunions et aux échanges formels avec les enseignants (Benson et al., 2016). Ce faisant, ce sont souvent des méthodes informelles et rapides qui sont priorisées telles comme les discussions de dernière minute lors d'une pause ou l'envoi de courriels (Hargreaves et al., 2012). Selon les enseignants, les bonnes pratiques pour favoriser la collaboration et la communication sont d'offrir les services d'ergothérapie directement dans le contexte de classe, comme c'est le cas avec les modèles de type collaboratif, de prévoir des rencontres dans l'horaire, de prioriser le contact face à face, de réduire les délais de communication et de prendre des initiatives, autant chez les enseignants que les ergothérapeutes, pour favoriser la prise de contact, ce qui n'est malheureusement pas toujours effectué dans la pratique (Christner, 2015).

2.4.3.3 Position d'expert

Certains enseignants relèvent aussi que les ergothérapeutes adoptent une position d'expert lors des échanges avec eux, ce qui vient à l'encontre de la définition de la collaboration, qui se définit comme étant des personnes de diverses expertises ayant différentes perspectives et expériences qui s'unissent en tant que partenaires égaux dans le but de créer des interventions les plus efficaces possibles pour favoriser la participation des élèves en difficulté dans le curriculum scolaire (Shasby et Schneck, 2011). Cette inégalité de pouvoir n'encourage pas les enseignants à vouloir collaborer avec les ergothérapeutes et fait en sorte que ceux-ci peuvent se sentir jugés ou insécures lors de la présence de l'ergothérapeute dans leur classe (Wintle et al., 2017). L'utilisation d'un langage propre à la profession est souvent revenue comme étant un obstacle à la communication chez les enseignants, contribuant aussi à une incompréhension du rôle des ergothérapeutes (Beaudoin et al., 2019; Huang, 2011).

2.4.4.4 Méconnaissance du milieu scolaire

Un défi majeur pour les ergothérapeutes est leur pauvre connaissance du milieu scolaire. En effet, selon les enseignants, il est parfois difficile pour les ergothérapeutes de bien saisir les contraintes liées au contexte de classe, de même que le rôle et les responsabilités de l'enseignant comme le système éducatif est bien différent du système de la santé (Truong et Hodgetts, 2017). Cela peut mener à des recommandations qui ne sont pas toujours adéquates et réalistes dans le contexte de classe, ce qui n'encourage pas les enseignants à les mettre en place et peut créer des tensions (Wintle et al., 2017). Par le fait même, selon les enseignants, les ergothérapeutes devraient être davantage impliqués dans la planification et la gestion de classe, ce qui leur permettrait de favoriser le travail d'équipe et de développer une meilleure compréhension du système scolaire (Bolton et Plattner, 2020; Villeneuve, 2009).

2.4.4.5 Difficulté d'accès aux services

La difficulté des enseignants à avoir accès aux services d'ergothérapie pour leurs élèves est un autre enjeu majeur qui a été soulevé. En effet, le temps d'attente pour avoir accès à des services peut être long et lorsque ce dernier est possible, il se fait principalement via des programmes spéciaux ou via le secteur privé, ce qui complexifie le processus (Beaudoin et al., 2019).

En résumé, plusieurs défis entravent le travail d'équipe entre les ergothérapeutes et les enseignants. La pratique actuelle des ergothérapeutes en milieu scolaire présente plusieurs failles, ce qui fait en sorte que la profession n'est pas toujours bien perçue au sein des enseignants, qui sont des membres extrêmement importants de l'équipe lors des interventions.

2.5 Objectif de recherche

Suite à tous ces enjeux de collaboration entre les ergothérapeutes et les enseignants présents dans le milieu scolaire, il est nécessaire de s'y attarder afin de trouver des solutions pour y remédier. Ainsi, l'objectif de cette recherche est d'identifier les compétences clés à actualiser en tant qu'ergothérapeute en milieu scolaire pour favoriser une collaboration optimale avec les enseignants.

3. CADRE CONCEPTUEL

Afin de faciliter l'identification des compétences clés à actualiser en tant qu'ergothérapeute dans le milieu scolaire, le Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada (ACE, 2012) est utilisé, afin de bien définir les différents rôles des ergothérapeutes et les compétences qui y sont associées. Ce cadre a été choisi puisqu'il s'inspire de faits scientifiques dans les domaines de compétences et de la pratique de l'ergothérapie au Canada. C'est un outil utilisé partout à travers le pays qui permet d'orienter la pratique des ergothérapeutes. Ces derniers peuvent l'utiliser, entre autres, pour procéder à l'autoévaluation de leur pratique et leur développement professionnel. Ce cadre permet de guider l'analyse des données recueillies lors des entrevues et de mettre en évidence les compétences qui sont davantage mises de l'avant en milieu scolaire.

3.1 Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada

Le Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada permet de définir la pratique de l'ergothérapie en fonction de la portée de la pratique régie par la loi au Canada. Il décrit les sept rôles des ergothérapeutes et les compétences associées qui sont essentiels pour répondre aux besoins de la population canadienne en matière de santé (voir figure 1¹). Il permet de démontrer le large éventail de compétences attendues autant pour des ergothérapeutes débutants que pour des ergothérapeutes avec plus d'expérience. Les prochaines sections décriront chacun des rôles et les attentes en matière de rendement dans chacun d'eux pour une pratique compétente de l'ergothérapie.

¹ Figure tirée de « Association canadienne des ergothérapeutes. (2012). *Le profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*. <https://caot.ca/document/4720/2012profil.pdf> » et utilisée avec la permission de l'auteur.



Figure 1. Rôles du Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada

3.1.1 Rôle d'expert en habilitation aux occupations

Le rôle d'expert en habilitation aux occupations est le rôle pivot, la compétence et l'expertise clé de l'ergothérapeute. Ce rôle fait référence aux processus basés sur les résultats probants qui sont centrés sur les occupations comme les soins personnels, les activités de productivité ou les loisirs. Les clients des ergothérapeutes sont variés. Parmi ceux-ci figurent notamment des individus, des groupes, des collectivités, des populations ou des organismes. Le milieu scolaire permet d'ailleurs de bien illustrer cette diversité, car le client de l'ergothérapeute peut être autant l'élève que l'enseignant, en groupe ou de façon individuelle. Six compétences clés sont à actualiser à titre d'expert en habilitation aux occupations. Parmi ces compétences, il y a celle de travailler efficacement à titre d'expert centré sur le client, l'occupation, le rendement et la participation occupationnels, reconnaître les limites de son expertise personnelle ainsi que procéder à une évaluation complète et adéquate du rendement occupationnel. Appliquer l'expertise et le raisonnement professionnel de base, faire une synthèse des résultats des évaluations et du raisonnement en vue d'élaborer un plan d'action ciblé, puis faire preuve d'une utilisation compétente et sélective de l'occupation et des interventions en vue de faciliter l'occupation, en font aussi partie. Ces compétences témoignent des habiletés attendues de l'ergothérapeute dans sa pratique en tant qu'expert en habilitation aux occupations.

3.1.2 Rôle de communicateur

Le rôle de communicateur fait référence principalement à la relation praticien-client, spécifiquement à la relation entre l'ergothérapeute et l'enseignant en milieu scolaire. Il comprend différents modes de communication comme la communication orale, écrite, non verbale et électronique. Les trois compétences clés mises de l'avant en tant que communicateur sont l'établissement d'un dialogue efficace, la transmission efficace de documents écrits et électroniques ainsi que la sensibilité face à la diversité dans toute communication. Ces compétences permettent de favoriser une communication optimale entre l'ergothérapeute et son client, mais aussi avec les membres de l'équipe et les autres intervenants.

3.1.3 Rôle de collaborateur

Le rôle de collaborateur vise à ce que l'ergothérapeute favorise la participation des élèves et des enseignants à des occupations en travaillant de façon efficace en utilisant et en prônant des approches fondées sur la prise de décision partagée. Cette compétence fait référence au partage de l'expertise entre les différents membres de l'équipe, que ce soit d'autres professionnels ou d'autres membres de la collectivité. Les compétences clés à actualiser en tant que collaborateur sont de travailler efficacement dans des équipes interprofessionnelles et intraprofessionnelles ainsi que de travailler efficacement en équipe afin de résoudre les conflits. En mettant en pratique ces compétences, l'ergothérapeute doit, entre autres, faire preuve de respect envers les membres de l'équipe et l'éthique de l'équipe, démontrer une compréhension des rôles et des responsabilités de chacun, travailler en équipe, participer aux réunions d'équipe, favoriser une dynamique d'équipe positive et s'impliquer dans la gestion de conflit, puis respecter les différences et les limites de chacun. Ce rôle est particulièrement présent dans la pratique en milieu scolaire, car comme mentionné précédemment, l'ergothérapeute agit en soutien à l'équipe-école et travaille de pair avec les enseignants et les autres acteurs gravitant autour des élèves, comme les autres professionnels de l'école et les parents (OEQ, 2022).

3.1.4 Rôle de gestionnaire de la pratique

Le rôle de gestionnaire de sa pratique fait référence à la gestion du temps des ergothérapeutes, à l'établissement des priorités et à une gestion efficace de la pratique. Pour agir

en tant que gestionnaire de sa pratique, il est nécessaire que l'ergothérapeute gère efficacement sa charge de travail, ses besoins personnels et professionnels en lien avec la pratique ainsi que le temps pour la supervision, le soutien et l'encadrement des ergothérapeutes, du personnel auxiliaire et des autres membres de l'équipe. Ainsi, les compétences clés associées à ce rôle sont de gérer la pratique professionnelle et la carrière au quotidien, de participer à des activités qui contribuent à l'efficacité des organisations et des systèmes, de superviser le personnel auxiliaire en ergothérapie et d'appuyer la formation clinique.

3.1.5 Rôle d'agent de changement

Le rôle d'agent de changement consiste, en tant qu'ergothérapeute, à user de son expertise et de son influence pour faire la promotion de l'occupation, du rendement occupationnel et de la participation occupationnelle. Les compétences clés dans ce rôle sont de promouvoir les possibilités occupationnelles, le rendement occupationnel et la participation occupationnelle des clients, de promouvoir les besoins occupationnels associés aux déterminants de la santé, au bien-être et à l'équité pour les clients recevant des services ainsi que de communiquer le rôle et les avantages de l'ergothérapie. Grâce à ces compétences, l'ergothérapeute est en mesure de revendiquer au nom de ses clients en vue d'apporter des changements dans les programmes, les services ou les systèmes.

3.1.6 Rôle de praticien érudit

Le rôle de praticien érudit implique que l'ergothérapeute intègre l'évaluation critique, la réflexion, l'amélioration de la qualité dans sa pratique au quotidien ainsi que l'apprentissage continu dans sa carrière. En tant que praticien érudit, il faut aussi que l'ergothérapeute facilite l'apprentissage de ses clients, des membres de son équipe et des autres apprenants autour de lui. Les compétences clés qui rejoignent ce rôle sont de maintenir et rehausser ses compétences personnelles par l'apprentissage continu, d'évaluer de façon critique l'information afin d'appuyer les décisions concernant le client, les services et la pratique, puis de favoriser l'apprentissage des clients, de l'équipe et d'autres apprenants.

3.1.7 Rôle de professionnel

Le rôle de professionnel fait référence à l'engagement à adopter un code de déontologie et des normes de conduite personnelle élevées lorsqu'ils s'attachent à faciliter l'occupation. Autrement dit, cela s'apparente à faire preuve de compétence et à adopter des attitudes ainsi que des comportements appropriés dans sa pratique. Les compétences clés qui y sont associées sont de faire preuve d'une pratique respectueuse de l'éthique, de s'engager à offrir une pratique compétente, de se montrer sensible à la diversité et aux questions de pouvoir qui entrent en jeu dans une relation professionnelle ainsi que d'appuyer la profession d'ergothérapeute.

4. MÉTHODE

Cette section présente la méthode utilisée pour répondre à l'objectif de recherche de cet essai, soit d'identifier les compétences clés à actualiser en tant qu'ergothérapeute en milieu scolaire, afin de favoriser une collaboration efficace avec les enseignants. Plus spécifiquement, le devis de recherche, le mode de recrutement des participants, la méthode de collecte de données, la méthode d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques seront abordés dans cette section.

4.1 Devis de recherche

Un devis qualitatif d'étude narrative a été utilisé pour cette recherche. Dans ce type de recherche, le récit occupe une place centrale et permet de produire une nouvelle forme de connaissances, bien qu'elle diffère des connaissances habituellement issues par la tradition scientifique (Polkinghorne, 1995). Le récit permet d'aborder des éléments contextuels et de préserver la complexité des actions humaines en mettant en relation une multitude de facteurs temporels, environnementaux et interpersonnels dans le but de façonner la réalité et d'en donner une compréhension nouvelle (Polkinghorne, 1995). Cela permet de rendre explicite la signification des événements vécus dans lesquels les actions contribuent de façon positive ou négative à l'atteinte des objectifs fixés. En effet, l'utilisation de récits permet de comprendre les expériences, les actions et les pensées des individus en fonction de leur perspective unique (Molineux et Richard, 2003, cité dans Bertrand et al., 2018).

Polkinghorne (1995), en se basant sur les connaissances de Bruner (1985), établit qu'il existe deux types d'enquêtes narratives, soit des enquêtes narratives s'appuyant sur la cognition paradigmatique et des enquêtes narratives s'appuyant sur la cognition narrative. Le mode de pensée paradigmatique se base sur l'idée que des situations spécifiques sont issues de phénomènes généraux. Ainsi, cette démarche préconise la généralité et la régularité et cherche à classifier les informations concrètes des récits, similaires ou ayant des éléments communs, en catégories ou en concepts. Le mode de pensée narratif, lui, ne s'attarde pas aux similitudes des actions, mais plutôt aux caractéristiques particulières à chacune d'elles. Le travail du chercheur consiste alors à relever les différences et la diversité dans les comportements humains dans toute sa complexité. Il vise à

comprendre l'action humaine en mettant de l'avant les caractéristiques interreliées et spécifiques du vécu subjectif. Ces deux modes permettent de générer des connaissances utiles et valides à leur façon.

Cet essai est basé sur la cognition paradigmatique considérant son objectif de recherche. Ainsi, ce mode de pensée prône la classification des informations contenues dans les récits selon des catégories ou des concepts. Il permet de reconnaître les expériences racontées comme étant familières en associant certains éléments à des concepts connus. Cela permet d'ordonner et d'organiser le contenu des expériences racontées par les participants tout en considérant leur unicité.

Étant donné que l'être humain est un être narratif et que le récit est un moyen essentiel pour accéder à l'expérience vécue ainsi que pour comprendre les expériences selon une perspective unique (Bertrand et al., 2018), la production d'histoires via ce type de devis permet de bien saisir le savoir expérientiel des ergothérapeutes en milieu scolaire.

4.2 Participants

Les participants appelés à contribuer au projet sont des ergothérapeutes, membres de l'Ordre des ergothérapeutes du Québec, travaillant dans le milieu scolaire québécois depuis au minimum trois ans. Un nombre d'années d'expérience a été établi afin de recruter des ergothérapeutes considérés comme « experts » dans leur milieu avec un répertoire de récits à raconter. L'étude ne comportait aucun critère d'exclusion.

En cohérence avec le devis de recherche, ce sont les histoires et les récits des participants issus de leurs connaissances et expériences personnelles qui ont été utilisés pour répondre à la question de recherche. Ainsi, ceux-ci peuvent aussi partager les diverses stratégies développées au fil du temps pour surmonter les défis de collaboration présents en milieu scolaire. Le devis narratif est la plupart du temps utilisé auprès de petits échantillons de participants, considérant que son but est d'explorer plus en détail les discours de ceux-ci et non de généraliser les résultats (Salkind, 2010). Ainsi, cela permet l'obtention de discours beaucoup plus complets et riches en informations.

Une méthode d'échantillonnage intentionnel a été utilisée afin de recruter les participants sur les réseaux sociaux. Plus spécifiquement, une affiche de recrutement a été publiée sur la page Facebook personnelle de la chercheuse, sur la page Facebook Ergothérapie UQTR et sur le groupe Facebook d'Ergothérapie Québec.

Les participants désirant prendre part à l'étude ont contacté la chercheuse par courriel, puis un formulaire d'information et de consentement ainsi qu'un document les informant davantage sur la problématique ayant menée à l'objectif de recherche et sur les questions d'entrevue, de même qu'un bref rappel des compétences issues du Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada, leur ont été transmis.

Les participants ont été sélectionnés selon l'ordre dans lequel ils manifestaient leur intérêt. Après trois entrevues individuelles, un bilan des données a été fait et l'échantillonnage s'est poursuivi jusqu'à six participants. À la suite de la réalisation de six entretiens, la chercheuse a jugé qu'aucune nouvelle information ne ressortait du discours des ergothérapeutes. Par contre, la septième personne à manifester son intérêt pour participer pratiquait dans un contexte différent des autres participants. Ainsi, la chercheuse a jugé pertinent de la faire participer au projet pour amener de nouveaux éléments. Ce sont alors sept ergothérapeutes qui ont participé à l'étude.

4.3 Collecte de données

Des entretiens narratifs ont été menés par la chercheuse afin d'en apprendre davantage sur les expériences des ergothérapeutes en lien avec leur collaboration avec les enseignants.

L'entrevue individuelle semi-structurée est la technique la plus fréquemment utilisée par les chercheurs utilisant un devis narratif (Bertrand et al., 2018), et c'est d'ailleurs cette méthode qui a été utilisée dans le cadre de cet essai. Ce type d'entrevue permet d'avoir un accès direct au participant, à ses idées et à ses perceptions tout en permettant d'explorer sa réalité (Bertrand et al., 2018). Le guide d'entretien a été conçu de façon à permettre à la chercheuse de structurer au minimum son entretien tout en restant peu directive dans les questions et ouverte à la discussion. En effet, cela a permis de créer un fil conducteur clair pour le participant afin de faciliter sa

compréhension. D'autres questions pouvaient émerger de façon spontanée au cours de la discussion. L'entrevue individuelle favorise l'approfondissement des éléments mis de l'avant par le participant en lien avec l'objectif de recherche. Les entretiens se sont déroulés en visioconférence via la plateforme Zoom et ont été enregistrés dans le but d'être retranscrits. Ce moyen a été privilégié, car il permet de rejoindre des ergothérapeutes de partout à travers le Québec tout en ayant accès à leur langage non verbal.

Lors des entrevues, les participants étaient invités à partager et raconter en détail trois moments vécus dans leur pratique en lien avec la collaboration avec les enseignants (voir annexe A). La chercheuse doit alors s'efforcer d'intervenir seulement lorsque nécessaire pour encourager le participant à poursuivre sa narration, à clarifier certains éléments ou à approfondir certains aspects (Anderson et Kirkpatrick, 2015; Salkind, 2010).

4.5 Analyse de données

C'est la méthode d'analyse de contenu qui a été utilisée dans ce projet pour analyser les entrevues narratives des participants. Selon Fortin et Gagnon (2016), l'analyse de contenu est la plus utilisée en recherche qualitative, puisqu'elle peut être utilisée dans plusieurs contextes. De façon générale, ce type d'analyse permet de classer les mots en catégorie en faisant ressortir les thèmes et les tendances qui se dégagent des données narratives. Elle constitue une méthode rigoureuse permettant de découvrir la signification des messages contenus dans les verbatim (Richard, 2006). Plus précisément, le processus permet de diviser les données en plus petites unités d'analyse et de coder celles-ci selon des concepts ou des catégories. Les histoires des participants ont ainsi été analysées et un système de codage a été instauré.

Dans un premier temps, dans cet essai, le processus est inductif, car les catégories nominales sont formées à partir des récits et des éléments communs entre les histoires. Les concepts similaires sont mis en surbrillance avec un code de couleur dans les verbatim.

Dans un deuxième temps, le processus est déductif, puisque les catégories semblables sont regroupées en thèmes issus de connaissances préexistantes dans un tableau sur le logiciel Word,

en fonction des sept compétences du Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada, soit expert en habilitation aux occupations, communicateur, collaborateur, gestionnaire de sa pratique, agent de changement, praticien érudit et professionnel. Ce sont les manifestations de ces thèmes qui sont recherchées dans les données.

Toutefois, la chercheuse est restée ouverte à toutes les informations pertinentes issues des histoires des participants et à la création de nouvelles catégories au besoin. C'est la raison pourquoi les résultats vont au-delà de l'objectif de cette recherche et l'identification des compétences clés à actualiser en tant qu'ergothérapeute pour favoriser une meilleure collaboration avec les enseignants.

4.6 Considérations éthiques

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Le certificat d'éthique portant le numéro CER-22-287-07.13. a été émis le 23 mai 2022. Par souci de confidentialité et d'anonymat, les accès des enregistrements des entrevues et des verbatim sont protégés par un mot de passe. Un code est attribué à chacun des participants dans le but de protéger les données nominatives.

5. RÉSULTATS

Cette section présente une synthèse des résultats de l'étude. Tout d'abord, les caractéristiques des participants sont présentées. Ensuite, les compétences clés sont décrites et pour terminer, les obstacles et facilitateurs à la collaboration entre les ergothérapeutes et les enseignants sont abordés.

5.1 Description des participants

Les ergothérapeutes œuvrant en milieu scolaire ayant participé aux entrevues sont des femmes. Parmi ces participantes², une seule d'entre elles travaille dans une école spécialisée, alors que les autres se déploient dans les écoles préscolaires et primaires régulières. La moyenne d'âge des participantes est de 31,4 ans et la moyenne de leur nombre d'années d'expérience en milieu scolaire est de 4,4 ans.

² L'usage du féminin sera à présent utilisé pour décrire les participants de l'échantillon puisqu'il est strictement composé de femmes.

Tableau 1.
Description des participants (n=7)

Participant	Genre	Âge	Nombre d'écoles desservies	Type d'écoles où les services sont offerts	Région administrative du Québec où elles travaillent	Nombre d'années d'expérience en milieu scolaire
1	Féminin	41	13	Écoles primaires régulières majoritairement défavorisées, intégration des élèves des Premières Nations	Côte-Nord	5
2	Féminin	32	1	École secondaire spécialisée	Montréal	3
3	Féminin	31	3	Écoles primaires régulières, 1 école avec des classes d'adaptation scolaire	Laurentides	6
4	Féminin	28	13	Écoles primaires régulières, 2 écoles avec des classes spécialisées	Capitale-Nationale	3, 5
5	Féminin	33	Toutes les écoles des 2 CSS	Écoles préscolaires, primaires et secondaires régulières	Montréal et Lanaudière	5,5
6	Féminin	27	3	Écoles primaires régulières	Montérégie	4
7	Féminin	28	6	Écoles primaires régulières	Lanaudière	3, 5

5.2 Compétences favorisant une collaboration optimale entre ergothérapeutes et enseignants

Les résultats obtenus via les histoires des participantes font ressortir des éléments faisant partie de six compétences sur les sept issues du Profil de la Pratique des ergothérapeutes au Canada (ACE, 2012). En effet, les six compétences abordées par les ergothérapeutes, en ordre d'importance, sont : expert en habilitation aux occupations, collaborateur, communicateur, gestionnaire de sa pratique, praticien érudit et agent de changement.

5.2.1 Expert en habilitation aux occupations

La compétence d'expert en habilitation aux occupations est de loin celle qui est le plus ressortie dans les événements rapportés par les participantes. Cette compétence, mettant à contribution les compétences des autres rôles issus du Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada (ACE, 2012), permet d'aborder une multitude d'actions mises en place par celles-ci dans le but de favoriser la collaboration avec les enseignants.

5.2.1.1 Établissement d'un lien avec l'enseignant

L'établissement d'une relation thérapeutique positive avec l'enseignant est un thème ressorti dans la compétence d'expert en habilitation aux occupations.

En effet, c'est l'élément le plus mentionné par toutes les participantes sans exception. Selon elles, le lien avec l'enseignant est au cœur d'une collaboration optimale et est la base du travail d'équipe. Plusieurs ont mentionné que ce lien permettait une meilleure ouverture de la part des enseignants, une aisance à collaborer et à communiquer et une envie plus marquée des enseignants à bénéficier des services de l'ergothérapeute dans leur classe. Ceci dit, l'établissement de ce lien est long et complexe.

« Ton lien avec l'enseignant va faire toute la différence dans ce que tu vas réussir à faire avec ses élèves. Tu ne réussis pas à faire grand chose quand tu n'as pas de lien avec l'enseignant, il n'y a pas beaucoup de changements que tu vas observer [...] c'est quand même un travail de longue haleine. »³

Plusieurs astuces pour favoriser l'établissement d'une relation thérapeutique avec l'enseignant ont été mentionnées par les participantes. Parmi les réponses, il y a de trouver des moyens efficaces d'entrer en contact avec eux. Par exemple, une d'entre elles partage son souci de créer un contexte naturel pour entrer dans l'environnement de l'enseignant et initier les échanges :

« Moi, la porte d'entrée que j'utilise pour les classes spécialisées, c'est stratégique. En début, puis à la mi-année, j'ajuste des pupitres des enfants. Ce n'est vraiment pas l'objectif, mais le vrai objectif est d'être dans la classe, de dire salut, comment ça va avec tes élèves, voir les élèves, jaser avec les enseignantes [...] c'est un facteur facilitant pour la collaboration. »

Cette même participante rapporte qu'il est aussi très important de faire sentir l'enseignant à l'aise lors de l'accès à la classe :

« Quand tu entres dans la classe, il arrive que tu sentes que les enseignants ne savent pas trop [comment réagir]. Moi, physiquement, je tourne ma chaise vers l'élève [...], je lui fais comprendre par mon regard que ma présence est pour l'élève,

³ Les phrases entre guillemets représentent des discours rapportés par l'échantillon.

malgré que j'écoute et j'entends ce qu'elle dit. [...] il faut faire très attention à notre façon d'être. Ça prend tellement une importance majeure, plus que le contenu, plus que ce que je propose. La relation avec l'enseignant, c'est l'essentiel, c'est vraiment la base. »

Une des participantes évoque le fait de s'intéresser à la vie personnelle des enseignants comme étant un élément favorable à la création du lien avec eux en éliminant certaines barrières en matière de relation hiérarchique.

« S'intéresser par exemple à leur vie personnelle, à ce qu'ils ont fait en fin de semaine [...], ça développe le lien avec autrui. La proximité fait en sorte que je ne suis pas perçue comme un expert, mais plutôt comme une ressource pour les aider et les supporter. On est vraiment plus dans une posture de collaboration, puis je pense qu'ils se sentent aussi moins gênés de venir me voir. »

Une autre participante reflétait plutôt l'importance de participer aux activités sociales de l'école pour faire davantage partie de l'équipe :

« Je pense que [...] de s'inclure dans l'équipe, d'aller au party de Noël ou d'aller dans les activités pour créer des liens rend tellement plus facile les interactions et les interventions. Les gens sont plus contents que tu viennes dans leur classe, parce qu'ils t'apprécient. Donc, je pense qu'il y a beaucoup de ça aussi qui est comme informel, mais important. »

Le fait de faire des tâches pour aider les enseignants, même si cela peut sortir du rôle conventionnel de l'ergothérapeute en milieu scolaire, a été rapporté comme étant un autre élément efficace pour aider à faire partie de l'équipe :

« Toutes les petites tâches ont de la valeur. Moi, ça a été difficile au début de me dire que faire des photocopies, ça aura de la valeur parce que tu crées un lien avec ton équipe. Créer du matériel, même si tu dis que c'est futile, que ce n'est pas de l'ergothérapie, a de la valeur parce que ça va faire partie de ton travail d'équipe, de ta collaboration, puis ça va t'aider à faire partie de l'équipe-école. »

Bref, l'établissement d'un bon lien avec l'enseignant est essentiel pour créer une collaboration entre l'ergothérapeute et l'enseignant. Plusieurs actions, comme la participation à

des activités informelles par exemple, peuvent être mises en place par l'ergothérapeute pour faciliter l'établissement de cette relation.

5.2.1.2 Reconnaître ses limites personnelles en tant qu'ergothérapeute

À la lumière du partage de l'expérience des participantes, l'importance de reconnaître ses limites professionnelles apparaît comme une compétence essentielle du travail de collaboration avec les enseignants.

Le fait d'apprendre quand dire « oui » et quand dire « non » permet d'investir du temps et de l'énergie dans des collaborations avec les enseignants qui en valent la peine : *« J'étais capable de dire non. J'étais capable de ramener cela au mandat et d'en parler avec la direction si les enseignants souhaitaient autre chose. J'étais capable quand même de bien mettre mes limites ».*

Enfin, le fait de mettre ses limites en tant qu'ergothérapeute permet de prioriser certaines collaborations avec les enseignants.

5.2.1.3 Inclure la perspective de l'enseignant face à la pertinence et au sens de ses besoins

Le fait d'établir quels sont les besoins de la classe avec l'enseignant et de considérer leur vision des choses avant de faire un plan de match sur ce qui sera réalisé en ergothérapie est crucial pour avoir la collaboration des enseignants, selon les participantes.

Cela permet d'aborder des enjeux réels dans la classe, considérant que l'enseignant y est toujours présent et davantage à l'affut des défis de ses élèves. Une participante témoigne de la différence que cela a pu faire dans sa collaboration avec l'enseignant :

« [Je voyais] quel gain il était possible d'obtenir lorsqu'on avait vraiment la collaboration avec l'enseignant, puis quand on le faisait ensemble. Quand on déterminait ensemble l'objectif et que cela venait de l'enseignante, qu'elle se sentait impliquée, puis qu'elle mettait de l'importance là-dedans, elle voyait que c'était pertinent. C'est là que j'ai vu toute la différence que ça pouvait faire. »

Finalement, déterminer les besoins avec les enseignants permet d'encourager leur implication dans le travail d'équipe.

5.2.1.4 Avoir des intentions claires en ergothérapie

Avoir des intentions claires en tant qu'ergothérapeute et les partager à l'enseignant permet de faciliter leur compréhension du rôle de l'ergothérapeute et d'ainsi améliorer la collaboration.

Plusieurs participantes ont rapporté ne pas toujours avoir eu des intentions claires ou avoir déterminé des objectifs précis à atteindre dans leurs différents suivis dans les classes. Il est important de les clarifier dans le but d'éviter les incompréhensions chez les enseignants et de favoriser leur investissement dans le travail d'équipe. Une des participantes explique dans un exemple concret comment son manque de clarté a eu un effet sur sa collaboration avec l'enseignant :

« Une collègue m'a dit " Ah, tu sais, l'enseignante, elle ne comprend pas, pourquoi tu fais ça ". Pour te mettre en situation, je leur [élèves] avais présenté BUT-PLAN-FAIT-CHECK, puis pour l'expliquer, j'aime ça leur faire vivre une activité, par exemple, faire une grosse pizza bricolage collective où chaque sous-groupe a des responsabilités pour construire la pizza [...]. Normalement, quand je fais ça dans une classe, l'enseignante voit un petit peu où je veux en venir avec cette approche-là, elle voit plus loin que le projet [...]. Mais cette enseignante-là, elle n'a pas vu ça. Elle avait de la difficulté à comprendre les intentions d'apprentissage dans ce contexte-là. Elle ne me l'a pas dit, mais moi je n'ai peut-être pas pris le temps non plus de vérifier. Je n'ai pas pris le temps de demander " Comprends-tu où je m'en vais avec ça? ". Elle s'est confiée à une autre collègue orthopédagogue en disant " Je ne comprends pas ce qu'elle fait avec ses pizzas ". Il y a eu un manque de communication autour de ce que je fais dans son groupe pour lui faire comprendre où est-ce que je veux m'en aller avec ça, pourquoi je le fais. »

Bref, prendre le temps de clarifier ce qui sera fait en ergothérapie avec les enseignants permet de leur faire comprendre l'intention derrière le suivi et de les encourager à collaborer pour atteindre l'objectif fixé.

5.2.1.5 Utiliser un modèle pertinent en milieu scolaire

L'utilisation d'un modèle de pratique reconnu comme étant efficace en milieu scolaire s'est avérée comme étant bénéfique à la collaboration avec les enseignants selon les participantes.

Toutes les participantes de ce projet ont une offre de services basée sur la RAI ou inspirée de ce modèle, qui est d'ailleurs un modèle reconnu comme étant très efficace en milieu scolaire. Comme expliqué précédemment, le premier palier de ce modèle met à profit la collaboration entre l'ergothérapeute et l'enseignant dans le but de répondre aux besoins des élèves. Aussi, puisque ce modèle prône les interventions dans le contexte de classe de l'élève, cela permet à l'enseignant de voir le travail de l'ergothérapeute et d'y participer, créant ainsi une belle collaboration. Cela permet, selon une des participantes, le « *partage des savoirs* » qui « *supporte le mandat scolaire* », car un suivi en « *un pour un* » avec un élève ne s'inscrit pas dans une « *approche école* » ou une « *approche collaborative* » et n'aura pas de « *retombées* ».

Quelques participantes ont aussi soulevé qu'il était nécessaire de recadrer les demandes individuelles que les enseignants ont souvent tendance à faire, afin de favoriser le travail d'équipe, d'optimiser leur temps et d'en faire bénéficier tous les élèves. Une d'entre elles a d'ailleurs partagé un exemple où elle a dû recadrer la demande de l'enseignant :

« L'enseignant, il a tendance à faire un peu trop de demandes. Par exemple, en début d'année, dans sa classe de six élèves, il a fait une demande pour chaque élève. J'ai dit " OK, mais est-ce que chaque élève a vraiment besoin d'une approche spécialisée? ". J'ai vu son groupe pour évaluer les difficultés en commun à la place de traiter des demandes individuelles. J'ai ainsi évalué individuellement un des élèves dans la classe à la place des six, ce qui a sauvé du temps. »

En somme, travailler selon un modèle pertinent selon le contexte, comme la RAI, permet de promouvoir une pratique efficace et de faire des interventions en collaboration avec les enseignants.

5.2.1.6 Bien connaître le rôle en milieu scolaire

En tant qu'ergothérapeute, bien connaître son rôle en milieu scolaire est un thème ressorti dans la compétence d'expert en habilitation aux occupations.

Considérant que le milieu scolaire est un contexte de pratique en émergence en ergothérapie, il est parfois difficile pour les ergothérapeutes de bien saisir leur rôle, qui diffère énormément du milieu de la santé publique ou du milieu privé. C'est un aspect qui a d'ailleurs été rapporté par plusieurs participantes. Évidemment, lorsque ce rôle n'est pas clair pour l'ergothérapeute lui-même, il est encore plus difficile à bien définir pour les collègues enseignants. Cela fait aussi en sorte que l'accompagnement des enseignants est plus difficile à faire et qu'il est plus facile de se diriger vers une avenue connue d'évaluation et d'intervention « typique » qui n'inclut pas le travail d'équipe avec les enseignants. Une participante ayant fait auparavant de la pratique privée dans les écoles et travaillant maintenant pour un CSS a soulevé cet aspect qui a été difficile au début de sa pratique en milieu scolaire :

« Ils [enseignants] nous [ergothérapeutes] ont beaucoup utilisé au début [lorsqu'elle pratiquait au privé] dans un contexte d'évaluation pour supporter le diagnostic. Maintenant, dans un contrat avec l'école, c'est un peu différent. Dans les facteurs qui m'appartiennent, puis je le nomme clairement sans aucune gêne, je ne distinguais pas ce qu'était un mandat d'ergothérapeute scolaire versus un mandat d'ergothérapeute qui fait du support diagnostic plus sur un modèle médical au privé. »

D'autres participantes ont mentionné que de « bien connaître le programme scolaire » et de « s'approprier le milieu », puis « de se faire confiance » et de « croire en ses capacités » étaient des moyens aidants pour bien exercer son rôle dans l'école.

Toutefois, malgré l'importance de bien saisir son rôle en milieu scolaire, il est important de rester flexible et de voir plus loin que celui-ci. En effet, une des participantes a soulevé ce point, considérant que les balises en milieu scolaire ne sont pas toujours claires :

« Il faut sortir de notre rôle ou de la vision qu'on a de notre rôle, parce qu'en scolaire, tout le monde fait tout. [...]. Par exemple, au niveau de la propreté, si l'enseignante du préscolaire nomme que ce n'est pas sa responsabilité et que je me dis la même chose, clairement on n'ira nulle part. Il faut que moi aussi je mette de l'eau dans mon vin, en me disant qu'effectivement, ce n'est peut-être pas ma responsabilité de travailler la propreté, mais oui [je vais le faire]. »

Enfin, de connaître son rôle en milieu scolaire et de croire en ce qu'il apporte aux enseignants va aider à mieux comprendre la pertinence de l'ergothérapie à l'école, ce qui favorisera la collaboration.

5.2.1.7 Bien connaître le contexte scolaire

Les participantes au projet ont rapporté dans leurs histoires l'importance de bien connaître le contexte scolaire pour proposer des interventions qui sont réalistes selon le contexte de classe, mais aussi faisables à réaliser pour les enseignants.

En étant directement dans l'environnement des élèves, c'est un avantage pour les participantes qui peuvent comprendre davantage tous les enjeux présents dans le milieu scolaire et s'adapter en conséquence. Les enseignants apprécient que les ergothérapeutes comprennent la réalité et cela leur donne davantage envie d'avoir recours à leurs services et de mettre en place ce qui leur est proposé. Une participante affirme : « *Ils [les enseignants] ont vu toute la plus-value d'avoir des intervenants de différentes professions dans leur équipe-école parce que là [...] on ramenait tout ça en lien avec le programme, en lien avec la réalité de la classe* ». Une autre se confie plutôt sur une intervention qu'elle a adapté dans le contexte et selon la réalité de l'enseignante avec qui elle a travaillé :

« Je lui ai dit " Tu sais, ça va être plus bénéfique si c'est toi qui prends le temps avec l'élève de faire le plan puis de le soutenir dans son processus que si c'est moi, parce que moi, je ne suis pas dans la classe ". Par contre, je savais très bien qu'elle me dirait " Oui, mais je n'ai pas le temps, parce que j'ai trop de choses à gérer ". Je lui ai donc dit " Je te propose de venir dans la classe pendant une demi-heure après le dîner, puis je vais surveiller tes élèves pendant que toi, tu prendras l'élève à part dans le corridor, alors s'il y a quelque chose, tu pourras me poser une question et moi je vais gérer ta classe ". Je pense qu'elle a vraiment apprécié, parce qu'elle a pu prendre un moment de qualité avec l'élève. »

Finalement, connaître le contexte scolaire et adapter la pratique en conséquence favorise l'implication des enseignants dans le travail d'équipe.

5.2.2 Collaborateur

La compétence de collaborateur est la deuxième compétence qui a été la plus évoquée dans les entrevues par les participantes. Comme les enseignants sont les acteurs les plus présents dans le quotidien des élèves, il est important pour les ergothérapeutes de travailler de pair avec eux et de partager leur expertise pour faire bénéficier les élèves des meilleurs services possible.

5.2.2.1 Arriver à une vision commune de la problématique

Dans le but de travailler efficacement ensemble, les ergothérapeutes mentionnent qu'il est primordial d'arriver à une vision commune avec les enseignants des difficultés ou des défis présents chez les élèves.

En effet, cela s'est révélé comme être souvent problématique, alors que c'est le point de départ de toute collaboration. Les ergothérapeutes doivent souvent essayer d'amener les enseignants à comprendre l'essence du problème de façon respectueuse et graduelle, en prenant en compte l'interaction entre la personne, son environnement et son occupation, pour créer un consensus et pouvoir ensuite enclencher le travail d'équipe. Il est important, pour cela, de prendre le temps de discuter avec l'enseignant, de lui expliquer du point de vue ergothérapique comment le défi est perçu, pour ensuite proposer des solutions que l'enseignant pourra mettre en place qu'il comprendra et qui seront efficaces. Pour illustrer cela, une des participantes a donné un exemple d'un partenariat où elle et l'enseignante ne partageaient pas la même vision des défis des élèves de la classe, ce qui nuisait à l'efficacité des interventions mises en place :

« Donc pour expliquer, ce sont des élèves avec des déficiences intellectuelles modérées à sévères, puis elle [l'enseignante] me fait beaucoup de demandes de motricité fine [...]. Ce que j'ai réalisé, c'est que ses exigences sont trop élevées envers ses élèves, par exemple, vouloir que l'élève découpe des formes complexes, écrive entre des petites lignes, etc., puis ils ne sont vraiment pas rendus à ce stade, c'est trop pour eux. Puis ça fait environ quatre évaluations où j'ai un peu les mêmes recommandations, mais malgré tout, elle me revient toujours avec les mêmes genres de demandes. Quand je vais en classe, si j'ai recommandé par exemple à un élève une chaise ballon, elle accepte, mais je retourne dans la classe un mois plus tard et l'élève n'utilise plus la chaise ballon. Je lui demande pourquoi l'élève ne l'utilise plus et elle me répond qu'il n'arrêtait pas de sauter dessus et que cela l'énervait, alors que c'était le but parce que c'est un élève avec beaucoup d'énergie. »

Finalement, pour favoriser une collaboration ayant pour but le même objectif, il est primordial d'arriver à un consensus avec l'enseignant quant à la vision des problématiques. Comme l'illustre l'expérience d'une participante, l'absence de consensus sur la problématique mène à l'inefficacité des interventions auprès des élèves.

5.2.2.2 Travailler en équipe pour répondre aux besoins des élèves

Dans les récits des participantes, de multiples passages font référence à l'importance de travailler en équipe en favorisant une prise de décision partagée, en divisant et partageant les tâches et en encourageant l'enseignant à reprendre ce qui a été fait par l'ergothérapeute une fois qu'il se sent assez à l'aise et assez outillé pour le faire.

En effet, pour optimiser la collaboration, il faut éviter qu'un des membres de l'équipe se sente surchargé ou sente que tout le travail repose entièrement sur ses épaules. Il faut aussi éviter que chacun travaille de son côté, sans se concerter, car cela nuit à la cohérence des interventions et à leur efficacité. Une des participantes rapporte un événement où ses animations se sont transformées en co-animation avec l'enseignante, ce qui a été optimal pour leur travail d'équipe et pour les résultats auprès des élèves :

« L'année passée, je suis allée faire des animations en classe au niveau des habiletés de découpage, des habiletés de coloriage, de la prise du crayon, puis de la prise de ciseaux et mes animations se sont transformées en co-animation. L'enseignante avait vraiment beaucoup d'ouverture, elle aimait bien ce qu'on faisait ensemble. Un moment donné, c'est elle qui venait me voir le matin pour que l'on prépare le découpage ou le bricolage ensemble selon la thématique de la semaine. C'était vraiment une belle collaboration parce que je venais ajouter des stratégies, puis elle reprenait ce que j'avais fait dans mes animations précédentes, ce qui correspond au niveau un [de la RAI], où l'on veut venir outiller les enseignants. Quand ils reprennent ce qui est montré, c'est ce qui permet d'avoir des résultats au final. »

En travaillant de cette façon avec l'enseignant, cela fait aussi en sorte que celui-ci devient de plus en plus habile à mettre en place les stratégies montrées par l'ergothérapeute auprès de ses élèves lorsqu'il reconnaît des défis semblables, puisqu'il se met en action en étant accompagné

initialement de l'ergothérapeute pour le soutenir au besoin. Une des participantes indique que lorsque l'enseignant reprend ce qu'elle lui a montré, elle sent que son accompagnement a bien fonctionné et cela lui donne envie de poursuivre la collaboration avec lui :

« Le but du groupe, c'est que moi je fasse huit ou dix séances, puis que lui reprenne tout ce qu'on a fait en groupe, par lui-même, dans sa classe dans le quotidien des jeunes. J'ai parlé de mes recommandations, j'ai donné des idées de base, des trucs qu'il pourrait faire dans la classe et puis lui, il a repris mes recommandations, puis il les a aussi appliqué différemment [...] je pouvais voir qu'il avait compris [...]. Il reprend tout ce qu'on a fait ensemble, même avec de nouveaux élèves. C'est la troisième année qu'on travaille ensemble, puis je peux voir que le travail que j'ai mis il y a deux ans fait encore effet aujourd'hui. Je m'implique encore dans ce groupe parce que c'est plaisant de voir qu'il s'implique et qu'il reprend tout ce que je fais avec les élèves. »

En somme, prendre des décisions ensemble, partager les tâches et encourager les enseignants à reprendre les stratégies montrées par les ergothérapeutes sont des éléments qui permettent aux deux acteurs de travailler efficacement dans un esprit de collaboration au bénéfice des élèves.

5.2.2.3 Éviter la posture d'expert

Se positionner comme étant un collaborateur et non un expert est essentiel pour encourager la collaboration des collègues enseignants selon les participantes.

Celles-ci aiment remettre le pouvoir à l'enseignant en disant que oui en effet, elles possèdent une certaine expertise, mais qu'à leur tour, les enseignants sont les experts de leur classe, de leurs élèves et de la pédagogie. Il est important d'adopter une attitude de collègue, afin de promouvoir une relation égalitaire avec les enseignants. Cela évite qu'ils se sentent intimidés par la présence des ergothérapeutes et les rend plus à l'aise de travailler avec eux. Une participante aborde le sujet dans une de ses histoires :

« Il faut le nommer. Moi je suis peut-être l'expert du développement, mais toi tu es vraiment l'expert de la pédagogie. Moi je ne le sais pas ce que tu as à passer comme programme d'ici la fin de l'année, puis je ne sais pas comment tu vas l'amener à tes élèves. Je le nomme souvent parce que j'ai l'impression que ça leur donne un peu la balle du pouvoir [...] je partage mon savoir, mais vous êtes les experts de la

classe [...], donc il faut se mettre ensemble parce que je peux bien proposer des choses, mais si cela ne cadre pas dans le programme et les exigences ministérielles, cela ne fonctionnera pas [...]. »

Une participante reflète que de poser aux enseignants des questions suscitant la réflexion est un excellent moyen pour ne pas se positionner en tant qu'expert qui ne fait que donner des recommandations :

« Moi, j'ai toutes mes questions clés pour les [enseignants] amener à réfléchir puis les amener à reprendre le contrôle de leur situation, parce que quand il y a trop d'experts et de professionnels qui viennent leur donner des recommandations, ils perdent le contrôle, cela doit être très difficile à gérer [...]. Un moment donné, j'ai eu une rencontre avec l'enseignante, puis elle m'a remercié pour la façon dont je pose les questions. Elle m'a verbalisé qu'elle appréciait discuter avec moi et m'a dit « Moi, j'en ai vu dans ma vie des professionnels qui m'ont dit quoi faire, puis je ne me suis jamais sentie de cette façon-là ». Elle m'a vraiment remercié. »

Une autre participante apporte que de faire en sorte le plus possible que les initiatives viennent des enseignants, sans leur dire quoi faire, favorise cette relation de collaborateur et élimine les enjeux de pouvoir.

« Je pense qu'il [l'enseignant] me voyait plus comme une experte, puis là tranquillement [...] je tentais de l'amener plus en collaborateur [...] j'essayais de lui faire nommer son besoin et ses observations. Je me suis fait répondre souvent " C'est toi qui le sais, c'est toi qui es l'ergothérapeute et qui devrait savoir mes élèves ont besoin de quoi ". Je leur réponds que c'est eux qui les voient chaque jour travailler. »

Toutefois, certains passages dans les récits des participantes laissent présager que s'éloigner de la posture d'expert en tant qu'ergothérapeute n'est pas toujours facile à faire. Par exemple, une d'entre elles affirme qu'il peut arriver qu'elle « donne quelques recommandations » à l'enseignant et qu'elle lui dise « Commence avec ça, puis on s'en reparle ». Se positionner à travers toutes les demandes des enseignants n'est pas chose facile, puisqu'ils sont habitués à une approche d'expert lorsqu'ils travaillent avec d'autres professionnels. Pour reprendre les mots d'une participante, parfois « C'est ce que les enseignants veulent ». Une autre participante partage une expérience en lien avec le sujet :

« Il y a certains enseignants qui ont vu pendant toute leur carrière des professionnels des services complémentaires qui viennent en classe, qui observent, qui donnent une liste de recommandations et le suivi termine. Ayant eu cette expérience, ils vont s'attendre à ce que je fasse cela. Avec certaines enseignantes, comme c'est ce qu'elles voulaient, c'est ce que j'ai fait cette année, même si je leur avais expliqué mon approche. Pour l'année prochaine, on verra autre chose. Alors pour moi, au niveau de la collaboration, puis au niveau de ce que je pouvais leur amener, c'était un échec. »

Bref, tenter d'éviter l'adoption d'une position d'expert en tant qu'ergothérapeute n'est pas toujours si évident à faire considérant que parfois, c'est ce que les enseignants désirent ou ce à quoi ils sont habitués. Toutefois, cela permet de favoriser une relation égalitaire avec l'enseignant de même que le travail d'équipe.

5.2.2.4 S'impliquer dans la gestion de conflit

S'impliquer dans la résolution de conflit est un thème qui est ressorti dans la compétence de collaborateur.

Comme dans n'importe quel travail d'équipe, il peut arriver que des conflits surgissent et il est important de s'y impliquer en tant qu'ergothérapeute pour tenter de préserver des relations harmonieuses avec les collègues. Il est alors important de se rendre disponible et d'aborder les enjeux avec les enseignants directement, mais aussi avec les autres acteurs concernés dans le milieu scolaire au besoin pour amener les changements nécessaires. La majorité des participantes sont d'avis que d'inclure la direction pour prévenir ou résoudre certains conflits peut être un moyen efficace de favoriser une ambiance positive au sein de l'équipe et un climat de collaboration entre chacun des membres. Il est aussi nécessaire d'agir de façon professionnelle en restant respectueux dans les propos abordés, en s'assurant que chaque personne impliquée puisse apporter son point de vue et en abordant autant les aspects plus négatifs du problème que les aspects positifs, afin d'atténuer les tensions. Une participante raconte concrètement comment elle a su résoudre les conflits au sein de son équipe :

« L'équipe de professionnels et moi nous sommes rencontrés quelques fois pour parler de la situation puis la mettre au clair. Tout ce qu'on avait observé, puis tout ce qui était problématique, on l'a apporté à l'équipe-classe en équipe. C'est ce qui

m'a rendu à l'aise de communiquer, parce que cela ne venait pas juste de moi. Puis on n'a pas seulement apporté les mauvais trucs, on a aussi apporté des bons trucs que l'équipe faisait aussi. On les a rassurés quant au fait que la situation n'était pas de leur faute. »

Enfin, agir de façon professionnelle dans la résolution de conflit dans l'équipe, s'y impliquer lorsque concerné, l'aborder en équipe et atténuer les tensions en nuancant les propos avec des points positifs sont des façons en tant qu'ergothérapeute de favoriser une relation optimale et une collaboration avec les collègues.

5.2.2.5 Respecter la résistance au changement des enseignants

Respecter les enseignants dans leur résistance au changement est un élément nommé par les participantes pouvant être bénéfique à la collaboration.

La présence de l'ergothérapeute en milieu scolaire peut sembler menaçante aux yeux des enseignants, car les solutions qu'il propose suggèrent souvent d'apporter un changement au niveau de la classe ou dans sa pratique. Il peut arriver que l'enseignant soit résistant aux changements proposés, avec raison, surtout lors de la remise en question d'un élément ancré dans son fonctionnement depuis longtemps. Pour assurer une collaboration efficace, il est nécessaire en tant qu'ergothérapeute d'être conscientisé à cette réalité et cette réaction de l'enseignant. Il devient important de faire preuve de résilience, de normaliser ce comportement, de respecter les désirs de l'enseignant, mais aussi de l'accompagner pour effectuer une transition graduelle au changement proposé. Comprendre cet enjeu de résistance et le reconnaître permet de collaborer de la meilleure façon possible avec les enseignants. Une des participantes fait part d'un entretien avec un autre ergothérapeute ayant réussi à travailler en collaboration avec des enseignantes faisant partie d'un CSS reconnu comme étant moins ouvert aux ergothérapeutes :

« Je pense qu'il faut beaucoup travailler avec l'adulte dans sa résistance au changement. J'ai passé en entrevue une candidate la semaine passée qui a dix ans d'expérience en santé mentale puis qui a fait un peu de scolaire l'année passée et elle était fabuleuse [...] elle a dit " Je pense que c'est mon expérience en santé mentale, c'est la résistance au changement [qui m'a permis d'arriver à collaborer avec l'équipe] ". J'étais d'accord avec ses propos. Son bagage lui permettait de

travailler avec les personnalités plus difficiles, ce qui est pertinent puisqu'en milieu scolaire on travaille beaucoup avec l'adulte. »

Somme toute, comprendre cette résistance et les enjeux qu'elle peut engendrer, comme le refus d'avoir recours aux services de l'ergothérapeute ou de mettre en place ses recommandations, permet d'optimiser la collaboration avec les enseignants.

5.2.3 Communicateur

La compétence de communicateur s'est révélée elle aussi comme étant importante pour favoriser les interactions avec les enseignants, ce qui par le fait même, a un effet bénéfique sur la collaboration.

5.2.3.1 Être explicite dans l'explication du rôle de l'ergothérapeute aux enseignants

Les participantes rapportent à de nombreuses reprises dans leurs histoires l'importance d'être explicite et claire lorsqu'elles expliquent leur rôle à leurs collègues.

Certains enseignants sont plus familiers avec les ergothérapeutes et saisissent bien l'information, alors que pour d'autres, le rôle reste flou. Il ne faut pas prendre pour acquis qu'une vague définition du rôle lors d'une présentation en début d'année permettra à tous les enseignants de bien saisir comment la présence d'ergothérapeutes dans l'école peut être bénéfique et aidante pour eux. Il faut s'assurer de donner des exemples concrets en tant qu'ergothérapeute sur comment il est possible de leur venir en aide :

« J'ai fait une présentation aux équipes-école, mais je me rends compte avec le temps qu'il y a des gens avec qui il faut être extrêmement explicite, autant qu'il y a des gens avec qui tu n'as pas besoin de l'être.[...] j'apprends aussi beaucoup de cela, puis je reviens sur mon rôle et sur ce que je peux faire. »

Expliquer l'offre de service et le modèle sur lequel elle est basée permet d'assurer la compréhension des enseignants par rapport à toutes les actions réalisées, et ce, tout au long de l'année scolaire, selon une autre participante. Lorsque les enseignants ne comprennent pas bien le

rôle de l'ergothérapeute, ils ont de la difficulté à saisir la nature des évaluations et des interventions qui peuvent être réalisées :

« J'ai l'impression qu'elles [les enseignantes] comprenaient moins mon rôle en tant qu'ergothérapeute, qu'elles comprenaient moins aussi la RAI, donc l'approche d'intervention à paliers [...] elles voulaient beaucoup que je sorte les élèves de la classe [...]. Il faut davantage parler de la collaboration, de notre rôle, de notre approche et de la fameuse RAI. Qu'est-ce qui est une évaluation en ergothérapie? Ce n'est pas une évaluation comme en psychologie. Cela peut seulement être une observation qui permet d'aller supporter quelque chose. »

Une façon pour les ergothérapeutes d'aider les enseignants à comprendre leur rôle est de défaire le mythe selon lequel les ergothérapeutes sont des experts qui travaillent selon une approche typique des professionnels dans le milieu de la santé. Cela peut être plus ardu à faire lorsque les enseignants ont déjà été en contact avec des ergothérapeutes du milieu privé ou avec d'autres professionnels de la santé dans l'école qui travaillent de cette façon, comme mentionné précédemment lorsque le sujet de la posture d'expert a été abordé dans la compétence de collaborateur. Il est très important de préciser clairement que l'approche de l'ergothérapeute en milieu scolaire se base sur la notion d'accompagnement, afin que les enseignants ajustent leurs attentes en conséquence.

Finalement, lorsque le rôle de l'ergothérapeute est expliqué clairement et bien compris par les enseignants, cela peut influencer leur vision quant à la pertinence des services, ce qui leur donne davantage envie d'y avoir recours et contribue de façon positive à la collaboration.

5.2.3.2 Être à l'écoute des enseignants

Être à l'écoute des besoins des enseignants est un élément nécessaire au travail d'équipe selon les participantes.

Il est important de considérer leur point de vue et leurs inquiétudes. Lorsque l'enseignant se sent écouté et compris par l'ergothérapeute, les échanges se font avec davantage de fluidité et de facilité. Une participante se confie sur l'effet que cela a eu sur sa collaboration avec une enseignante :

« Avec l'enseignante qui n'était pas réceptive, je suis retournée la voir, je lui ai demandé comment elle allait, puis j'ai été à l'écoute de ses besoins, parce qu'elle nommait des choses. Si elle nomme, par exemple, qu'une intervention n'a pas fonctionné, je vais la questionner sur les problèmes qu'elle perçoit, sur les solutions qui fonctionneraient selon elle et sur ce qu'elle a essayé. Puis à partir de ce moment, on collabore. Je lui amène des idées, elle est réceptive, puis elle sait que je vais l'écouter [...]. »

Une autre participante aborde l'importance de porter une attention particulière aussi au langage non verbal des enseignants. Le fait de reconnaître que derrière le comportement de l'enseignant se trouve un besoin permet de lui offrir le soutien nécessaire et de collaborer en ayant une approche adaptée :

« Je pense que c'est de reconnaître que derrière le comportement d'une enseignante, il y a un besoin ou un problème. Elle [l'enseignante] avait l'air d'une personne négative pour quelqu'un qui ne l'a pas vu longtemps [...], mais moi, j'avais réussi à dégager qu'elle est une fille vraiment anxieuse qui veut absolument que ses élèves réussissent. Elle est stressée par rapport à ça, donc quand un élève dévie un peu du cheminement régulier, elle veut qu'on intervienne rapidement [...]. Il est important de garder cela en tête, pas juste avec nos élèves, mais avec les adultes aussi. »

Enfin, écouter l'enseignant permet de considérer son opinion à travers tout le processus d'ergothérapie en plus de le soutenir au besoin, ce qui optimise la collaboration et sa satisfaction par rapport à ce qui est fait dans sa classe.

5.2.3.3 Utiliser des modes de communication efficaces dans des moments stratégiques

L'utilisation de moyens de communication efficaces dans des moments opportuns est un thème ressorti dans la compétence de communicateur.

Chacune des participantes a mentionné tenter de cibler le plus possible des moments stratégiques selon leur milieu pour réussir à échanger avec les enseignants. Cela peut être le matin avant ou après les cours, à la récréation ou sur l'heure du diner, dans les périodes de spécialistes ou lors des journées pédagogiques. Comme l'horaire des deux acteurs est très chargé, il est nécessaire d'utiliser des modes de communication efficaces, que ce soit via des courriels, des

rencontres en visioconférence ou en présentiel pour réussir à communiquer. Plusieurs participantes mentionnent s'adapter à l'enseignant avec qui ils travaillent pour déterminer les meilleurs moments et les modes de communication à prioriser. La flexibilité est nécessaire pour optimiser les échanges, selon une participante :

« Je te dirais que cela [les modes de communication] dépend vraiment de chaque enseignant [...]. Pour certains, je vais leur demander une rencontre [...], un petit moment vidéo, puis avec d'autres, je vais les voir dans la classe quand je suis là [...]. Les enseignantes du préscolaire sont disponibles à partir de 11h, car les élèves sont au service de garde, donc souvent, ce sont des moments opportuns pour faciliter la communication avec eux. »

Par contre, une autre participante relève que d'user de flexibilité et de se conformer à ce que l'enseignant souhaite n'est pas toujours une solution gagnante :

« Ce que j'essaie de faire le plus possible est d'être flexible. Je demande à l'enseignante de quelle façon elle aimerait que l'on communique, mais c'est un couteau à double tranchant, parce que certaines me demandent de venir les voir à la récréation, donc tu n'as que 15 minutes avec elles, c'est difficile. Je ne suis pas encore satisfaite de mon mode de fonctionnement et je sais qu'il faut que je travaille là-dessus pour planifier des rencontres d'avance dans les moments cibles. »

Bref, opter pour des moyens de communication efficaces dans des moments opportuns pour les enseignants avec qui les ergothérapeutes travaillent est un moyen d'assurer la communication, ce qui est bénéfique pour la collaboration. Par contre, cela peut rester un défi, surtout lorsque l'ergothérapeute use de flexibilité.

5.2.4 Gestionnaire de sa pratique

Dans les récits des participantes, quelques données liées à la compétence de gestionnaire de sa pratique sont identifiées. En effet, plusieurs ont mentionné l'importance de l'organisation pour offrir une pratique optimale dans les écoles.

5.2.4.1 Être organisé dans les différents suivis à effectuer

Faire preuve d'organisation est un élément essentiel selon les participantes interrogées pour pouvoir bien collaborer avec leurs collègues.

Il a été rapporté dans les entrevues que le manque de temps et la quantité d'écoles à couvrir peuvent rendre difficile de garder l'attention sur tous les différents suivis à faire dans les différentes écoles. Il devient extrêmement important de rester organisé et de planifier quand seront effectués les suivis et à quelle fréquence pour ne rien oublier. Il est important d'aborder cela avec l'enseignant pour s'assurer que cela lui convient et qu'il sera disponible pour collaborer. Une participante se confie sur l'impact que l'organisation peut avoir dans sa pratique :

« S'entendre en début d'année sur la fréquence et l'objectif des suivis, clarifier ce qui sera proposé au niveau du temps, puis où se dérouleront les rencontres et comment elles se feront, sont des choses que je veux reproduire avec d'autres enseignants l'année prochaine. [...] quand je ne le fais pas, je deviens surchargée et je manque de temps. Alors avec elle [l'enseignante], chaque fois que je quittais sa classe, nous nous disions que nous allions nous revoir dans trois semaines [...] cela a été très aidant. »

En somme, faire preuve d'organisation permet d'offrir une pratique professionnelle et efficace qui favorise la collaboration continue avec les enseignants sans perdre le fil des suivis à faire malgré la charge de travail importante.

5.2.4.2 Faire un plan de match avec la direction

Pour les participantes, prendre le temps de discuter en début d'année avec les directions des différentes écoles pour connaître les priorités et le mandat est primordial.

En effet, cela permet aux ergothérapeutes de mettre du temps dans certains suivis et d'en éliminer d'autres, selon les demandes de la direction. Lorsque cela n'est pas fait, cela peut entraîner des ambiguïtés chez l'ergothérapeute quant à son mandat et la gestion de sa pratique, ce qui n'optimise pas la collaboration avec les enseignants qui ont des besoins ciblés par les directions. Une des participantes discute de cet aspect :

« Le mandat n'était pas défini [...] puis c'est ma responsabilité, je pense, en tant qu'ergothérapeute, de m'asseoir, puis de définir c'est quoi mon mandat [...]. Je suis responsable des 13 écoles du niveau primaire à secondaire [...] je peux être appelée à offrir des services n'importe où. »

Bref, définir le mandat avec la direction est essentiel pour orienter l'ergothérapeute quant à ses collaborations avec les enseignants.

5.2.4.3 Organiser son horaire de façon stratégique

La façon d'organiser l'horaire est un élément qui est abordé dans la compétence de gestionnaire de sa pratique par les participantes interrogées.

Il est aussi bénéfique pour la collaboration avec les enseignants de choisir une façon pour les ergothérapeutes d'organiser l'horaire de leurs présences dans les écoles, afin qu'elle soit optimale pour la disponibilité des enseignants. C'est alors toute une logistique à penser, mais c'est gagnant pour favoriser les échanges entre l'ergothérapeute et les enseignants des différentes écoles.

« En ce moment, je n'ai pas essayé le modèle avec les jours, [par exemple] où tous les jours un je suis à telle école, tous les jours deux je suis à telle école, etc. parce qu'avec 13 écoles, ça devient difficile [...]. Mes collègues de travail l'ont déjà essayé, puis ont rapporté que tu ne te fais pas toujours interpeler parce que les enseignants ne sont pas nécessairement disponibles la journée que toi tu l'es. [...] pour le moment dès que je suis interpellée dans une école pour un élève, j'y vais et c'est souvent à ce moment que d'autres besoins émergent. »

Comme l'illustre cette participante, organiser ses visites de façon stratégique dans les différentes écoles permet de côtoyer davantage les enseignants et de favoriser le travail d'équipe.

5.2.5 Praticien érudit

Quelques extraits des histoires des participantes traitent de la compétence de praticien érudit. En effet, ils révèlent l'importance de faire bénéficier les élèves des meilleures pratiques.

5.2.5.1 Offrir une pratique inspirée des résultats probants

S'inspirer des résultats probants pour offrir des services d'ergothérapie en milieu scolaire a été abordé par plusieurs participantes.

Considérant la différence du milieu scolaire par rapport aux autres milieux, il est important de connaître ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas pour offrir les meilleures interventions possible aux élèves. Selon une des participantes, trop souvent les ergothérapeutes n'y accordent pas assez d'importance et se réfugient dans ce qui leur est connu, oubliant l'impact que cela peut avoir sur les élèves.

« Je trouve vraiment qu'il y a un enjeu de bien connaître ses données probantes en milieu scolaire, bien connaître ce qui est efficace, puis il y a encore beaucoup d'ergothérapeutes qui restent dans le développement, alors qu'on devrait être beaucoup plus dans l'occupation en lien avec le programme. De voir où est-ce qu'on se positionne là-dedans, c'est très important. Il y a encore beaucoup de gens qui ne sont pas fanatiques des données probantes et qui font des interventions qui ne sont pas reconnues comme étant efficaces en se disant que c'est mieux que rien. »

Bref, plusieurs ergothérapeutes utilisent des méthodes traditionnelles ou s'éloignent de l'occupation, ce qui ne reflète pas les pratiques probantes de l'ergothérapie en milieu scolaire et ne met pas en valeur la collaboration ergothérapeute-enseignant, qui est un aspect à ne pas négliger dans le contexte scolaire.

5.2.5.2 Participer à des formations

Le fait de participer à des formations est un atout à la collaboration selon les participantes.

Il existe des formations très pertinentes sur l'ergothérapie en milieu scolaire permettant d'informer les ergothérapeutes qui y travaillent sur l'approche d'accompagnement, le coaching et bien d'autres sujets mettant de l'avant les meilleures pratiques. Participer à ce genre de formations, selon les participantes, permet de comprendre la particularité de la pratique en milieu scolaire et d'assurer un accompagnement de qualité pour les enseignants :

« J'ai fait beaucoup de formations pour de l'accompagnement dans mes trois années en scolaire, c'est là-dessus que je me suis concentrée le plus. Je pense que c'est ma force qui me permet d'entrer dans les milieux, puis d'implanter un service [...] de manière aussi efficace. »

Enfin, participer à des formations sur le milieu scolaire permet d'offrir des services de qualité aux enseignants et de contribuer aux meilleures pratiques de collaboration.

5.2.6 Agent de changement

La compétence d'agent de changement a été brièvement évoquée dans les discours de quelques participantes, démontrant l'importance d'user de leur expertise et de leur expérience afin de revendiquer.

5.2.6.1 Revendiquer pour les enseignants

Revendiquer de meilleures conditions de travail pour les collègues enseignants est, selon les participantes, bénéfique à la collaboration.

Quelques ergothérapeutes ont abordé le fait que de revendiquer pour leurs collègues enseignants au sein des directions était un excellent moyen de favoriser la collaboration. Par exemple, revendiquer pour leur permettre d'avoir du temps libéré ferait en sorte qu'ils auraient davantage le temps de s'investir en ergothérapie, sans avoir l'impression que le suivi est une surcharge de travail pour eux. Cela leur permettrait d'avoir plus de moments pour échanger et travailler sur des projets communs avec les ergothérapeutes. L'accompagnement des enseignants par les ergothérapeutes est alors beaucoup plus facile à faire et les moments d'échanges sont d'une plus grande qualité. Une participante témoigne d'ailleurs d'un moment où elle a dû discuter avec les directions : *« Moi je le nomme tout le temps aux directions, si tu veux que mon accompagnement fonctionne, il faut que tu libères mes enseignants. Je les ai rencontrées les directions cette semaine d'ailleurs pour toutes sortes de choses »*.

En somme, revendiquer pour les collègues est une action permettant de favoriser la collaboration avec eux, par exemple, en leur permettant d'avoir davantage de temps pour échanger avec les professionnels.

5.3 Obstacles et facilitateurs à la collaboration

Toutes les participantes ont su reconnaître qu'elles avaient une part de responsabilité quant au succès ou à l'échec de leurs différentes collaborations avec les enseignants, mais qu'il y a énormément de facteurs qui ne leur appartiennent pas qui peuvent faciliter ou entraver ces collaborations. Parmi ces éléments, les caractéristiques personnelles des enseignants, les

caractéristiques du milieu, les directions d'écoles, le niveau de présence à l'école et le nombre d'écoles à desservir sont identifiés.

5.3.1 Caractéristiques personnelles des enseignants

Puisque la collaboration implique inévitablement tous les acteurs de l'équipe, les caractéristiques des enseignants avec qui les ergothérapeutes travaillent peuvent influencer positivement et négativement la collaboration. Les participantes mentionnent qu'un enseignant ouvert à la nouveauté et au service, accueillant, conscient des enjeux de surcharge des ergothérapeutes, prenant des initiatives et proactif facilite grandement le travail d'équipe et favorise une dynamique harmonieuse. Deux participantes font part de leur expérience où la collaboration a été facilitée par une attitude positive de l'enseignant :

« Elle [l'enseignante] était tellement ouverte, par exemple j'arrivais devant sa classe puis elle m'invitait à entrer. Je pouvais venir voir un élève seulement cinq minutes sans problème. La relation a été plus organique avec elle parce qu'elle est sympathique. La porte est toujours ouverte [...]. »

« C'est un enseignant, je crois, qui a peut-être cinq ans d'expérience. Il a toujours travaillé dans une école spécialisée et c'est vraiment un enseignant qui aime l'ergothérapie. Il veut toujours appliquer tout ce que je recommande, donc déjà de base, ça rend la collaboration puis le travail d'équipe beaucoup plus faciles, parce qu'il croit en ce que je fais. »

Par contre, au contraire, un enseignant qui est peu engagé dans sa pratique, qui ne se montre pas disponible ou qui est désorganisé, qui démontre beaucoup de résistance, qui est rigide face à sa façon de faire, ou qui ne s'intéresse pas au service est défavorable à la collaboration. Une participante partage un moment où cela a nui à sa collaboration :

« Elle [l'enseignante] est contente, mais je sentais qu'il y avait toujours une petite résistance. Il y a de l'épuisement, il y a de la confrontation [...] il y a quelque chose qui la dérangeait beaucoup quand je lui parlais ou je lui proposais des choses. C'est ardu. Chaque fois que j'avais une idée, il y avait de la résistance. Elle refusait ou cela devenait toujours une grosse montagne. Elle me répondait de façon raide. »

Ce sont des facteurs liés à la personnalité et à l'attitude des enseignants qui peuvent avoir un effet sur la façon dont les ergothérapeutes et les enseignants vont travailler ensemble.

5.3.2 Caractéristiques du milieu de travail

Selon les participantes, le milieu dans lequel elles travaillent a beaucoup d'effet sur le climat de collaboration entre elles et les enseignants. Le climat de l'école, le type d'école et leur ouverture peuvent influencer le travail d'équipe. Une école, par exemple, où les intervenants ont l'habitude de travailler en équipe, de s'entraider et qui ont une vision positive des services complémentaires, aidera l'ergothérapeute à faire sa place dans l'équipe. Une école spécialisée aura aussi une ouverture différente face aux services des ergothérapeutes comparativement aux écoles régulières, qui ont des besoins extrêmement différents et où les services sont moins connus. D'ailleurs, une participante travaillant dans une école spécialisée soulève ce point :

« J'ai vraiment un bon lien avec les intervenants, parce que c'est souvent trois intervenants par classe, donc il y a presque autant d'intervenants qu'il y a d'élèves [...] les gens s'entraident beaucoup. C'est une belle équipe. On a aussi une bonne équipe de professionnels en général [...] donc les intervenants sont beaucoup plus ouverts à accepter l'aide des autres. Je peux entrer dans la classe n'importe quand. Comparativement à mes collègues dans les écoles régulières [...], je me considère vraiment chanceuse, j'aime vraiment ça. Je trouve qu'en général, c'est facile de collaborer. »

5.3.3 Les directions d'école

Les directions ont énormément de pouvoir sur la collaboration entre les enseignants et les ergothérapeutes. Une direction qui libère du temps à ses enseignants pour travailler avec les ergothérapeutes, qui permet aux ergothérapeutes une certaine flexibilité dans la façon dont ils offrent leurs services, qui croit en l'ergothérapie et qui comprend bien son rôle, qui oriente ses enseignants vers les services d'ergothérapie lorsque pertinents, puis qui fait du bouche-à-oreille sur la pertinence de l'ergothérapie est un élément extrêmement aidant pour les ergothérapeutes et leur collaboration avec les enseignants. Cela permet de promouvoir le service en encourageant les enseignants à consulter les ergothérapeutes, ce qui contribue, avec le temps, à une meilleure compréhension de leur rôle par les enseignants. Une des participantes relève la différence que cela a pu faire dans son travail :

« *Quand la direction croit en notre rôle, puis qu'elle le comprend, souvent elle va en parler et quand un enseignant va venir la voir avec un problème ou lors des plans d'intervention, elle va dire " Parles-en à l'ergothérapeute, elle peut t'aider " . Donc dans ce temps-là, les enseignants viennent nous voir puis disent " Je ne savais pas que tu pouvais faire ça " , donc c'est aidant, parce que moi, je ne suis pas toujours là pour voir les problèmes qui surviennent [...]. Avec le temps, une fois qu'ils m'ont fait quelques demandes à partir de la référence de la direction, ils vont penser par eux-mêmes au fait que je peux les aider pour résoudre certaines problématiques. »*

5.3.4 Présence de l'ergothérapeute à l'école

Toujours selon la perspective des participantes, le nombre d'écoles dans lesquelles l'ergothérapeute doit offrir ses services et par conséquent, son niveau de présence dans les écoles où il travaille, influence la collaboration avec les enseignants. Pour bâtir un lien avec le personnel scolaire et devenir membre à part entière de l'équipe, selon les participantes, le fait de faire acte de présence souvent dans l'école va être aidant. Cela permet aux ergothérapeutes d'être plus connus par leurs collègues et plus disponibles pour eux, ce qui a un impact sur leur intérêt et le nombre de demandes. Autrement, quand les ergothérapeutes doivent intervenir dans plusieurs d'écoles, ils répondent à des demandes ponctuelles sans avoir le temps de développer une relation de qualité avec leurs collègues enseignants. Une des participantes a nommé : « *Mon lien avec les enseignants s'est créé moins vite [dans l'école où elle va une fois toutes les deux semaines] que dans mes écoles où je vais chaque semaine* ». Une autre a plutôt mentionné que cela a eu un impact négatif sur les demandes de collaboration en ergothérapie :

« *Quand physiquement tu n'es pas dans l'école, c'est difficile. [...] il y a une école où je n'ai mis les pieds qu'une seule fois et je n'y suis jamais retournée. Je n'ai jamais eu de demandes. [...] s'ils [les enseignants] ne me voient pas, c'est certain qu'ils ne penseront pas à m'interpeler [...]. »*

En somme, il est à retenir que plusieurs facteurs externes aux ergothérapeutes sont présents en milieu scolaire et ont des effets sur le travail d'équipe. Il est nécessaire de reconnaître que des enjeux au niveau des caractéristiques personnelles des enseignants, des caractéristiques du milieu, des directions d'écoles ou au niveau des présences à l'école et du nombre d'écoles à desservir peuvent influencer de façon positive ou négative la collaboration avec les enseignants.

6. DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était d'identifier les compétences clés à actualiser en tant qu'ergothérapeute en milieu scolaire pour favoriser une collaboration efficace avec les enseignants. Pour ce faire, des entrevues semi-dirigées de nature narrative ont été menées auprès de sept ergothérapeutes œuvrant en milieu scolaire. Les récits des participantes ont ensuite été analysés pour y extraire les informations en lien avec la collaboration entre les ergothérapeutes et les enseignants. Cette analyse fait ressortir quatre compétences principales à actualiser en tant qu'ergothérapeute pour favoriser une collaboration optimale avec les enseignants, soit expert en habilitation aux occupations, collaborateur, communicateur et gestionnaire de sa pratique. Quelques données font références aux compétences de praticien érudit et agent de changement et aucune information concrète relative à la compétence de professionnelle n'a émergé. Les ergothérapeutes ont aussi mentionné plusieurs facteurs externes agissant à titre de facilitateurs et d'obstacles à leur collaboration avec les enseignants.

6.1 Des solutions aux enjeux de collaboration identifiés par les enseignants

Plusieurs études scientifiques ont soulevé que les enseignants percevaient négativement leur collaboration avec les ergothérapeutes scolaires.

Tout d'abord, un aspect important abordé dans plusieurs articles était la méconnaissance du rôle de l'ergothérapeute par les enseignants (Beaudoin et al., 2019; Bolton et Plattner, 2020; Jasmin et al., 2019). Cet aspect mène à des demandes des enseignants qui ne sont pas toujours appropriées ou à des enseignants qui ne saisissent pas complètement l'ampleur de l'aide que l'ergothérapeute peut leur apporter en ne comprenant pas sur quoi celui-ci peut agir. Les données ont pu confirmer que, dans la pratique actuelle, les enseignants ne saisissent pas complètement le rôle de l'ergothérapeute et que cela peut avoir un impact sur le type de demandes qu'il reçoit. Elles reflètent que d'actualiser les compétences de communicateur et d'expert en habilitation permet de favoriser une bonne compréhension de leur rôle. En ce qui a trait à la compétence de communicateur, les participantes relèvent l'importance d'être claire dans l'explication de leur rôle en donnant des exemples concrets sur ce qu'elles peuvent faire, alors que dans la compétence d'expert en habilitation aux occupations, elles rapportent qu'elles-mêmes, en travaillant à bien

comprendre leur rôle en contexte scolaire, qui diffère du milieu de la santé, elles développent une facilité et une aisance à le communiquer aux gens avec qui elles travaillent.

Un autre enjeu soulevé par les enseignants dans la littérature était le manque de communication avec les ergothérapeutes qui rend la collaboration extrêmement difficile (Truong et Hodgetts, 2017). Ce défi s'explique notamment par le manque de temps des ergothérapeutes dû à une charge de travail élevée et le nombre d'écoles où ils doivent offrir des services (Beaudoin et al., 2019). Les enseignants critiquent le manque de constance dans les suivis et le temps limité pour les échanges formels (Benson et al., 2016; Wintle et al., 2017). Les données face à cet enjeu sont, en général, en cohérence avec les idées de bonnes pratiques soulevées par les enseignants pour régler ce manque de communication (Christner, 2015). En effet, des éléments mentionnés par rapport à la compétence d'expert en habilitation aux occupations, soit de travailler selon un modèle collaboratif pour optimiser les échanges, à la compétence de gestionnaire de sa pratique, soit de faire preuve d'organisation dans les suivis à faire et prévoir des rencontres à l'horaire et à la compétence de communicateur, soit de prioriser des modes de communications efficaces sont précisés. Par contre, les enseignants rapportent que les contacts face à face devraient toujours être priorités (Christner, 2015), alors que les participantes nomment que c'est plutôt difficile à faire dans la réalité.

Un autre aspect nommé par les enseignants est l'adoption d'une position d'expert par les ergothérapeutes qui créer une inégalité de pouvoir et un inconfort à vouloir collaborer (Wintle et al., 2017). C'est un enjeu qui peut se résoudre en actualisant la compétence de collaborateur, en amenant les enseignants à les percevoir plutôt comme des collègues que des experts, puis en leur remettant le pouvoir entre les mains. Par contre, cet enjeu est plus complexe qu'il paraît, car certains enseignants demandent à avoir ce genre de relation avec l'ergothérapeute.

Ensuite, les enseignants rapportent qu'un des défis majeurs pour les ergothérapeutes est de bien connaître le contexte scolaire pour s'assurer de donner des recommandations qui sont réalistes au contexte de classe et à la réalité des enseignants (Truong et Hodgetts, 2017; Wintle et al., 2017). Les données mentionnent que le fait d'être présent en tant qu'ergothérapeute dans les milieux contribue à faire des interventions adéquates qui vont donner envie aux enseignants de les mettre

en place et favoriser la collaboration. C'est un élément en lien avec la compétence d'expert en habilitation aux occupations.

L'utilisation d'un langage propre à la profession par les ergothérapeutes (Beaudoin et al., 2019; Huang, 2011) ainsi que les difficultés d'accès aux services (Beaudoin et al., 2019) sont des éléments nommés par les enseignants qui n'ont pas été abordés dans les récits des participantes. Il se pourrait que ce ne soit pas des enjeux vécus par les participantes, mais il se pourrait également que ce soit des éléments auxquels elles ne soient pas conscientisées. En effet, comme c'est un jargon fréquemment utilisé par les ergothérapeutes, il se peut qu'ils ne se rendent pas compte de l'utilisation de mots complexes si les enseignants ne leur en font jamais part. Leur charge de travail élevée, leurs journées bien remplies et leurs mandats souvent associés aux classes préscolaires et primaires peuvent aussi contribuer au fait qu'ils peuvent ne pas se rendre compte que certains enseignants voudraient avoir accès aux services, sans succès.

Toutefois comme la majorité des aspects soulevés par les enseignants nuisant à la collaboration et à leur perception de l'ergothérapie ont été abordés par les participantes, cela illustre le fait qu'elles adoptent une posture d'humilité en sachant qu'elles ont une grande part de responsabilité dans cette collaboration. Cela constitue un premier pas qui pourrait possiblement changer leur démarche auprès des enseignants dans leur travail.

Les études sur la perception des enseignants sur l'ergothérapie proviennent majoritairement des États-Unis et du Canada anglais. Ainsi, il se peut que la perception des enseignants, ici au Québec, diffère de ce qui a été rapporté dans les autres études. De plus, les auteurs ne faisaient pas toujours mention du modèle selon lequel les ergothérapeutes pratiquaient, ce qui peut influencer la perception des enseignants considérant que le modèle traditionnel où l'élève est isolé de son contexte de classe et où les interventions individuelles sont priorisées diffère énormément du modèle collaboratif (par exemple, le modèle RAI) qui vise les interventions populationnelles impliquant davantage de travailler avec les enseignants.

6.2 Complexité de la collaboration

Comme les histoires des participantes ont fait référence dans leurs récits à six des sept compétences du Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada, en plus d'aborder de multiples facteurs externes influençant la collaboration, il est possible d'en conclure que la collaboration est complexe. Plusieurs faits permettent d'illustrer cette complexité.

Tout d'abord, il existe un modèle canadien sur la collaboration interprofessionnelle en santé nommé le Cadre canadien de la collaboration interprofessionnelle en matière de santé (2010). Ce cadre permet d'expliquer que six domaines de compétences sont nécessaires à la pratique collaborative afin de permettre aux professionnels de la santé d'avoir des comportements, des valeurs et des jugements favorables à la collaboration. Ces domaines sont la clarification des rôles, le fonctionnement en équipe, la communication interprofessionnelle, les soins centrés sur le patient, le client, la famille ou la communauté, la résolution de conflit, puis le leadership collaboratif. Plusieurs résultats de cet essai sont en lien avec les différents domaines de ce cadre. Le cadre repose aussi sur trois éléments qui viennent influencer la façon dont le cadre peut être appliqué : la complexité de la situation, les facteurs contextuels et l'amélioration de la qualité des solutions pour résoudre les enjeux. De plus, selon les auteurs du modèle, la collaboration est un apprentissage et un processus de développement dans sa pratique professionnelle. Il est tout à fait normal qu'elle évolue avec le temps. Ainsi, ce modèle démontre bien qu'un niveau de collaboration optimal constitue une combinaison de plusieurs rôles à jouer et de compétences à mettre en place, en plus d'être influencé par certains éléments et d'être appelé à évoluer au fil du temps.

Pour poursuivre, le récent Référentiel de compétences pour les ergothérapeutes au Canada (ACORE et al., 2021) ayant pour but de mettre en commun les informations contenues dans les divers documents sur les compétences à la disposition des ergothérapeutes et par le fait même, de favoriser la cohérence et clarifier la situation des ergothérapeutes au Canada, propose de jumeler les compétences de communicateur et de collaborateur. En effet, ces deux compétences sont séparées dans le Profil de la pratique des ergothérapeutes du Canada (ACE, 2012), mais n'en forment qu'une seule dans ce nouveau référentiel sous le nom de « communication et collaboration ». Ce faisant, il est attendu que l'ergothérapeute soit en mesure de communiquer de

façon efficace et respectueuse, qu'il effectue la tenue des dossiers professionnels, puis qu'il collabore avec le client, les autres professionnels et les parties prenantes. L'ergothérapeute doit écouter et partager pour établir des relations respectueuses et travailler avec les autres. Ceci constitue un autre exemple qui permet d'illustrer la complexité de la collaboration, en montrant qu'elle n'est pas une compétence isolée, mais bien une compétence qui peut être fusionnée à d'autres.

Finalement, il existe de nombreux écrits sur la collaboration interprofessionnelle, des formations et même des congrès sur le sujet. Les conférences « Collaborating Across Borders » sont d'ailleurs des conférences axées sur la formation interprofessionnelle et les soins de santé collaboratifs qui se donnent partout à travers l'Amérique du Nord (American interprofessional health collaborative, 2022). Celles-ci se sont étendues à un public mondial depuis les dernières années. Les multitudes de ressources sur le sujet sont la preuve que la collaboration est un enjeu important et compliqué qui mérite d'être exposé et documenté.

6.3 Héritage du paternalisme historique sur la collaboration avec les enseignants

Il y a certains éléments contradictoires dans les données par rapport à l'adoption d'une posture d'expert. D'une part, les participantes tendent vers des objectifs de partage de pouvoir, d'autre part, leurs actions reflètent du paternalisme en voulant transmettre des recommandations pour l'enseignant, plutôt que de travailler ensemble pour trouver des stratégies. Il se peut que cela soit attribuable à l'héritage historique des professionnels de la santé en matière de relation hiérarchique (Boivin et al., 2017).

À partir de la seconde moitié du 20^e siècle, une transformation culturelle a eu lieu, mettant de côté les approches biomédicales et paternalistes pour laisser place aux approches centrées sur le patient. En d'autres mots, progressivement, les idéologies dans lesquelles les professionnels de la santé étaient considérés comme les seuls détenteurs de savoir et prenaient les décisions pour les clients se sont estompées pour mettre de l'avant celles où les professionnels ont une vision plus holistique des patients en considérant leurs besoins biopsychosociaux et où ceux-ci sont considérés comme des personnes à part entière. Il y a eu une évolution du rôle des patients en voulant tout d'abord les informer et les consulter, pour ensuite vouloir les faire participer et créer un partenariat

avec eux. Le partenariat est une relation d'engagement réciproque impliquant du co-leadership, de la co-construction par rapport à la compréhension du problème et des pistes de solutions ainsi que de la co-responsabilité en lien avec les résultats des actions réalisées en équipe. C'est d'ailleurs ce que visent les ergothérapeutes avec les enseignants, en accordant de l'importance au partage de pouvoir et à la complémentarité des savoirs. Par contre, malgré ce courant historique et cette vision souhaitée de la collaboration, l'idéologie du paternalisme s'accroche, ce qui peut expliquer que certains ergothérapeutes adoptent encore cette idée lorsqu'ils offrent des soins de santé ou que certains enseignants s'attendent à cette posture d'expert de la part de l'ergothérapeute lorsqu'ils ont recours à ses services (Boivin et al., 2017). Cela est aussi la raison pourquoi il arrive encore à ce jour que les enseignants se sentent jugés ou intimidés lors de la présence des ergothérapeutes dans leur classe (Wintle et al., 2017).

Pour se sortir de ce paradigme, les ergothérapeutes peuvent nommer clairement le genre de partenariat collaboratif auquel ils s'attendent lors du travail d'équipe avec les enseignants. Amener l'enseignant à réfléchir en posant des questions, puis encourager la prise d'initiatives et de décisions de leur part sont de bonnes stratégies pour encourager la collaboration basée sur des relations égalitaires.

6.4 Pratique inspirée des résultats probants

Comme abordé par les participantes, la pratique inspirée des résultats probants est un sujet controversé, puisque son importance n'est pas la même chez tous les ergothérapeutes. Pour offrir des services de qualité, la mise en œuvre des compétences de praticien érudit devrait être améliorée chez les ergothérapeutes en milieu scolaire.

Les résultats probants sont utilisés par les ergothérapeutes en combinaison avec leur savoir et leur raisonnement clinique pour choisir quelles interventions efficaces mettre en place avec une clientèle spécifique. Toutefois, peu d'ergothérapeutes utilisent les résultats probants pour orienter leurs décisions cliniques (Salls et al., 2009). Cela peut s'expliquer par plusieurs barrières individuelles et organisationnelles qui nuisent à leur utilisation (Thomas et Law, 2013). Les facteurs individuels influençant le recours aux résultats probants sont les caractéristiques des cliniciens (niveau d'étude, niveau de confiance, attitude face à la recherche), leur niveau de

participation et d'implication dans la recherche, la présence de stagiaires et de chercheurs dans leur milieu, le mentorat, la collaboration avec les universités, la pratique collaborative dans leur milieu de travail, leur niveau d'expérience clinique ainsi que la pratique réflexive (Thomas et Law, 2014). D'ailleurs, il a été démontré que les nouvelles générations d'ergothérapeutes ayant effectué une maîtrise sont plus susceptibles d'avoir recours aux résultats probants puisqu'elles ont été initiées à la recherche (Brown et al., 2010). Elles sont ainsi plus confiantes et plus à l'aise d'y avoir recours. Aussi, cette même étude aborde le fait que les ergothérapeutes d'expérience qui pratiquent depuis plusieurs années ont moins tendance à faire de la recherche dans leur pratique. Le fait d'être jumelé avec un mentor favorisant l'application de nouvelles connaissances et d'avoir de la rétroaction de sa part (Parkinson et al., 2010), de superviser des stagiaires et de participer à des projets de recherche des étudiants (Thomas et Law, 2014), d'avoir recours à une personne-ressource qui s'y connaît en recherche (McQueen, 2008), puis de collaborer en équipe et de partager ses connaissances (Welch et Dawson, 2006) sont des éléments favorisant la pratique inspirée des résultats probants. Quant aux facteurs organisationnels ayant un effet positif sur la pratique probante, avoir du temps rémunéré au travail pour faire de la recherche et consulter la littérature, avoir des opportunités de développement professionnel continu ainsi que l'accès à des bases de données s'avèrent essentiels à une pratique de ce type (Thomas et Law, 2014). À l'inverse, la pression venant des milieux cliniques pour que les ergothérapeutes augmentent leur temps d'intervention direct auprès des patients ou la charge de travail élevée dans leur contexte de pratique limite le temps nécessaire pour y avoir recours.

Somme toute, l'attitude des ergothérapeutes face aux résultats probants a évolué au cours des dernières années et s'avère de plus en plus positive. La majorité d'entre eux s'entendent pour dire que leurs décisions cliniques devraient être basées sur le souhait des clients, leur expérience professionnelle, mais aussi les meilleures pratiques dans la littérature (Thomas et Law, 2014). Par exemple, en milieu scolaire, baser l'offre de services sur un modèle collaboratif est considéré comme une excellente pratique permettant aux enseignants et aux élèves de bénéficier de plusieurs avantages en offrant les services dans leur contexte de classe (Camden et al., 2021), de même que de permettre à plusieurs élèves de bénéficier des interventions en ergothérapie rapidement et simultanément (Bazyk et Cahill, 2015). Malgré cela, comme discuté, de nombreux facteurs influencent le recours ou non des ergothérapeutes aux résultats probants. Considérant la

particularité de la pratique en contexte scolaire, les ergothérapeutes qui y travaillent devraient actualiser davantage leur compétence de praticien érudit pour assurer une pratique exemplaire et offrir un service de qualité aux enseignants et aux élèves.

6.5 Retombées potentielles de l'étude

Au niveau professionnel, cette étude contribue à informer les ergothérapeutes travaillant en milieu scolaire et ceux ayant un intérêt à y travailler sur la dynamique de collaboration entre les ergothérapeutes et les enseignants dans les écoles québécoises. L'étude a dressé un portrait de cette collaboration en relevant ce qui est pertinent de mettre en place en tant qu'ergothérapeute pour optimiser cette collaboration et sur les actions à éviter pour s'assurer de créer des partenariats positifs et efficaces avec les enseignants, qui sont des coéquipiers extrêmement importants en milieu scolaire. Par exemple, s'assurer de bien comprendre le contexte scolaire pour proposer des recommandations adéquates, être explicite dans l'explication du rôle de l'ergothérapeute ou encore participer aux activités sociales dans l'école pour encourager la création du lien avec les enseignants sont des solutions, parmi les nombreuses nommées par les participantes, permettant d'améliorer la collaboration avec eux. Ce travail de recherche permet aussi aux ergothérapeutes de s'engager dans des réflexions en lien avec les sujets abordés en prévision de mieux répondre aux attentes des enseignants.

Au niveau scientifique, ce projet aborde l'enjeu réel qu'est la complexité de la relation de collaboration entre les ergothérapeutes et le personnel enseignant, dans un contexte de pratique en émergence. Très peu d'articles sur l'ergothérapie en milieu scolaire au Québec sont disponibles à ce jour. À la connaissance de l'équipe de recherche, il n'y a aucune étude existante sur la collaboration en ergothérapie dans le milieu scolaire québécois. Comme la collaboration est au cœur de la pratique de l'ergothérapie en milieu scolaire, il importe d'alimenter les connaissances. À la lumière de ce projet, il serait pertinent et en continuité avec celui-ci de réaliser ce même genre d'entrevue auprès d'enseignants travaillant avec des ergothérapeutes. En effet, comme la collaboration est un travail d'équipe et relève de tous les acteurs qui travaillent ensemble, il serait important de connaître les actions à mettre en place et à éviter pour optimiser la collaboration de façon à avoir des effets encore plus bénéfiques dans la pratique réelle en prenant connaissance de leur point de vue.

Au niveau social, la retombée ultime visée par ce projet est l'impact qu'il pourrait avoir sur les élèves québécois. Effectivement, un partenariat amélioré via une meilleure collaboration entre les deux acteurs permettrait de faire bénéficier les élèves des meilleures interventions possible à l'école (OEQ, 2022). Cet essai démontre aussi que plusieurs barrières organisationnelles nuisent à la collaboration entre les ergothérapeutes et les enseignants, puisque les directeurs des écoles et des CSS peuvent y jouer un rôle. Recommander aux enseignants de consulter l'ergothérapeute au besoin, faire la promotion des services ou leur libérer du temps pour collaborer avec eux sont d'excellents moyens à mettre en œuvre par la direction pour améliorer la collaboration.

6.6 Limites et forces de l'étude

Étant donné les caractéristiques de l'échantillon, plus précisément le nombre peu élevé de participantes, ce qui est en cohérence avec le devis narratif, même si la chercheuse considère avoir atteint la saturation des données suite à ses entretiens avec les sept participantes dans le cadre du projet, il est important de rappeler qu'il est impossible de généraliser les résultats à l'ensemble des ergothérapeutes travaillant en milieu scolaire au Québec. De plus, il ne faut pas exclure la possibilité d'un biais de sélection des participants. En effet, il se peut que les participants ayant été davantage interpellés par le sujet, qui ont à cœur la collaboration avec les enseignants dans leur pratique, aient davantage eu envie de participer au projet. Ainsi, comme c'est un sujet important pour eux, ils pourraient être plus dévoués dans leur pratique au travail avec l'enseignant, ce qui pourrait influencer les réponses et jouer sur la validité interne des résultats.

La présence d'un biais expérimental lié aux attentes de la chercheuse est probable, considérant que celle-ci est une étudiante en ergothérapie et évolue dans un milieu qui tend à percevoir positivement l'apport des ergothérapeutes au sein des équipes de travail et dans lequel la perspective des ergothérapeutes est le plus souvent mise de l'avant. Aussi, le fait que l'analyse des données fut réalisée uniquement par la chercheuse peut avoir eu un impact sur les résultats de la recherche, puisque cela fait en sorte qu'une variété d'interprétations possibles n'a pas été explorée.

Aussi, il serait d'actualité d'étudier la mise à jour des compétences des ergothérapeutes en milieu scolaire en se basant sur le Référentiel de compétences pour les ergothérapeutes de 2021

(ACORE et al., 2021). Comme celui-ci sera prochainement enseigné dans les institutions scolaires et de plus en plus utilisé par les ergothérapeutes, il serait pertinent d'identifier les nouvelles compétences, parmi les six formant le référentiel, les plus importantes à mettre en place par les ergothérapeutes pour une collaboration optimale avec les enseignants.

Une des forces de cette étude est la méthode de collecte de données choisie, soit des entrevues narratives, qui a permis aux participantes d'aborder librement les situations désirées, ce qui permet l'obtention de discours riches mettant vraiment de l'avant leur perspective.

De plus, la chercheuse juge avoir atteint la saturation des données avec les sept participantes, puisqu'aucune nouvelle donnée n'est ressortie de la septième entrevue. La diversité au sein de l'échantillon quant aux régions de travail des participantes et au type d'école dans lequel elles travaillent est aussi un élément positif à cette recherche, considérant que cela peut faire varier les pratiques, en permettant de représenter un large éventail de profils différents d'ergothérapeutes travaillant en milieu scolaire dans la province. La perspective d'ergothérapeutes travaillant dans six régions administratives québécoises a été considérée (Côte-Nord, Montréal, Laurentides, Capitale-Nationale, Lanaudière, Montérégie), de même que celle d'une ergothérapeute travaillant dans une école spécialisée.

7. CONCLUSION

Pour conclure, l'objectif de cet essai était d'identifier les compétences clés à actualiser en tant qu'ergothérapeute dans le milieu scolaire, afin de favoriser une collaboration efficace avec les enseignants. Des entrevues narratives ont été menées auprès de sept participantes œuvrant en milieu scolaire depuis plus de trois ans au Québec afin d'atteindre cet objectif. Il en résulte que les compétences principales à actualiser en tant qu'ergothérapeute en milieu scolaire sont celles d'expert en habilitation aux occupations, de collaborateur, de communicateur et de gestionnaire de sa pratique, afin de favoriser une collaboration optimale avec les enseignants. Les récits des participantes ont aussi permis de faire ressortir qu'en effet, ils ont une part de responsabilité dans la réussite d'une collaboration efficace avec les enseignants, mais que plusieurs facilitateurs et obstacles peuvent venir influencer celle-ci. Les données permettent de faire un portrait de cette collaboration dans la pratique actuelle, de démontrer la complexité de la collaboration et d'offrir des solutions concrètes pour l'améliorer puis encourager une perception de l'ergothérapie positive chez les enseignants. Il s'agit alors d'un projet pouvant supporter réellement la pratique, considérant que les actions discutées ont été préalablement expérimentées par les participantes. En espérant que cet essai inspire les ergothérapeutes, en tant que praticiens réflexifs, à apporter des changements dans leur pratique ou à poursuivre leur bonne pratique pour créer des équipes de travail unies et efficaces avec les enseignements, au bénéfice des élèves.

RÉFÉRENCES

- American interprofessional health collaborative. (2022). *Collaborating across borders*. <https://aihc-us.org/activities/cab>
- Anderson, C. et Kirkpatrick, S. (2015). Narrative interviewing. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38(3), 631-634. DOI:10.1007/s11096-015-0222-0
- Association canadienne des ergothérapeutes. (2012). *Le profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada*. <https://caot.ca/document/4720/2012profil.pdf>
- ACORE, ACPUE et ACE. (2021). *Référentiel de compétences pour les ergothérapeutes au Canada/Competencies for occupational therapists in Canada*. https://acotro-acore.org/sites/default/files/uploads/ot_competency_document_fr_hires.pdf
- Bazyk, S. et Cahill, S. (2015). School-based occupational therapy. Dans J. Case-Smith et J. C. O'Brien (dir.), *Occupational therapy for children and adolescents* (7e éd). St-Louis : Mosby Elsevier.
- Beaudoin, A. J., Héguay, L., Borwick, K., Tassé, C., Brunet, J., Giasson Leblanc, E., Dore, J. et Jasmin, E. (2019). Perceptions de l'ergothérapie par les enseignants du préscolaire : étude descriptive mixte. *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 5, 47-64. DOI : 10.13096/rfre.v5n2.130.
- Benson, J. (2013). School-based occupational therapy practice: perceptions and realities of current practice and the role of occupation. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 6(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/19411243.2013.811348>
- Benson, J.D., Szucs, K. A. et Mejasic, J. J. (2016). Teachers' perceptions of the role of occupational therapist in schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 9(3), 290-301. <https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1183158>
- Bertrand, R., Kuhne, N. et Pellerin, M. A. (2018). L'enquête narrative en recherche en sciences de l'occupation : l'art de raconter des histoires. *Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie*, 4(2), 138-144. <https://doi.org/10.13096/rfre.v4n2.117>
- Boivin, A., Flora, L., Dumez, V., L'Espérance, A., Berkese, A. et Gauvin, F. P. (2017). *Co-construire la santé en partenariat avec les patients et le public : historique, approche et impacts du « modèle de Montréal »*. <https://www.chairepartenariat.ca/wp-content/uploads/2019/07/Boivin-2017-Co-construire-la-sante%CC%81.pdf>
- Bolton, T. et 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>

- Brown, T., Tseng, M. H., Casey, J., McDonald, R. et Lyons, C. (2010). Research knowledge, attitudes, and practices of pediatric occupational therapists in Australia, the United Kingdom, and Taiwan. *Journal of Allied Health*, 39, 88–94.
- Camden, C., Campbell, W., Missiuna, C., Berbari, J., Héguy, L., Gauvin, C., Dostie, R., Ianni, L., Rivard, L., GOLD Research Team. et Anaby, D. (2021). Implementing partnering for change in Québec: occupational therapy activities and stakeholders' perceptions. *Canadian journal of occupational therapy. Revue canadienne d'ergothérapie*, 88(1), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0008417421994368>
- Canadian Interprofessional Health Collaborative. (2010). *A national interprofessional competency framework*. <https://phabc.org/wp-content/uploads/2015/07/CIHC-National-Interprofessional-Competency-Framework.pdf>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2022). *Les droits des élèves HDAA*. <https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/les-droits-des-eleves-hdaa>
- Christner, A. (2015). Promoting the role of occupational therapy in school-based collaboration: outcome project. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(2), 136-148. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1038469>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.
- Hargreaves, A. T., Nakhoda, R., Mottay, N. et Subramoney, S. (2012). The collaborative relationship between teachers and occupational therapists in junior primary mainstream schools. *South African Journal of Occupational Therapy*, 42(1), 7-10.
- Huang, Y., G. Peyton, C., Hoffman, M. et Pascua, M. (2011). Teacher perspectives on collaboration with occupational therapists in inclusive classrooms: a pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 4(1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/19411243.2011.581018>
- Jasmin, E., Ariel, E., Caron, M. S., Gauthier, A., Pelletier, L., Currer-Briggs, G. et Ray-Kaeser, S. (2019). La pratique de l'ergothérapie en milieu scolaire au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 222-250.
- Jasmin, E., Gauthier, A., Julien, M. et Hui, C. (2018). Occupational therapy in preschools: a synthesis of current knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 73-82. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0840-3>
- Légis Québec. (2022). *Loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>

- McQueen, J. (2008). Practice development: bridging the research-practice divide through the appointment of a research lead. *British Journal of Occupational Therapy*, 71(3), 112–118. <https://doi.org/10.1177/030802260807100307>
- Molineux, M. et Richard, W. (2003). Storied Approaches to understanding occupation. *Journal of Occupational Science*, 10(1), 52-60. <https://doi.org/10.1080/14427591.2003.9686511>
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2022). *La contribution essentielle de l'ergothérapeute en enfance-jeunesse*. <https://www.oeq.org/a-propos-de-l-ordre/salle-de-presse/actualites/236-nouveau-document-de-reference-la-contribution-essentielle-de-lergotherapeute-en-enfance-jeunesse-.html>
- Parkinson, S., Lowe, C. et Keys, K. (2010). Professional development enhances the occupational therapy work environment. *British Journal of Occupational Therapy*, 73(10), 470-476. <https://doi.org/10.4276/030802210X12865330218302>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. DOI:10.1080/0951839950080103
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181–207. <https://doi.org/10.7202/1085403ar>
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412961288>
- Salls, J., Dolhi, C., Silverman, L. et Hansen, M. (2009). The use of evidence-based practice by occupational therapists. *Occupational Therapy in Health Care*, 23(2), 134-145. <http://dx.doi.org/10.1080/07380570902773305>
- Shasby, S. et Schneck, C. (2011). Commentary on collaboration in school-based practice: positives and pitfalls. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 4(1), 22-33. <https://doi.org/10.1080/19411243.2011.573243>
- Thomas, A. et Law, M. (2013). Research utilization and evidence-based practice in occupational therapy: a scoping study. *The American journal of occupational therapy : official publication of the American Occupational Therapy Association*, 67(4), 55-65. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.006395>
- Thomas, A. et Law, M. C. (2014). Evidence-based practice supports among canadian occupational therapists: enquête sur les mécanismes de soutien de la pratique fondée sur les données probantes offerts aux ergothérapeutes canadiens. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(2), 79-92. <https://doi.org/10.1177/0008417414526972>

- Truong, V. et 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>
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion : Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 89-130). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Villeneuve, M. (2009). A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian journal of occupational therapy. Revue canadienne d'ergothérapie*, 76 (Spec No), 206-218. <https://doi.org/10.1177/000841740907600s05>
- Wilson, A. L. et Harris, S. R. (2018). Collaborative occupational therapy: teachers' impressions of the partnering for change (p4c) model. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 38(2), 130-142. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1297988>
- Welch, A. et Dawson, P. (2007). Engaging occupational therapists in applying evidence to practice: an action research project. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 14(10), 460–465.
- Wintle, J., Krupa, T., Cramm, H. et DeLuca, C. (2017). A scoping review of the tensions in ot-teacher collaborations. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 10(4), 327-345. <https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1359134>

ANNEXE A QUESTIONNAIRE



Informations générales sur les participants :

- 1- Quel est votre genre?
- 2- Quel âge avez-vous?
- 3- Dans combien d'écoles travaillez-vous?
- 4- Dans quel(s) type(s) d'école(s) travaillez-vous?
- 5- À quel centre de service scolaire travaillez-vous?
- 6- Combien d'années d'expérience en milieu scolaire avez-vous?

Entrevue narrative :

- 1- Racontez-moi un moment dans votre pratique qui s'est bien déroulé lors de la collaboration avec un enseignant, où vous sentez que vous avez réussi une habilitation efficace de l'enseignant dans son rôle auprès des élèves.

- 2- Racontez-moi un moment dans votre pratique où la collaboration avec l'enseignant ne s'est pas bien déroulée, que vous n'avez pas réussi à favoriser son habilitation et que vous vous attribuez, du moins en partie, une part de responsabilité pour cet échec.

- 3- Racontez-moi un moment dans votre pratique où vous avez fait face à un défi lors de la collaboration avec un enseignant, mais où vous avez finalement réussi à atteindre votre objectif.