



HAL
open science

Inclusion des enfants en situation d'handicap : quelle continuité éducative entre EJE et PE

Roxane Loureiro, Sous La

► **To cite this version:**

Roxane Loureiro, Sous La. Inclusion des enfants en situation d'handicap : quelle continuité éducative entre EJE et PE. Education. 2022. dumas-04202976

HAL Id: dumas-04202976

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04202976v1>

Submitted on 14 Sep 2023

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

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

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 4 : Parcours PEPAD**

**Loureiro Roxane
N° étudiant 22108053**

Année 2021-2022

**Inclusion des enfants en situation de handicap :
Quelle continuité éducative entre EJE et PE ?**

Remerciements

Merci à Sophie Briquet-Duhazé, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, son aide et sa bienveillance.

Merci à tous les professeurs rencontrés lors de la formation. Merci à Véronique Miguel Addisu pour ses cours d'une grande richesse.

Merci aux éducatrices de jeunes enfants et aux Professeurs d'école interviewées, pour leur disponibilité, leur investissement dans les entretiens.

Merci à toutes les étudiantes PEPAD rencontrées cette année.

Merci au père de ma fille.

Et un grand merci à ma fille, Ella, qui a bien voulu partager sa maman avec les études, de m'avoir encouragée tout au long de cette année. Ton soutien est le plus précieux.

Merci à vous tous

Sommaire

Liste des sigles	3
Introduction	4
1. Du thème au sujet.....	5
2. Etat des connaissances -Actualisation de la recherche.....	7
2.1 De l’infirmes à la personne en situation de handicap : évolution historique et sociétale ..	7
2.2 Caractéristiques de l’accueil du handicap en EAJE	9
2.3 Caractéristiques de l’accueil du handicap à l’école maternelle	12
3. Définition des concepts	13
3.1 Evolution en matière d’inclusion et d’éducation inclusive des enfants en situation de handicap.....	13
3.2 Défi d’une éducation inclusive	16
3.3 L’éthique du care dans l’accompagnement des enfants en situation de handicap.....	17
3.4 L’empathie : prémices de l’éthique du care ?.....	20
3.4 Le Partenariat dans la continuité éducative	22
4. Cadrage institutionnel et professionnel	25
4.1 Les lois sur le handicap	25
4.2 Les lois sur l’inclusion à l’école et le rôle des PE dans l’inclusion.....	26
4.3 Le projet de scolarisation Personnalisé et le guide GEVA-sco	29
4.3 Le cadre des EAJE et de EJE.....	30
5. Méthodologie	34
5.1 La phase explorative.....	34
5.2 Choix de la population.....	34
5.3 Choix de la méthodologie.....	35
5.4 Procédure- structuration d’un guide d’entretien.....	36
5.5 La recherche du panel.....	37
5.6 Les entretiens.....	37

6. Résultats	41
6.1 Le passage d'un enfant en situation de handicap d'un EAJE à l'école maternelle	41
6.1.1 Le partenariat entre EJE et PE	42
6.1.2 Scolarisation de l'enfant en situation de handicap : un accueil progressif ?.....	43
6.2 Le dossier GEVA-sco	43
6.3 Les autres partenaires lors du passage de l'enfant en situation de handicap d'un EAJE à l'école maternelle.....	44
6.4 L'accueil du handicap en EAJE et à l'école maternelle	45
6.5 L'empathie et la pratique du care dans l'inclusion des enfants en situation de handicap et pour préparer le passage entre une EAJE et l'école maternelle.....	46
7. Analyse.....	46
7.1 EJE et PE dans l'accueil du handicap : deux professions mais des problématiques convergentes	47
7.2 L'accueil du handicap en EAJE et à l'école maternelle : nécessite recherche, accompagnement et moyens	53
7.2.1 Les caractéristiques de l'accueil du handicap dans les EAJE : un partenariat et un travail d'équipe nécessaire pour l'accueil du handicap	54
7.2.2 Les caractéristiques de l'accueil du handicap à l'école maternelle	58
7.3 L'EJE et PE dans l'inclusion des enfants en situation de handicap : quel partenariat ?.	64
7.4 Le dossier GEVA-sco : simple outil de demande de compensation ou réel concertation ?	70
7.5 Les autres partenaires lors du passage d'un EAJE à l'école maternelle.....	72
7.6 L'éthique du care et empathie : réels outils de travail	73
8. Discussion	76
8.1 Autour de l'hypothèse 1	76
8.2 Autour de l'hypothèse 2	77
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Annexes.....	86

Liste des sigles

AESH : Accompagnement d'Enfants en Situation de Handicap
ARSEA : Association Régionale Spécialisé d'action sociale d'Education et d'Animation
ATSEM : Agent Territorial Spécialisé dans les Ecoles Maternelles
CAMSP : Centre d'Action Médico-Social Précoce
DASCA : Dispositif d'Accompagnement et de Soins Coordonnées pour l'Autisme
EAJE : Etablissement d'Accueil du Jeune Enfant
EE : Equipe Educative
ESS : Equipe de suivi de Scolarisation
EJE : Educateur de Jeunes Enfants
EPSAN : Etablissement Public de Santé Alsace Nord
GAP : Groupe d'Analyse de Pratique
IP : Information Préoccupante
MDPH : Maison Départementale pour Personnes Handicapés
PAI : Projet d'Accueil Individualisé
PE : Professeur des Ecoles
PEI : Projet Educatif Individualisé
PIAL : Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés
PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation
REP : Réseau d'Education prioritaire
SESSAD : Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile
TSA : Troubles du Spectre Autistique

Introduction

Nous sommes éducatrice de jeunes enfants depuis 16 ans et actuellement directrice d'une halte-garderie de 20 places près de Strasbourg. Nous accueillons les enfants jusqu'à leur sixième anniversaire.

Nous travaillons dans un quartier prioritaire de la politique de la ville, classé REP plus. Notre objectif est d'accueillir tous les enfants et parents dans leur singularité, leur altérité et d'identifier dès le plus jeune âge des éventuelles difficultés.

Notre parcours professionnel nous a amené à accompagner de nombreuses familles et enfants avec des parcours de vie différents. Certains étaient issus de classes socio-économiques défavorisées avec des attentes et des besoins particuliers. La dimension sociale du métier d'éducateur de jeunes enfants est primordiale pour nous. Nous contribuons à la lutte des exclusions et nous sommes des acteurs dans les politiques locales. Cette lutte des exclusions concerne également les enfants avec des situations de handicap. Les décrets¹ petite enfance précisent que les EAJE jouent un rôle dans l'inclusion de ces enfants avec des besoins particuliers.

En septembre dernier, nous avons intégré un Master PEPAD. Les apports théoriques apportés lors de la formation nous ont amenée à approfondir les concepts et les enjeux de l'inclusion des enfants en situation de handicap. Nous avons entamé alors une réelle réflexion en lien avec notre pratique. Cela a été le point de départ de ce mémoire de recherche.

Ainsi, dans une première partie, nous exposerons notre cheminement de réflexion qui nous a conduit à approfondir le thème de l'inclusion et nous présenterons notre sujet de recherche. Nous énoncerons également dans cette partie notre problématique et nos hypothèses qui ont conduit notre recherche.

Dans une deuxième partie, nous définirons la notion de handicap, l'évolution historique et sociétale de ce mot pour ensuite réaliser une étude comparative sur l'accueil des enfants en situation de handicap en EAJE et en école maternelle.

Dans une troisième partie, notre recherche se portera sur l'inclusion, le défi et les enjeux de l'inclusion dans les EAJE et dans les écoles maternelles. Nous verrons ensuite comment l'inclusion fait appel à une éthique du « care » de la part des professionnels de la petite enfance. Puis, réfléchir sur le passage d'une EAJE à une école maternelle d'un enfant en situation de

¹ En parlant des EAJE le décret 2000 Article R.180-1 précise : « *Ils concourent à l'intégration sociale de ceux de ces enfants ayant un handicap ou atteints d'une maladie chronique* », l'Article 15 du décret 2007 : « *A l'intégration des enfants porteurs d'un handicap ou atteints d'une affection nécessitant des soins ou une attention particulière* » et l'article 4 décret de 2021 : « *Il (le projet d'établissement) détaille les dispositions prises pour l'accueil d'enfants présentant un handicap ou atteints d'une maladie chronique* ».

handicap pose la question de partenariat et de continuité éducative, concepts qui seront abordés. Dans la quatrième partie, nous verrons le cadre réglementaire. En effet, il est essentiel de retracer les textes de loi sur le handicap et l'inclusion. Le cadre réglementaire des EAJE, des écoles maternelles et les référentiels métiers des EJE et des PE permettront de comprendre le contexte de travail et les obligations de ces professionnels dans l'inclusion des enfants en situation de handicap.

Ensuite, nous exposerons notre méthodologie pour réaliser ce travail de recherche.

Pour terminer, nous présenterons nos résultats qui nous permettront de proposer une analyse et une réflexion sur nos hypothèses en lien avec la problématique.

1. Du thème au sujet

Nous sommes une équipe de sept professionnels avec différentes formations. Chaque année, nous accueillons des enfants en situation de handicap. Pour la plupart d'entre eux, l'accueil dans la structure s'est fait en amont d'un diagnostic posé par le corps médical.

En référence au décret du 1^{er} août 2000, réactualisé en 2007 et 2021, notre objectif est d'accueillir tous les enfants et de nous adapter à leurs besoins, quelle que soit la situation de l'enfant. Les premiers accueils d'enfants en situation de handicap ont suscité, chez certains professionnels, de nombreuses inquiétudes et questionnements. Mais notre éthique, le travail d'équipe et de partenariat nous ont permis de nous décentrer de nos valeurs et normes pour assurer un accueil adapté pour ces enfants, au même titre que les autres. Cela a demandé des réajustements car cela a été éprouvant pour certains professionnels. Ces accueils se sont avérés très enrichissants tant pour les professionnels que pour les autres enfants.

Le projet d'entrée à l'école maternelle se construit ensuite, ce qui peut engendrer des craintes et des questionnements pour les professionnels des EAJE et les parents quand l'enfant est orienté en « milieu ordinaire » : Est-ce ce que l'enfant va s'adapter ? Comment le PE de l'école maternelle va l'accueillir ? Est-ce qu'il aura une AESH ?

Quand le diagnostic de handicap est posé pour un enfant avant son entrée en école maternelle, un dossier appelé GEVA-sco (guide d'évaluation des besoins de compensation dans le domaine scolaire de la personne handicapée) permet de recueillir des informations, observations et évaluations sur l'enfant pour construire des réponses aux particularités de la situation et de construire un projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ce dossier permet également à l'école et au PE qui va accueillir l'enfant, d'avoir des informations sur le handicap de l'enfant, son niveau de développement, ses relations avec la famille, etc.

Mais est-ce suffisant pour faciliter le passage de l'enfant entre les deux structures ? Est-ce que la dimension sociale, c'est-à-dire les relations qu'entretient l'enfant avec ses pairs sont notées dans le dossier GEVA-sco ? Est-ce que les professionnels des EAJE et notamment les EJE sont consultés pour recueillir des informations sur l'enfant concerné ?

C'est ainsi que, depuis plusieurs années, nous nous questionnons sur le passage entre les deux structures et sur les moyens qui peuvent aider et accompagner les enfants en situation de handicap dans cette transition. Les parents sont des acteurs très importants dans la continuité éducative entre ces deux structures. Mais, dans ce mémoire, nous orienterons nos recherches et notre analyse sur les EJE et des PE dans cette continuité.

Ainsi, les questions que nous pouvons nous poser sont les suivantes :

Comment les EJE en EAJE et les PE en école maternelle peuvent faciliter le passage d'une structure à une autre ? Comment ces deux professionnels de la petite enfance réfléchissent à ce passage ? Peuvent-ils travailler et construire ensemble l'entrée en école maternelle ? Comment peuvent-ils assurer une continuité éducative pour l'enfant ?

Notre problématique est donc la suivante :

Le dossier GEVA-sco peut-il représenter à lui seul une continuité éducative ou un partenariat entre les EJE et les PE lors du passage d'un enfant en situation de handicap d'une EAJE à une école maternelle ?

Notre première hypothèse concerne le fait que les EJE sont consultés pour l'écriture du dossier GEVA-sco. De ce fait, les informations recueillies dans le dossier GEVA-sco, la connaissance du handicap de l'enfant par le PE et la formation de ce dernier suffisent à assurer une continuité éducative pour l'enfant en situation de handicap et un partenariat entre les EJE et les PE lors du passage d'une institution à l'autre de l'enfant.

Notre seconde hypothèse pose le constat que des temps d'échanges et de rencontres entre les EJE et les PE ne peuvent pas se subsister à un écrit qui ne tient pas forcément en compte la dimension sociale et environnementale du développement de l'enfant en situation de handicap avec ses pairs et avec d'autres adultes que les parents. L'EJE, par la connaissance sociale et environnementale de l'enfant en situation de handicap peut être un soutien, un partenaire pour le passage de l'enfant en école maternelle.

Le sujet de ce mémoire de recherche porte ainsi sur le partenariat entre les EJE dans les EAJE et les PE des écoles maternelles dans la continuité éducative de l'enfant en situation de handicap

lors du passage entre les deux structures.

Notre problématique et nos hypothèses nous conduisent à réaliser un travail de recherche sur les concepts pertinents pour notre sujet.

2. Etat des connaissances -Actualisation de la recherche

2.1 De l'infirmes à la personne en situation de handicap : évolution historique et sociétale

Le mot handicap est un mot d'origine anglaise qui signifie « *hand in cap* » ou « *main dans le chapeau* ». Cette expression découle d'un jeu d'échange d'objets personnels qui se pratiquait en Grande-Bretagne au 16^{ème} siècle. Un arbitre s'assurait que les lots étaient équivalents pour assurer l'égalité des chances des joueurs.

Ce terme est ensuite employé dans les courses hippiques en Angleterre au 18^{ème} siècle. Pour permettre l'égalité des chances, les arbitres attribuaient une charge ou une distance supplémentaire au cheval ayant des performances supplémentaires. Le cheval handicapé était donc le meilleur cheval.

Longtemps utilisé dans le domaine sportif, comme les courses hippiques ou le golf, le mot handicap sera employé pour viser les capacités d'une personne à partir du 19^{ème} siècle.

C'est à partir du début du 20^{ème} siècle, en France, que les médecins commencent à utiliser le mot « handicap » pour parler d'une altération des capacités humaines, « d'un manque », d'un « désavantage », par rapport à des normes préétablies. Avant 1900, on parlait « d'infirmes », « d'invalides » « de débiles ». A partir de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, outre la dimension individuelle du handicap, c'est-à-dire le manque ou l'incapacité, la société va prendre en compte la dimension sociale du handicap. Cette lente évolution de la prise en compte du handicap s'est faite notamment par, ce que Stiker (2017) appelle, les « *chercheurs de l'émancipation* » eux-mêmes handicapés, qui ont réfléchi sur leur propre émancipation. Leurs travaux ont donné la priorité aux facteurs sociaux et environnementaux : « *Ce modèle donne une importance primordiale aux facteurs sociaux et environnementaux dans le processus de production des handicaps et, par conséquent, implique la lutte contre les barrières sociales de tous ordres, et pour l'accessibilisation totale de la société* » (Stiker, 2017, p.26). Janner-Raimondi (2016) affirme que l'environnement peut atténuer le handicap : « *alors même que le handicap comporte, dans l'imaginaire, des traits ontologiques de durabilité et d'irréversibilité, la situation de handicap évoque une variabilité selon les contextes, allant jusqu'à rendre le handicap moins visible, voire invisible.* » (Janner-Raimondi, 2016, p.102). Dans le handicap, il y a bien « des « *facteurs endogènes* » comme les facteurs individuels, médicaux et des

« *facteurs exogènes* », comme les facteurs sociaux et environnementaux (Stiker, 2017, p.29). Les facteurs environnementaux, les facteurs personnels et les problèmes de santé sont reconnus équitablement dans la production de situation de handicap, c'est à dire dans la production des obstacles pour effectuer les activités quotidiennes et participer à la vie sociale. C'est pourquoi, on ne parle plus de « handicap » mais de « situation de handicap ».

Pour certains chercheurs, tels que Louis et Ramond (2013) « *focaliser sur la situation, chose qui peut appeler de multiples compensations, c'est nier la réalité physique, mentale, psychique du handicap qui touche la personne au plus profond d'elle-même et ouvre sur un amalgame qui en gomme les particularités* » (Louis et Ramond, 2013, p.8). Pour ces auteurs, le handicap est aussi une question de mots : handicapé, porteur de handicap, en situation de handicap. Mais derrière ces expressions, il y a avant tout une personne « *au même titre que ce que nous sommes (...) avec un rapport à soi, au monde, aux autres qui a particularisé son psychisme, par-là ses sentiments, ses émotions avec tout ce que cela peut comprendre de doutes, de souffrances mais aussi d'espoir, de désir de vivre* » (ibid., p.9).

La notion de handicap dépend, ainsi, comme le dit Luis et Ramond (2013) « *de beaucoup de facteurs, des aides que l'on peut apporter à la personne handicapée, que ce soit de l'argent, un accompagnement humain ou matériel* » (Louis, Ramond, 2013, p.6). Ainsi, la situation de handicap « *ne saurait se restreindre à l'atteinte organique mais renvoie au contraire à une interaction entre cette atteinte organique, les facteurs personnels et les facteurs environnementaux* » (Janner, 2017, p.110). Cette précision sémantique a « *pour enjeu d'impliquer, dans le cadre de l'accueil en crèche et en école maternelle la prise en compte des dimensions d'interrelations, d'interactions, ainsi que d'organisation dans le travail et de modalités de partenariat entre les professionnels, les familles et l'enfant* » (Janner, 2017, p.110).

Accompagner un enfant en situation de handicap interroge deux dimensions. La première concerne les préoccupations, les valeurs et l'éthique des professionnels non spécialisés, le regard porté sur la personne handicapée. En effet et comme le soulignent justement Louis et Ramon (2013) « *le handicap est un concept dont la réalité est tributaire du regard que la société porte sur lui* » (Louis et Ramond, 2013, p.5). La deuxième interroge le mode de fonctionnement et d'organisation de la structure où est accueilli l'enfant. Pour Florin (2007), les structures de type « crèche » et les écoles maternelles sont deux structures avec des similitudes et des différences sur le plan de l'organisation et des activités proposées aux enfants.

De ces points de vue, nous pouvons nous demander si ces différences et ces similitudes ont un impact sur l'accueil du handicap et sur le travail des professionnels dit « ordinaires ».

Dans le point traité ci-dessous, nous étudierons l'organisation des EAJE et des écoles maternelles. La question éthique sera abordée plus loin. Nous tenons à souligner également que les EAJE et les écoles maternelles sont deux lieux très hétérogènes.

2.2 Caractéristiques de l'accueil du handicap en EAJE

Avant de voir les différences et les similitudes des EAJE et des écoles maternelles, il est important de noter que ces deux structures ne sont pas gérées par les mêmes ministères, ce qui peut expliquer des différences entre ces deux organisations dans les objectifs et le fonctionnement. Les EAJE sont gérés par le ministère de la santé et de la solidarité, alors que les écoles par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. C'est ce qu'on appelle un système différencié en fonction de l'âge de l'enfant avec des professionnels, des établissements et des droits différents.

Montanaro dit que *« l'accès aux services n'est pas considéré comme un droit pour tous les enfants mais comme un service payant à l'attention des parents qui travaillent ou des enfants qui en ont besoin pour des raisons sociales alors que, dans le secteur de l'éducation, l'accès est un droit légal et l'égalité des chances face à l'éducation est un principe fort »* (Montanaro, 20, p.89). Cela peut poser question. En effet, nous pouvons constater que les politiques françaises mettent avant tout l'accent sur l'éducation de l'enfant à partir de 3 ans.

Voyons, à présent, et de façon plus précise en quoi ces différences peuvent avoir un impact sur l'accueil du handicap.

Bedoin et Janner-Raimondi (2016) définissent la structure crèche en termes « d'organisation » et l'école maternelle en termes « d'institution ».

L'organisation peut se définir selon deux aspects. L'une définit par le dictionnaire Lalande est *« une collectivité instituée en vue d'objectifs définis »* (Lapasse, 1967, p.57). La deuxième comme *« un lieu de comportements stratégiques et de conflits, mais aussi lieu de constructions d'accords et de pouvoir économique »* (Bernoux, 2009, p.238).

Dans la première définition, il est question d'une collectivité et d'objectifs définis. Le mot « collectivité » vient du mot latin « collectus » qui signifie réuni, rassemblé. Une collectivité se définit donc comme un ensemble d'individus réunis avec des objectifs définis en commun. Nous pouvons, bien aisément, faire le parallèle avec les EAJE qui se caractérisent par un ensemble de professionnels avec des formations diverses qui travaillent dans un intérêt

commun. « *Les crèches se donnent comme objectif de favoriser l'autonomie et la socialisation de l'enfant, de stimuler son développement et de créer un sentiment de sécurité et de confiance dans les activités proposées* » (Florin, 2007, p.23-24). Ce fonctionnement d'EAJE renvoie à l'idée d'un travail pluridisciplinaire où tous ont le droit à la parole, à s'impliquer. Bedoin et Janner-Raimondi (2016) parlent d'une « communauté » qui s'ouvre encore davantage lors d'un accueil d'un enfant en situation de handicap. Montanaro (2013), dit que « *le collectif professionnel est à la fois instrument de réflexion personnelle et instrument de transformation de l'organisation de travail* » (Montanaro, 2013, p.126). L'auteure cite Clot (2006) qui précise que « *seuls les collectifs de travail peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail* » (ibid.). Ce travail collectif est possible s'il existe une coopération de tous les membres de l'organisation qui nécessite un engagement de chacun, une confiance et une estime réciproque. Dans les EAJE, tous les professionnels travaillent en équipe. Toutefois, et comme le souligne très bien Montanaro (2013), « *tout travail collectif n'implique pas un collectif de travail* » (Montanaro, 2013, p.129). Pour que le travail collectif se réalise, Clot (2006) dit qu'il « *faut un langage commun, des règles du métier, un respect durable de la règle par chacun ce qui impose un cheminement individuel qui va de la connaissance des règles à leur intériorisation* » (Clot, 2006, p.128). De plus, De La Garza et Weill-Fassina (2000) insistent sur le fait que « *les différentes formes de travail collectif - co-activité, co-action, collaboration, coopération ou encore entraide ont pour condition la concertation et la négociation pour surmonter les conflits du réel* » (De La Garza, Weill-Fassina, 2000, p.226). Ainsi, le collectif est essentiel pour réfléchir et adapter les comportements et l'organisation, mais la part individuelle est tout aussi importante dans ce travail.

La définition de Bernoux (2009) met en lumière des « comportements stratégiques », des « constructions d'accords ». Ces stratégies peuvent être perceptibles dans l'organisation d'une EAJE. Cette approche, permettrait, selon Janner-Raimondi (2006) de tenir compte des besoins éducatifs du jeune enfant. Elle souligne, que dans les structures petite enfance, « *le souci de ne pas mettre l'enfant en difficulté est prioritaire* » (Janner-Raimondi, 2016, p.109). Ainsi, les EAJE seraient en mesure de favoriser des « comportements stratégiques », « des accords », ou encore des « accommodations raisonnables » pour soutenir l'inclusion des enfants en situation de handicap. Verba (2013), dit que les EJE sont « *favorables aux accommodations raisonnables* » (Verba, 2013, p.14). Cela nécessite des « constructions d'accords » avec l'équipe, les parents et requiert des négociations, des ajustements.

Dans leurs recherches par entretiens, Bedoin et Janner-Raimondi ont montré que les directrices d'EAJE « s'ouvrent à d'autres partenaires explicitement choisis pour œuvrer à la réalisation d'un projet construit. Loin de se replier sur leurs structures organisationnelles de base, les directrices de crèche cherchent à résoudre de manière adéquate les problèmes rencontrés, non seulement en s'ouvrant à d'autres partenaires mais aussi en considérant d'autres programmations d'activités et d'autres organisations du travail (Bedoin et Janner-Raimondi, 2016, p.104). Cette collaboration avec des partenaires et l'ensemble de l'équipe permet l'innovation de fonctionnement. La hiérarchie et les membres de l'équipe, en s'appuyant sur le collectif, vont adapter l'environnement, son organisation, plutôt que de demander à l'enfant de se conformer à l'organisation existante. Plaisance (2013) dit que « l'éducation inclusive est un processus qui permet de créer un environnement approprié pour tous » (Plaisance, 2013, p.22-23). Cette flexibilité d'organisation est possible, car contrairement à l'école maternelle, et comme le dit Florin, « les crèches n'ont pas un programme détaillé qui préciserait les objectifs éducatifs et les activités à mettre en œuvre : il leur appartient de définir leur projet local » (Florin, 2007, p.47). Ces recherches font échos à la pensée de Gardou : « il y a inclusion lorsqu'une organisation sociale se fait flexible et modifie son fonctionnement » (Gardou, 2011, p.24). Cette flexibilité se retrouve dans les jeux proposés, l'aménagement de l'espace, les rituels, la place des professionnels, leur posture, leur regard. Cet environnement qui s'adapte aux besoins des enfants en situation de handicap et les autres permet de faire évoluer leurs compétences, leur sécurité affective.

À la suite de ces analyses, Janner-Raimondi fait le constat que la structure de type « crèche » fonctionne comme une « *adhocratie, dans la mesure où cette organisation se montre capable de modifier son rapport aux missions qui sont habituellement les siennes pour trouver des réponses ad hoc* » (Bedoin, Janner-Raimondi, 2016, p.105). Ainsi, la structure crèche peut se définir en termes d'organisation adhocratique : les professionnelles travaillent dans un collectif, définissent conjointement des objectifs, ont une certaine liberté d'action par rapport aux missions qui leurs sont propres, proposent des situations éducatives adaptées au développement de l'enfant et peuvent déployer de nouvelles stratégies dans certaines situations.

Ces caractéristiques permettent aux EAJE de s'organiser de façon collective pour accueillir plus facilement une situation de handicap en adaptant l'environnement. L'objectif premier sera toujours la socialisation de l'enfant.

Toutefois, « ces professionnels ne sont pas sans jugement critique sur les conditions de l'accueil

du handicap, notamment en termes de nombre d'employés (...) Les revendications affleurent moins en termes de remise en cause de l'accueil du handicap qu'en termes de conditions d'accueil eu égard à l'accumulation de tâches à moyens constant » (Janner-Raimondi, 2017, p.142). En effet, le travail des professionnels dans les EAJE se complexifie. Le nombre de professionnel qualifié diminue. La majorité des nouvelles places en EAJE le sont dans des micro-crèches. Dans ces dernières, il n'est pas obligatoire qu'une AP ou un EJE soient présents dans le groupe d'enfants. L'absentéisme, le turn-over, la fatigue professionnelle sont des réalités dans les EAJE qui peuvent impacter la qualité d'accueil et l'inclusion des enfants en situation de handicap.

2.3 Caractéristiques de l'accueil du handicap à l'école maternelle

Par contraste avec les EAJE, l'école est définie en termes d'institution : c'est un « *modèle plus large à dimension nationale et ministérielle sommé de mettre en œuvre les programmes définis par l'état* » (Bedoin, Janner-Raimondi, 2016, p.103). Chez Lapassade (1967), « *L'institution renvoie à une double dimension : d'une part à un système de normes qui structure et règle selon des significations juridico-politique la vie et le fonctionnement d'un groupe social ; d'autre part, à l'acte même d'entrer dans ledit système. Cela implique des normes qui vont structurer le fonctionnement du groupe ce qui n'engendre pas une grande liberté d'action* » (Lapassade, 1967, p.197). Pour Florin, « *l'école maternelle revendique une identité bien différenciée de celle des lieux d'accueil ; elle a un rôle éducatif et d'instruction, avec une attention particulière donnée au langage (...) Elle occupe une place particulière, au sein de l'ensemble du dispositif d'accueil de la petite enfance, dans la mesure où elle est une école, et elle prépare la scolarité ultérieure* » (Florin, 2007, p.23). Ces citations nous montrent bien la différence, en termes d'objectifs, avec les EAJE. Pour que ces normes, cadres soient respectées au sein de l'école, la profession des PE est clairement définie par l'éducation nationale : « *Les professeurs des écoles qui dépendent du ministère de l'éducation nationale bénéficient d'une définition de leur profession clairement identifiable grâce aux lois d'orientation sur l'éducation* » (Florin, 2007, p.22). Dans ce contexte, les PE n'ont pas une grande marge de liberté d'action et l'accueil d'un enfant en situation de handicap peut éprouver. Pourtant, et comme le stipule Thomazet (2008), l'inclusion revient à « *demander à l'école de se modifier structurellement et pédagogiquement pour remplir la mission auprès des enfants qui n'ont pas toutes les habilités nécessaires pour recevoir les enseignements comme on les dispense actuellement* » (Thomazet, 2008, p.129). Dans ces conditions, l'accueil du handicap est nuancé par les PE. « *Si l'accord avec la loi est*

manifeste, les modalités de cette scolarisation peuvent prêter à des avis nuancés voire divergents du discours officiel » (Bailleul, Bataille, Lanoë, Mazerau, 2009, p.19). Selon Janner-Raimondi et Wittorski (2017), la loi sur le handicap relève « d'une rhétorique de l'implicite », c'est à dire un écart entre les intentions affichées dans la loi du 11 février 2005 et les moyens pour les mettre en œuvre : difficultés à obtenir des AESH qui sont peu ou pas formés dans le handicap, manque de formation des PE sur l'inclusion, des classes surchargées.

A la lumière de ces faits, nous pouvons nous demander comment l'école peut accueillir plus facilement le handicap. Bien sûr, des dispositifs existent pour accompagner l'enfant et les PE dans cette inclusion à l'école ordinaire, comme les PIAL (les PIAL ont été mis en place dans la loi du juillet 2019 pour une école de la confiance). Mais est-ce suffisant pour inclure, pour réaménager les conditions d'accueil du jeune enfant en situation de handicap ? Selon Gardou (2006) « *la scolarisation des élèves en situation de handicap sollicitent des compétences professionnelles avérées, dépassant le dévouement, la vocation où l'œuvre de bienfaisance (...) La simple sensibilisation, le bricolage informatif ne suffisent pas. Il faut consentir un effort multidirectionnel, comprenant la mise au point d'un système fiable de recueils de données pour concevoir des stratégies formatives adaptées ; le développement de formation aussi bien initiale que continue ; la mise en synergie des expériences de terrain et la diffusion de réussites ou actions innovantes ; la conception de réseaux, de passerelles, etc.* » (Gardou, 2006, p.97).

Nous pouvons conclure que les EAJE et les écoles maternelles sont deux structures différentes : des libertés d'action qui divergent, des organisations, un fonctionnement et un cadre différent. Dans le secteur de garde, « *les objectifs premiers sont la santé, la sécurité, le bien-être et le développement de l'enfant. Les EAJE insistent plus sur la qualité structurelle que sur le contenu et les résultats des enfants, alors que l'école maternelle met l'accent sur les apprentissages* » (Montanaro, 2013, p.89). Le nombre de professionnel qui accompagne l'enfant en situation de handicap est aussi à prendre en compte. En effet, le ratio adulte/enfant n'est pas le même. Le PE se retrouve l'unique professionnel dispensant du savoir, ce qui n'est pas le cas dans une EAJE. Ces caractéristiques peuvent exercer une réelle influence sur l'accueil du handicap.

3. Définition des concepts

3.1 Evolution en matière d'inclusion et d'éducation inclusive des enfants en situation de handicap

Depuis 15 ans environ, le législateur français met en place une politique inclusive. La France a ratifié, en 2010, la convention de l'ONU de 2006 relative aux droits et aux personnes

handicapées. Cette ratification engage le législateur français à promouvoir une société inclusive en adaptant les lieux d'éducation, de travail, de culture. L'inclusion a comme objectif de protéger les plus faibles dans une société donnée et montre la place que la société veut donner aux personnes handicapés et vulnérables.

D'après Charles Gardou (2013), la définition de l'inclusion est la suivante : « *Aujourd'hui le terme d'inclusion vient remplacer petit à petit celui d'intégration. L'intégration consiste à faire entrer un élément extérieur dans un ensemble, à l'incorporer. Cet élément extérieur est appelé à s'ajuster au système préexistant. Ainsi, dans l'intégration, ce qui prime est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit, d'une manière souvent proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter. Par contraste, une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise, pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez-soi pour tous », sans toutefois neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers (...). Une société inclusive, c'est une société sans privilèges, exclusivités et exclusions. Chacun d'entre nous est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble. Chacun a un droit égal à bénéficier de l'ensemble des biens sociaux, qu'il s'agisse de l'école et autres lieux de savoir, des transports, des espaces culturels, etc.* » (Gardou, 2013, *Faire face*, dossier 28, site PRISPE²).

Dans une société inclusive, c'est la société qui s'adapte, en acceptant et en valorisant la diversité et les différences entre les personnes. Dans une société inclusive, il n'y a pas ceux qui sont dans la « norme » et les autres. C'est une nouvelle façon de penser la société au « vivre ensemble ». Gardou propose 5 piliers pour construire une société inclusive :

- Distinguer le « vivre » et « l'exister ». Le « vivre » est partagé par tous les êtres vivants et renvoie à nos besoins biologiques. « L'exister » est la prise en compte des désirs de la personne, le fait de se sentir reconnu ce qui n'est pas réservé aux personnes dites « normales ». Selon Gardou, le fait d'exister passe par le regard de l'autre et sur l'autre.
- Faire que toutes les vies soient importantes « *il n'y a pas de vie Minuscule, ni Majuscules* » (Gardou, 2012, p.63). Il n'y a pas de vies qui valent plus que d'autres.
- Questionner la notion d'équité et de liberté ; c'est donner plus à ceux qui ont moins ; c'est moduler la façon d'agir en fonction des besoins des personnes concernées pour pallier les inégalités. Il n'y a pas de société inclusive sans équité.

² Site PRIME : Promotion des initiatives Sociales en Milieux Educatif, consulté le 2 février 2022

- S'interroger sur la norme et la conformité : « *l'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde* » (Gardou, 2012, p.39).

- La manière d'aborder le patrimoine commun : personne n'a l'exclusivité du patrimoine social et humain. Gardou (2012) dit que chacun est héritier de la société.

En ce qui concerne l'éducation, la France s'inscrit dans l'évolution de la question du handicap sur le plan éthique. En effet, le passage de « l'intégration » (loi de 1975) à « l'inclusion » (loi de 2005) a été une avancée majeure pour la prise en compte du handicap. Outre la sémantique, cette différence est fondamentale pour la prise en compte de l'environnement de l'enfant en situation de handicap. Pour Bedoin (2016), « *l'intégration repose sur une conception déficitaire du handicap comme manque. La différence dont est porteur l'enfant handicapé doit s'effacer au profit d'une normalisation* » (Bedoin, 2016, p.16). Plaisance (2007) rajoute « *c'est sur les élèves que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement* » (Plaisance, 2007, p.160-161). Pour Pillant (2019) « *l'intégration procède d'une centration sur l'individu le rendant l'unique porteur d'un écart dans son rapport avec la société mais tout autant d'un postulat qui fait de la société un tout homogène et stable auquel il convient de s'intégrer* » (Pillant, 2019, p.14). L'intégration repose sur l'effacement des différences et non du maintien de ces singularités comme source d'enrichissement. L'intégration est donc centrée sur l'enfant en situation de handicap qui doit fournir un effort pour s'adapter à un système scolaire, à une pédagogie. Par contraste, l'inclusion pointe l'adaptation de l'école : « *A contrario, l'inclusion tient compte de la dimension sociale du handicap : elle est fondée sur la reconnaissance de la diversité et l'accueil de tous les enfants à l'école quel que soit leur handicap* » (Bedoin, 2016, p.16).

« *L'école inclusive prend ses racines dans l'éducabilité de l'enfant ; c'est l'idée que la personne en situation de handicap possède un potentiel d'apprentissage qu'il convient de déceler et de développer ensuite* » (Bataille, Midelet, 2014, p. 11). L'école inclusive implique que toute personne, même en situation de handicap a un droit à être inséré dans la société. Il s'agit d'inscrire l'enfant en situation de handicap dans une culture et dans une socialisation. Céleste (2017) dit qu'il est question « *d'aider les enfants à s'y construire, chacun en fonction de ses particularités, et de leur permettre de découvrir les possibilités de coopérations, d'interactions, et d'apprentissages communs* » (Céleste, 2017, p.311) Dans ce contexte de mouvement inclusif et d'éducation inclusive, on demande à des professionnels « ordinaires » de l'éducation d'accueillir des enfants en situation de handicap. Ainsi, les professionnels de la petite enfance

en EAJE et les PE sont amenés à réfléchir, à interroger et à « bousculer » leurs pratiques pour inclure ces enfants.

3.2 Défi d'une éducation inclusive

L'inclusion ne va pas de soi. En effet, l'inclusion est un concept relativement nouveau dans notre société et le handicap éprouve. Comme le mentionne Desassis et Duclos (2010) l'accueil du handicap « *constitue, pour chacun des acteurs et pour chaque structure, un événement caractérisé par sa singularité problématique (Deleuze, 1979), autour duquel, néanmoins, des solutions peuvent surgir notamment grâce à un projet qui implique une responsabilité partagée* » (Janner, 2017 p.112-113). Selon Janner-Raimondi (2017), la peur de l'étranger peut « *provoquer un repli de défense sur ce que l'on croit savoir, soit une dynamique d'apprentissage afin de comprendre* » (Janner-Raimondi, 2017, p.123).

Céleste (2017) dit que « *comme l'intégration, les orientations inclusives ne sont ni naturelles, ni faciles. Elles nécessitent recherche, accompagnement et moyens* ». (Céleste, 2017, p.311). Pourtant, l'enjeu de l'inclusion est fondamental. Zay (2012) dit que « *l'enjeu de l'éducation inclusive : préparer des futurs citoyens à s'entretuer ou vivre ensemble* » (Zay, 2012, p.9). Kron et Plaisance (2012) disent que la « *meilleure préparation à une société pleine de différences individuelles et culturelles consiste à faire l'expérience dans un groupe à l'école ou en système préscolaire que l'hétérogénéité est quelque chose de normal qui est appréciée et estimée* » (Kron et Plaisance, 2012, p.45). Ainsi, l'expérience de cette hétérogénéité, dès le plus jeune âge, exercera une influence sur la vie future de chaque citoyen où le mépris et l'exclusion peuvent disparaître.

Les EJE et les PE sont les premiers concernés par cette inclusion puisque ce sont eux qui accueillent les enfants dès la petite enfance. Si les enfants en situation de handicap restent à l'extérieur des EAJE et de l'école « ordinaire », le regard de la société sur le handicap et sur la place des personnes en situation de handicap ne peut pas changer. Pourtant, en ce qui concerne les EAJE, la loi n'oblige aucunement ces structures à accueillir les enfants en situation de handicap. Herrou et Defontaine (2008) disent « *qu'avant 3 ans, aucune allusion n'est faite à la nécessité d'améliorer sa condition dans la nouvelle loi de février 2005. Le bébé handicapé n'est toujours pas une personne, encore moins un citoyen en devenir, il reste irrémédiablement dans les limbes de notre juridiction. Tout au plus, son sort est réglementé dans un décret concernant les établissements d'accueil des enfants de moins de 6 ans où son intégration est cependant prévue.* » (Herrou et Defontaine, 2008, p.84). L'accueil de ces enfants est souvent lié à

l'engagement des responsables des EAJE ou aux politiques locales.

De plus, et comme le précisent Kron et Plaisance (2012) l'inclusion consiste, dans certaines situations, juste à faire une place à l'enfant en situation de handicap, sans apporter des mesures spécifiques. L'enfant peut être « dedans » tout en étant marginalisé, exclu, rejeté. C'est ce que le sociologue Bourdieu (1993) appelle « les exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1993, p.597). Thouroude (2016) a identifié plusieurs formes « d'exclusions invisibles ou masquées » : indifférence, négligence, dévalorisation, non prise en compte des besoins éducatifs. Ainsi ces enfants qui « vivent » dans une structure ou une classe sans « exister », font écho à la pensée de Gardou. C'est dans le regard des professionnels de la petite enfance, EJE, PE, que l'enfant va se sentir reconnu, valorisé. La compétence du professionnel sera ici de prendre en compte les besoins des enfants en situation de handicap, de reconnaître ses compétences, ses goûts, ses désirs. C'est dans ces conditions que l'inclusion peut se faire.

Ces réflexions sur l'inclusion nous amènent à nous poser des questions sur le sens de l'inclusion, si cette dernière est toujours réussie et si l'environnement est un milieu d'apprentissage et un milieu où l'enfant peut se développer et tisser des relations avec ses pairs. Est-ce que notre regard posé sur l'enfant en situation de handicap permet de changer les mentalités, notre perception sur la place des enfants en situation de handicap ? Notre éthique, nos valeurs jouent-elles un rôle dans l'accueil des enfants en situation de handicap ?

3.3 L'éthique du care dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap

Le « care » est un concept anglophone. Il désigne à la fois la sollicitude, l'attention préoccupée à autrui, une attitude, des pratiques de soin. La mobilisation des affects est centrale. Tronto (2009) dit que le care est une pratique, mais également une disposition et donne une définition globale du « care » : « une *activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde » de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous les éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie* » (Tronto, 2009, p.143).

Pour Brugère (2009), le travail du care est une « *activité centrale essentielle de la vie humaine : il existe une sorte d'universalité du care qui peut ainsi caractériser le type de relation qu'il convient d'avoir avec un être, un élément naturel ou un objet à condition de reconnaître son appartenance à un monde vulnérable* » (Brugère, 2009).

Pour Virat (2005), la care « *est une activité, un travail, une pratique et non pas seulement une sensibilité* » (Virat, 2005, p.135).

La relation du care est ainsi décrite comme asymétrique dans le sens où le pourvoyeur de care est sensible aux besoins des personnes vulnérables, qui sont dans le besoin ou la dépendance. Doat et Rizzerio (2020) énoncent que « *étymologiquement, on dit que quelque chose est vulnérable s'il est susceptible d'être blessé, de subir un tort ou d'être atteint dans son intégrité* » (Doat et Rizzerio, 2020, p.35). Verba (2014) dit que chacun d'entre nous traverse ou traversera une situation de vulnérabilité au cours de sa vie, comme enfant puis personne âgée ou personne malade, et entretient « *d'une manière ou d'une autre, un rapport étroit à la vulnérabilité* » (Verba, 2014, p.19-20). Selon Doat et Rizzerio (2020), nous sommes tous, plus ou moins potentiellement vulnérables. « *Certains, cependant, vivent des vulnérabilités actuelles ou effectives : personnes malades, jeunes enfants, personnes en situation de handicap* » (Doat et Rizzerio, 2020, p.35).

Pour Letablier (2001) les structures qui accueillent et accompagnent les enfants, les personnes dépendantes, handicapées exercent un travail centré sur le care.

« *Les principes du care sont fondés sur une attention permanente, un engagement à l'égard de personnes singulières, c'est-à-dire une concentration sur leurs besoins, leurs désirs, leurs attitudes et toute leur façon d'être* » (Montanaro, 2013, p.204). L'auteure précise que « *l'adaptation aux besoins de la personne en est l'enjeu* » (Montanaro, 2013, p.204). Cela exige un mouvement de décentrage vers autrui et ses intérêts. Virat (2005) parle « *d'une grande attention du pourvoyeur de care* » (Virat, 1975, p.136).

Pour Molinier (2011), la care est avant tout un travail ; « *prendre soin de l'autre, ce n'est pas nécessairement l'aimer, c'est faire quelque chose, c'est produire un certain travail qui participe directement du maintien ou de la préservation de la vie de l'autre, c'est l'aider ou l'assister dans des besoins primordiaux comme manger, être propre, se reposer, dormir se sentir en sécurité et pouvoir se consacrer à ses intérêts propres* » (Molinier, 2011, p.301).

Tronto (2009) dégage 4 phases nécessaires pour un « bon care » : « se soucier de », « prendre en charge », « prendre soin » et « recevoir le soin ».

Dans la première phase « caring about » (se soucier de), il s'agit de reconnaître un besoin, d'y répondre et d'évaluer la possibilité d'apporter une réponse à ce besoin : « *la phase d'attention dans la relation de care, qui consiste à « se soucier de », permet de reconnaître un besoin ou une préoccupation chez l'autre. C'est dans cette phase, la plus affective, que s'exprime la sensibilité, l'empathie* ». (Virat, 2015, p.138). La première étape est ainsi de porter une attention

particulière aux besoins de la personne vulnérable. L'accueil d'un enfant en situation de handicap par les professionnels doit être traversé par une sensibilité, une empathie où les besoins de l'enfant vont être reconnus. L'écoute, l'observation sont, lors de cette étape, importantes pour évaluer les besoins de l'enfant et de la famille.

La seconde phase, « taking care of » (prendre en charge) est le fait d'assumer une responsabilité et de mettre en place des moyens pour répondre aux besoins. Pour Virat (2015), elle « *correspond au sentiment de responsabilité du pourvoyeur de care. En plus de se soucier du receveur, il « se charge » de lui. Ceci revient à se sentir en mesure de faire quelque chose qui puisse soutenir autrui* » (Virat, 2015, p.142). C'est dans cette étape que va être défini un projet individualisé en EAJE ou un PPS à l'école maternelle.

La troisième étape, le « care giving » (prendre soin) met en avant le travail effectif du soin. Le travail d'équipe et les compétences des professionnels vont être mobilisés et valorisés. En effet, pour Virat, « *le care implique la réalisation d'actions de soutien effectif* » (Virat, 2015, p.142). La dimension professionnelle, les savoirs-faires ont ici une grande importance.

C'est dans cette phase que les professionnels qui accompagnent l'enfant en situation de handicap vont dispenser les soins, adapter l'environnement, les activités pour répondre aux besoins de l'enfant et favoriser son développement.

Enfin, la quatrième phase le « Care receiving » (recevoir le soin) est la capacité de réponse du bénéficiaire. La réaction de l'autre est le critère d'évaluation de la réussite des actes de soins. « *Il s'agit de vérifier l'adéquation du soin proposé aux besoins du receveur* » (Virat, 2015, p.144). Cette étape se fait essentiellement par l'observation car les enfants accueillis en EAJE et en petite section de maternelle ne sont pas toujours en capacité d'exprimer verbalement leurs besoins et la satisfaction de ces besoins. De plus, les professionnels se doivent d'être vigilants quant à leur propre perception ou interprétation des besoins, car elles peuvent être erronées. Pour vérifier l'adéquation des soins apportés aux enfants, les professionnels peuvent faire appel aux parents et à leur expertise.

Ainsi, les nombreux chercheurs soulignent le fait que le travail du care est essentiel dans l'accueil et dans l'accompagnement des enfants, en situation de handicap ou non.

Un autre point soulevé est le caractère invisible du care. « *Celui-ci se caractérise en effet par le fait qu'il ne s'objective pas dans le monde des choses et ne laisse pas de traces.* ». Ce sont des « *savoir-faire discrets* » (Molinier, 2014, p.197). Ulmann (2012) souligne que le travail des professionnels de la petite enfance « *entrelace de manière inextricable des tâches domestiques ordinaires et des activités d'ordre psychologique adressées au destinataire. Cette deuxième*

dimension, intégrée à la tâche matérielle, fait la spécificité et la complexité du travail de care, mais se repère difficilement car elle s'effectue souvent sans parole : un sourire, un regard concentré, un engagement du corps retenu mais prêt à intervenir au cas où » (Ulmann, 2012, p.49). Cette invisibilité du travail de care a pour conséquence, comme le dit Montanaro, a « *un déficit chronique de reconnaissance* » (Montanaro, 2013, p.209). Les professionnels de la petite enfance en font ainsi que rarement état comme si ce travail était naturel, normal. Toutefois, comme nous l'avons vu, ce travail est fondamental dans l'accompagnement des enfants et des personnes vulnérables. Verba (2014) souligne que l'éthique du care est le « *produit d'un processus social d'acquisition des compétences, en d'autres termes un travail complexe dont il convient de promouvoir la pertinence de la complexité* » (Verba, 2014, p.23). Le souci de l'autre, de ces besoins, permet à la personne de « *s'épanouir, d'être reconnu et accueilli par l'autre dans son altérité radicale. Il y va d'une capacité à accueillir et à supporter une convenance singulière de la personne dans le monde* » (Pattaroni, 2005, p.188). Selon cet auteur, ce travail devrait être reconnu, encouragé et valorisé par les politiques. En effet « *pour qu'elle soit créée et poursuivie, une éthique du care s'appuie ainsi sur l'impératif politique qui consiste à conférer une valeur au care et à reconfigurer les institutions en fonction de cette valorisation* » (Montanaro, 2013, p.206).

Ainsi, le travail du care est nécessaire pour que toutes personnes puissent prendre une place dans la société. Ce constat rejoint les pensées de Gardou qui dit qu'il n'y a pas de vie minuscule, ni majuscule et que toute personne a le droit de vivre et d'exister dans la même société. N'est-ce pas une justice sociale de se soucier des personnes vulnérables, de donner plus à ceux qui ont moins comme le souligne Gardou ?

Cette pratique de care, effectuée quotidiennement, est bien un enjeu dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap. Mais pour se soucier des personnes vulnérables, une autre capacité est essentielle, celle de l'empathie.

3.4 L'empathie : prémices de l'éthique du care ?

L'éthique du care renvoie à la notion d'empathie. En effet, pour se « soucier de », première étape du care (Tronto, 2009), nous devons reconnaître les besoins de l'autre, son mode de fonctionnement. Pour cela, l'adulte a besoin de faire preuve d'empathie et d'ouverture vers l'enfant ; « *Chercher à comprendre le fonctionnement d'autrui, notamment à travers l'expérience d'un vécu commun de rencontre ou de non-rencontre, relève d'un processus*

d'empathie » (Janner-Raimondi, 2016, p.146). L'auteure rajoute que « *l'empathie permet de trouver comment l'écouter, s'ajuster à lui pour prolonger la rencontre de façon à devenir proche sans être identique* » (Janner-Raimondi, 2017, p.131). L'empathie, selon Janner-Raimondi (2016), revoie à deux aspects. Le premier celui « *d'éprouver et ressentir intérieurement les états émotionnels et sensoriels d'autrui* », l'autre comporte « *une identification de ce qui se passe en nous du fait de la conscientisation de ce que nous éprouvons ou ressentons, sous forme d'écho et de résonnance, ce qu'autrui ressent* » (Janner-Raimondi, 2016, p.213). Decety (2015), neurobiologiste, quant à lui, distingue trois facettes : « *l'empathie affective* », « *l'empathie cognitive* », et la « *sollicitude empathique* ». « *L'empathie affective est cette capacité à sentir et à partager les sentiments des autres, à en être affecté sans être dans la confusion entre soi et les autres. L'empathie cognitive nous permet de comprendre les sentiments et pensées d'autrui. Enfin, la sollicitude empathique nous incite à prendre soin du bien être à autrui* » (Gueguen, 2018, p.53-54). Ainsi, l'empathie permet de comprendre les émotions et les sentiments à travers notre vécu et nous pousse à agir. Cette définition renvoie aux étapes de l'éthique du care dans le sens qu'il ne suffit pas d'identifier et de comprendre les besoins de l'enfant, mais aussi de répondre à ses besoins.

Nous savons que les émotions et les sentiments font partie intégrante de notre être tout au long de la vie humaine. Les émotions et les sentiments, selon Gueguen (2018) appartiennent tous les deux au domaine du ressenti. « *L'émotion est la réaction immédiate, très souvent fugace, alors que le sentiment fait la plupart du temps suite à l'émotion* » (Gueguen, 2018, p.41). Les études en neurosciences affectives et sociales ont montré que les émotions, quand elles sont reconnues, permettent à l'enfant de se sentir en sécurité affective, contribuant ainsi à son bon développement. Quand un enfant n'a pas encore l'usage de la parole, les émotions constituent un mode privilégié de communication (Wallon). Les émotions peuvent se traduire par des pleurs, des mouvements, des rires, des cris. Les enfants en situation de handicap peuvent rester plus longtemps dans cette communication non verbale et certains d'entre eux ont des canaux de communications qui ne sont pas les mêmes que nous. Accueillir un enfant en situation de handicap nécessite alors une rencontre, une attention particulière, une empathie pour décoder leurs émotions, leurs sentiments et leurs besoins. Janner-Raimondi dit que « *c'est l'attention empathique des adultes responsables qui permet de porter un regard humain sur l'enfant handicapé visant à solliciter son développement tant au plan de l'autonomie que de la socialisation* » (Janner-Raimondi, 2016, p.232).

Janner-Raimondi dit également que la souplesse d'organisation, thème que nous avons abordé précédemment, « *peut être considérée comme un indicateur d'empathie des membres de l'équipe* » (Janner-Raimondi, 2017, p.143). Nous avons vu qu'il existe des différences au niveau de l'organisation entre les EAJE et les écoles maternelles et que ces dernières n'adaptent pas forcément son fonctionnement pour aider tous les enfants à se développer dans les meilleures conditions. « *La non-compréhension, qui se traduit par un manque d'empathie, se retrouve également du côté de l'école qui garde le plus souvent sa propre logique fonctionnelle consistant à dispenser des enseignements pour solliciter chez les élèves des apprentissages progressifs sur fond de programme de compétences à acquérir en fin de chacun des 3 cycles de primaire* » (Janner-Raimondi, 2017, p.132). Toutefois, un PE peut se montrer empathique envers un enfant en situation de handicap, malgré le groupe classe qu'il doit accompagner. La loi de la refondation de l'École française (loi de 2013) donne une place jusqu'ici inédite au bien-être, à relier à un attendu de bienveillance posé pour l'école dans son ensemble. Dans les décrets petite enfance, cette notion de bienveillance, de bien-être est ancienne (premier décret petite enfance de 2000). Gueguen (2018) dit dans son ouvrage que la bienveillance rejoint l'empathie « *dans la mesure où, pour être bienveillant il est nécessaire de comprendre la personne qui est devant nous, donc de sentir et de comprendre ce qu'elle éprouve puis de répondre de façon adéquate à ses besoins* » (Gueguen, 2018, p.55).

Nous comprenons bien tout l'enjeu de se montrer empathique avec les enfants en situation de handicap. Pourtant, comme le soulignent plusieurs auteurs, l'empathie ne se décrète pas, ne s'anticipe pas. C'est au moment de la relation, de la rencontre que s'opère, ou non, l'empathie. Les neurosciences affirment que pour se montrer empathique, il est essentiel que nous recevions également de l'empathie. Ainsi, il est important pour les professionnels de la petite enfance, EJE ou PE, de réfléchir à ce concept d'empathie. Pour cela, ils doivent également se sentir soutenus, compris et que leurs émotions et sentiments soient entendues.

3.4 Le Partenariat dans la continuité éducative

Le partenariat est défini par « *l'association de personnes, par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité entre eux, par le partage de prise de décision, par le consensus entre les partenaires au niveau, par exemple, des besoins de l'enfant et de la priorité des objectifs d'éducation ou de réadaptation à retenir* » (Bouchard, Talbot, Pelchat, Boudreault, 2003, p. 177). Stiker (2017) parle d'un « *croisement des savoirs* », d'une « *véritable concertation* ». Il faudrait reconnaître à chacun une part de connaissance de

la situation de l'enfant, où chacun devrait écouter l'autre. La définition dit aussi qu'il y a égalité entre les partenaires. Ainsi, les échanges et le partenariat se fait toujours de façon horizontale, égalitaire.

Pour Maraquin (2015), le partenariat « *repose sur l'altérité, la reconnaissance et la complémentarité* » (Maraquin, 2015, p.114). « *Il ne se décrète pas, il se construit et s'entretient. Il ne peut exister qu'à partir d'une volonté partagée* » (Maraquin, 2015, p.115). Il impose « *le respect des droits des usagers, dans la recherche ensemble des meilleures solutions* » (Maraquin, 2015, p.117).

Pour Merini et De Peretti (2002), le « *partenariat apparait comme une forme supérieure de coopération qui permet de s'entendre pour agir en commun dans une logique d'ensemble (...)* Il s'agit donc d'agir de concert et en complémentarité à partir des différences de chacun, pour résoudre un problème reconnu comme commun (...) le partenariat permet de créer des synergies, d'établir des connexions qui positionnent les partenaires les uns par rapport aux autres dans une dynamique évolutive, essentiellement orientée par le problème à résoudre et pour la durée de cette résolution » (Merini, De Peretti, 2022, p.149). La scolarisation d'un enfant avec des besoins particuliers « *nécessite des interactions qui relèvent d'une coopération singulière pour apporter des réponses les plus adaptées (...), il apparait dans ces groupes d'acteurs une complexité d'échanges, d'actions et de sens* » (Merini, Champagnac, 2017, p.154)

Ainsi, le partenariat exige une construction d'objectifs communs, une transmission d'informations, un respect mutuel, une reconnaissance de l'autre dans le savoir. Il nécessite une coopération. Le Centre National de Ressources textuelles et lexicales (CNRTL) donne une définition de la coopération au niveau sociologique « *Aide, entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun* », et au niveau politique « *méthode d'action par laquelle des personnes, ayant des intérêts communs, s'associent en vue d'un profil réparti au prorata de leur activité* ». Le partenariat cherche toujours à trouver des solutions, des actions pour améliorer les conditions d'accompagnement des usagers dans le respect de ses droits.

Bedoin parle de partenariat dans l'école inclusive : « *le paradigme de l'école inclusive implique un partenariat entre différentes structures et différents acteurs* » (Bedoin, 2016, p.155). C'est grâce à ce partenariat que va pouvoir se faire la continuité éducative : « *Le lien éducatif passe par la transmission d'informations qui permet la cohérence dans le suivi de l'enfant* » (Bedoin, Janner-Raimondi, 20016, p.91). Même si les auteurs ont écrit cela au sujet de la continuité entre

le milieu familial et l'école cela vaut également entre un mode de garde de l'enfant et l'école. Toute transmission d'informations et de connaissances permet une continuité éducative d'une année à une autre et lors du passage de l'enfant d'un EAJE à l'école maternelle. Turcotte, Prévost et Benjamin (2016) parlent « *d'introduction progressive dans la continuité éducative* ». En référence à l'auteur Joncas (1997), nous pouvons lire : « *la continuité éducative implique une suite dans l'expérience de l'enfant et en ce sens, elle suggère un arrimage de son expérience immédiate à son expérience antérieure, puis son introduction progressive à son expérience ultérieure* » (Turcotte, Prévost, Benjamin, 2016, p.13).

Nous savons que le passage d'une EAJE à l'école maternelle, ayant des objectifs différents, est une période de transition pour l'enfant. L'enfant va rencontrer d'autres adultes et enfants avec une organisation différente.

A la lumière de ces recherches, nous pouvons nous demander si un partage d'informations, la coopération entre les EJE et les PE peuvent faciliter la transition d'un enfant en situation de handicap d'un EAJE à l'école maternelle ? Le PE peut-il, en collaboration avec l'EJE, réfléchir à une « introduction progressive », à une organisation, à des activités, à des soins en adéquation avec les besoins de l'enfant et de son niveau de développement social ?

Mais ce partenariat peut être difficile étant donné les cultures professionnelles différentes des PE et des EJE. Des chercheurs parlent de communications interculturelles différentes entre deux métiers. Bataille et Midelet (2021) disent que cette différence peut entraver le partenariat entre les deux. En effet, la culture de l'enseignant s'établit sur les programmes officiels, la gestion du groupe classe, la temporalité contrainte et la culture des éducateurs est centrée sur les intérêts et les besoins de l'enfant. Verba (2014) parle de méfiance entre les EJE et les écoles maternelles qui « *défendent des pratiques et des valeurs difficilement compatibles* » (Verba, 2014, p.209). « *Les formations, les statuts, les conditions de travail, des corporatismes et les tutelles ne font qu'élargir le fossé qui sépare les professionnels empêchant sur le terrain le travail en commun indispensable à la préparation pour le jeune enfant de son passage de la famille ou des lieux d'accueil à l'école maternelle* » (ibid.). En effet, et comme nous le verrons plus tard, les formations sont différentes des EJE et des PE. Elles ont tendance à être réductrices créant ainsi des identités professionnelles qui ne permettent pas toujours de faire des ponts, des liens entre les différents métiers de la petite enfance.

Une connaissance respective des structures et des professions de chacun permettrait de contrer et de dépasser ces différences et de favoriser le partenariat. Un travail sur les représentations de

l'autre est alors nécessaire. En effet, les différences de représentation peuvent s'accompagner, comme le dit Deana (2006), « *de sentiments et d'affects différents, de manière de faire, de réagir, de communiquer qui ne vont pas dans le même sens* » (Deana, 2006, p.169-170). Connaître les problématiques du travail de l'autre, les difficultés rencontrées peuvent aider les professionnels à travailler ensemble.

Pour résumer, un partenariat se fait dans un objectif commun. Il doit être partagé et compris de tous. Avant de construire un partenariat, les acteurs doivent se poser la question de l'objectif et les moyens d'y arriver. Le partenariat entre EJE et PE dans la continuité éducative d'un enfant en situation de handicap doit être réfléchi dans l'intérêt de l'enfant, mais aussi dans celui de l'école puisque c'est elle qui va accueillir l'enfant. Il exige une ouverture vers l'autre, une réelle posture éthique des acteurs, une participation active. Dépasser les freins, les obstacles permettent également d'améliorer le système présent. En effet, en France, nous pouvons constater un clivage entre institutions, structures, par exemple le social, l'éducation, le soin qui rend le partenariat difficile. Les EJE et les PE, comme le dit Verba (2014), n'ont pas cette culture de travailler ensemble. Pourtant, faire du lien entre les différentes structures, c'est-à-dire créer un écosystème, éviterait des ruptures dans le vécu des enfants et favoriserait leur bien-être. Une démarche proactive, c'est à dire le fait d'aller vers l'autre et le dépassement de la méconnaissance de l'autre permettent, à n'en pas douter, de faire évoluer les pratiques et, ce, toujours dans le souci de continuité éducative de l'enfant, de favoriser son développement, son accompagnement, en somme son bien-être.

4. Cadrage institutionnel et professionnel

4.1 Les lois sur le handicap

En France, le mot « handicap » fait sa première apparition dans la loi 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. Le handicap « constitue (...) toute limitation d'activité où restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle durable où définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives où psychiques d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Cette loi promulgue également l'autonomie de la personne. L'article 1^{er} de la loi stipule : « l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie ».

Depuis la loi de 1975, trois textes majeurs ont défini le handicap. La première, la classification internationale du handicap (CHI) en 1980, écrite par l’OMS. C’est un modèle biomédical dans lequel le handicap est le « *désavantage social pour un individu donné, résultant d’une déficience ou d’une incapacité, qui limite ou interdit l’accomplissement d’un rôle considéré comme normal, compte tenu de l’âge, du sexe et des facteurs socioculturels* » (CHI, 1980).

La deuxième, en 2001 : la classification internationale du fonctionnement du handicap (CIF) propose un autre modèle de pensée. C’est un modèle biopsychosocial qui précise le rôle des facteurs environnementaux dans la situation du handicap et affirme que l’invalidation est le résultat d’une interaction entre les possibilités d’un individu et son environnement. Cette nouvelle classification a permis de mettre en avant les facteurs environnementaux. Car la situation de handicap résulte de la rencontre entre une déficience et une situation de la vie courante et les incompatibilités que cela implique du fait d’un environnement inadapté.

Cette dimension sociale et environnementale du handicap sera confirmée et officialisée en 2005 avec la loi pour « l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». (Loi n°2005-102 article 2) : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d’activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne (...) en raison d’une altération substantielle, durable ou définitive d’une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d’un polyhandicap ou d’un trouble de la santé invalidant* » (article 2). Les grands principes de cette loi sont la mise en place d’un projet de vie avec le droit à la compensation, un guichet unique de la MDPH pour faciliter les démarches, le droit à la scolarisation dans les écoles ordinaires et l’accès à l’emploi sans discrimination à l’embauche.

Le droit à la compensation consiste à répondre à tous les moments de sa vie aux besoins de la personne handicapée. En effet, le mode de vie d’une personne handicapée se traduit forcément par des complications liées à la nature de sa déficience. La prestation de compensation du handicap (PCH) prend en compte les besoins spécifiques de chaque personne, ses besoins étant inscrits dans un plan personnalisé exprimé par la personne handicapée et sa famille. Ces aides peuvent être de nature humaine, technique, financière.

4.2 Les lois sur l’inclusion à l’école et le rôle des PE dans l’inclusion

La loi du 11 février 2005 pour « l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » permet de grandes avancées dans la politique inclusive à l’école. L’article 19 stipule le « droit à la scolarisation en milieu ordinaire dans l’école la plus

proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence ». Ce droit à la scolarisation des enfants en situation de handicap remplace l'ancien modèle de l'intégration scolaire déployée depuis la loi du 30 juin 1975. Le modèle d'intégration était largement déployé sur des dispositifs spécialisés au sein même de l'école ou par le secteur médico-social. On parlait alors du droit à l'éducation et non à la scolarisation. A partir de cette loi, c'est à l'école d'adapter et d'accessibiliser son environnement pour assurer une scolarisation réussie à tous les enfants en situation de handicap et non plus à l'enfant de s'intégrer et de s'adapter à ses codes et normes. Toutefois, la loi de 2005, ne parle pas encore « d'inclusion », mais de « scolarisation » et il faudra attendre la circulaire du 17 juillet 2009 pour que ce mot apparaisse (n°2009-087). La loi de 2005 garantit également la continuité d'un parcours scolaire adapté aux compétences et aux besoins de l'élève et l'égalité des chances entre les candidats en situation de handicap et les autres.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013 vient renforcer la volonté inclusive du législateur français : « Il (*le service public de l'éducation*) reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction (...). Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ». Cette loi met en avant le travail de partenariat avec toute l'équipe éducative qui s'occupe et qui connait l'enfant.

Le rôle des enseignants dans cette inclusion est défini dans l'arrêté du 1 juillet 2013 du « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » : il (l'enseignant) doit « *adapter son enseignement et son action éducative et travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap* » (paragraphe 4). Nous pouvons nous demander si la formation des PE permet à ces derniers de s'adapter à ces enfants en situation de handicap.

Les grandes lois de l'Education Nationale ont fait évoluer le niveau de formation et de compétences des PE. La loi d'orientation de l'éducation de 1989 crée les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) pour relever le niveau de qualification des maîtres. Les IUFM remplacent les écoles de formation des enseignants préexistantes, notamment les écoles normales. Avec la création du statut des professeurs des écoles, la création des IUFM vise aussi à dépasser le clivage entre les enseignants du primaire et du secondaire. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 change le statut des IUFM qui deviennent des

écoles faisant partie d'une université. Cette intégration permet de renforcer le lien entre la formation des maîtres et la recherche universitaire, de conforter l'évolution contrôlée vers le master. La loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013 crée des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE). Les ESPE ont des missions plus étendues que celles des anciennes IUFM puisqu'elles assurent la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'éducation de la maternelle au supérieur. L'objectif est de construire une culture partagée et de favoriser sur le terrain la cohésion des équipes pédagogiques. Ces écoles forment au master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) dans le cadre d'un cursus de 2 années d'études après la licence. La loi du 26 juillet 2019 pour une « école de la confiance » réforme de nouveau la formation des futurs enseignants du premier degré. Les ESPE deviennent des INSPE (Institut Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education). Un nouveau référentiel de formation est mis en place au sein des INSPE pour homogénéiser la formation initiale des futurs enseignants. La formation est majoritairement consacrée aux savoirs disciplinaires fondamentaux et la connaissance des valeurs de la République.

Ces lois et réformes sur la formation des enseignants et des PE nous montrent bien la volonté de l'Etat et de l'Education Nationale de faire évoluer la qualification et les compétences de ces derniers et d'harmoniser les savoirs des futurs PE. L'objectif est de faire évoluer les connaissances et les compétences des élèves basées sur un socle commun. Qu'en est-il de la formation des PE pour inclure les enfants en situation de handicap ? Savournin *et al.* (2020) disent que « *le projet d'une école inclusive suppose en effet des transformations significatives dans la formation des enseignants* » (Savournin *et al.*, 2020, p.31). Pourtant ces auteurs rajoutent que « *si la formation des enseignants spécialisés a été remaniée à plusieurs reprises depuis ces 15 dernières années celle des enseignants ordinaires a connu très peu d'évolution dans le domaine (...) en effet, la formation initiale et continue des enseignants est considérée aujourd'hui comme un levier essentiel pour la mise en œuvre d'une École réellement inclusive, c'est-à-dire capable de répondre aux besoins de tous les élèves quelles que soient leurs particularités* » (Savournin *et al.* 2020, p.28). Céleste (2017) parle « *d'un déficit de formation dont se plaignent fortement les professionnels de l'école. Ce n'est que très progressivement que la formation initiale a intégré la nécessité de préparer les futurs enseignants à faire face aux orientations de l'école inclusive et à la diversité des publics (...) la plupart des enseignants en poste n'ont donc pas été préparés ni formés à cet accueil* » (Céleste, 2017, p.309). L'auteure rajoute que le PE accueille les enfants en situation de handicap avec « *sa propre compréhension des choses, à sa propre sensibilité* » (ibid.).

Dans ces conditions, les PE peuvent-ils accueillir de manière efficiente les enfants en situation

de handicap ?

De plus, la loi du 28 juillet 2019 pour « une école de la confiance » abaisse l'âge de l'instruction obligatoire. L'enfant, dès trois ans, doit être inscrit dans une école publique ou privée si les parents ne dispensent pas une instruction dans la famille. Cela signifie que des enfants plus jeunes en situation de handicap vont être accueillis à l'école. Pour se faire, la loi crée également un grand service public de l'école inclusive en reconnaissant et en formant les AESH, en créant des PIAL et en incitant une coopération plus étroite entre l'Education Nationale et le secteur médico-social.

Pour résumer, la scolarisation des enfants en situation de handicap dans l'école « ordinaire » est un axe majeur des politiques publiques. Depuis 2005, l'école se doit d'accueillir tous les enfants en situation de handicap. Pour se faire, l'école et, notamment les enseignants, doivent adapter leurs pratiques, l'organisation pour que tous les enfants puissent trouver une place, apprendre et se socialiser à l'école. Les textes mettent en avant le travail de partenariat pour proposer un projet au plus près des besoins et des capacités des enfants en situation de handicap. Pourtant des recherches montrent que les PE ne sont pas suffisamment formés et préparés pour inclure ces enfants.

4.3 Le projet de scolarisation personnalisé et le guide GEVA-sco

Comme nous l'avons vu précédemment, la loi du 11 février 2005 stipule que c'est à l'école d'adapter son environnement pour accueillir les enfants en situation de handicap, et que tout enfant handicapé se doit d'avoir un PPS. Ce PPS s'inscrit dans un projet plus large dans un plan personnalisé de compensation. Lorsque la MDPH est sollicitée pour une demande d'élaboration d'un PPS, les informations relatives à la scolarisation sont recueillies par le moyen d'un document appelé GEVA-sco.

Le GEVA est un guide d'évaluation des besoins de compensation qui constitue le support de la démarche d'évaluation de la situation et des besoins de compensation de la personne. Le GEVA-sco est le volet scolaire du GEVA permettant la prise de décision. Pour les enfants qui entrent en école maternelle, il y aura une GEVA-sco première demande. Ce dossier GEVA-sco est un des éléments du dossier qui doit être transmis à la MDPH.

À la suite de l'arrêté du 6 février 2015, le GEVA-Sco est devenu réglementaire pour les EE et pour les ESS. Dans le champ de la scolarisation, « *le GEVA-sco regroupe les principales informations sur la situation d'un élève afin qu'elles soient prises en compte pour l'évaluation*

de ses besoins de compensation en vue de l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation. Les échanges entre les services compétents de l'éducation nationale et la MDPH, au sujet d'un élève, se font par l'intermédiaire du GEVA-sco ».

Le GEVA-sco est donc un support de recueil d'informations. C'est l'EE, convoquée par le directeur de l'établissement à l'initiative des parents ou de l'équipe enseignante, qui remplit le GEVA-sco.

La réunion EE est une instance de concertation. Elle regroupe les parents de l'élève, le directeur de l'école, le psychologue scolaire et éventuellement le médecin scolaire et d'autres professionnels de l'école. D'autres personnes peuvent être invitées pour apporter leur concours à l'EE : les professionnels paramédicaux qui suivent l'enfant à l'extérieur, les professionnels de la structure qui accueille l'enfant.

Le document GEVA-sco première demande est rempli lors de cette réunion. À la suite de cette concertation, le document est transmis à la MDPH par la famille.

C'est l'enseignant référent, qui est un enseignant spécialisé, qui est chargé du suivi de la scolarisation des élèves en situation de handicap sur un secteur géographique. Ses fonctions, issues de la loi du 11 février 2005 sont définies par le décret 2005-1752 du 30 décembre 2005. Il met en œuvre le projet du PPS et contribue à mettre en place les moyens nécessaires à la scolarisation.

4.3 Le cadre des EAJE et de EJE

Le décret d'août 2002, révisé en 2007, 2010 et 2021, affiche l'accueil du jeune enfant comme une mission sociale et éducative. L'inclusion des enfants en situation de handicap entre dans cette mission sociale et éducative en œuvrant pour lutter contre l'exclusion et agit pour l'égalité des chances.

Le récent décret petite enfance N°2021-1131 du 30 août 2021 affiche clairement son ambition d'un accueil plus inclusif dans les EAJE et prend en compte les différences. En effet, le décret énonce : *« les établissements et services d'accueil offrent, avec le concours du référent, « santé et accueil inclusif », un accueil individualisé et inclusif de chacun des enfants, notamment de ceux présentant un handicap ou atteint d'une maladie chronique grâce à un accompagnement spécifique dans le cadre de locaux adaptés »* (Article 4). Ainsi, depuis le 1^{er} septembre 2021,

les EAJE doivent se doter d'un référent « santé et accueil inclusif », ce qui est une nouveauté dans la réglementation des EAJE. Les missions de ce référent sont détaillées dans l'article R.2324-39 de ce même décret. Ce référent « *informe* », « *sensibilise* » et « *conseille* » la direction et l'équipe éducative en matière d'accueil inclusif des enfants en situation de handicap. Il « *veille à la mise en place de toutes mesures nécessaires à l'accueil inclusif des enfants en situation de handicap* », « *accompagne l'équipe dans la mise en œuvre d'un projet d'accueil individualisé* ». La fonction de référent peut être exercée par un professionnel de la santé ; médecin possédant une expérience en matière de santé du jeune enfant, une personne titulaire du diplôme d'état de puéricultrice ou du diplôme d'état d'infirmier disposant d'un diplôme universitaire en matière de santé du jeune enfant ou d'une expérience minimale de 3 ans auprès du jeune enfant. La durée d'intervention du référent « santé et accueil inclusif » est définie par ce même décret et varie en fonction du type d'établissement et du nombre de place. Ce même décret précise que les EAJE mettent en œuvre un projet d'établissement comprenant un projet d'accueil qui détaille les « *dispositions prises pour l'accueil des enfants présentant un handicap* » (article R.2324-29 CSP) et les modalités de concours du référent « Santé et accueil inclusif ». Ce décret entre en vigueur en septembre 2021, toutefois les EAJE disposent d'un délai pour sa mise en œuvre, selon la date d'ouverture de la structure.

Comme le décret 2000, réactualisé en 2007, le cadre réglementaire de ce nouveau décret est toujours peu explicite et nous ne trouvons pas de précisions sur les modalités d'accueil et les conditions, à l'exception du concours d'un référent « santé et accueil inclusif » et de locaux adaptés à des situations de handicap ou de maladies chroniques.

Ainsi, et contrairement à l'école, l'accueil des enfants en situation de handicap dans les EAJE reste une recommandation et non une obligation. Toutefois, le récent décret de 2021 incite les EAJE à inclure les enfants en situation de handicap, même si le caractère obligatoire n'est toujours pas mentionné. Mais l'article 11 de la loi du 11 février 2005 rappelle que le droit à la compensation pour l'enfant handicapé « *consiste à répondre à ses besoins qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation* ». De plus, le cadre national pour l'accueil du jeune enfant du Ministère de la famille, de l'enfant et du droit des femmes du 2 mars 2017 stipule : « *Quel que soit le mode de vie de leur famille, quelles que soient leurs situations particulières, sociales, de santé ou de handicap, toutes et tous doivent pouvoir être accueillis ensemble* » (2017, p.3).

En ce qui concerne l'EJE, le métier et la formation ont évolué depuis 1973, année de la création du diplôme d'état. Les refontes de 1993, 2005, et de 2017, ont permis la redéfinition du métier

et d'élargir les compétences des EJE. Verba (2014) précise que la réforme du 25 novembre 2005 relatif au diplôme d'état « *classe les EJE parmi les professions sociales en établissant pour la première fois un référentiel de formation et de certification* » (Verba, 2014, p.79). Le temps de formation passe de deux ans et demi à trois ans avec 1500 heures d'apports théoriques et 15 mois de stage. Il ressort de cette nouvelle réforme que « *l'EJE est non seulement un intervenant à lutter contre les exclusions, mais qu'il est aussi devenu un acteur à part entière des politiques sociales territoriales* » (Verba, 2014, p.81).

Verba (2014) constate également que les auteurs de référence tels que Winnicott, Decroly, Pickler, n'ont guère évolué depuis vingt ans et que les recherches les plus récentes, notamment venant des pays d'outre-Atlantique n'ont pas fait leur apparition dans les programmes de formation de l'école d'EJE. Verba parle à titre d'exemple de l'éthique du care ou les études de genre « *susceptibles de renouveler les approches de la petite enfance* » (Verba, 2014, p.139). L'auteur souligne qu'il y a un « fossé culturel » entre les écoles des EJE, qui sont des centres de formation professionnelle et l'enseignement supérieur public qui ne permet pas d'établir une coopération, ce qui peut expliquer l'absence de nouvelle recherche dans la formation des EJE.

Actuellement, les EJE se réfèrent au dernier référentiel professionnel du code de l'action sociale métier du 22 août 2018. L'article 1 de ce référentiel classe et reconnaît le diplôme au niveau II (bac +3), ce qui permet la poursuite des études en Master. Toutefois, le niveau II n'est a priori pas rétroactif, ce qui peut être perçu comme une injustice pour les anciens diplômés. Cependant, les différentes mutations du diplôme et de la formation d'EJE ont permis une meilleure reconnaissance du métier.

Les fonctions de l'EJE sont définies dans le référentiel professionnel du code de l'action sociale et des familles (article D.451-47 et D.451-47-1). En ce qui concerne la prise en compte des singularités, « *L'EJE intervient dans une démarche éthique dans le respect de l'altérité et de la singularité de l'enfant* » ; « *Il peut construire des actions innovantes spécifiques concernant l'accueil du jeune enfant en situation de handicap* ». Depenne (2012), dit que l'éthique, « *c'est ce qui combat l'idée de mimétisme pour s'offrir à l'exigence de la reconnaissance inconditionnelle de l'altérité d'autrui (...) l'éthique veut le différent, le non-identique (...) et laisse toute sa place à la dimension de pluralité* » (Depenne, 2012, p.10).

L'éthique conduit les professionnels de la petite enfance à avoir une réflexion sur les normes et valeurs qui orientent leurs actions, leurs conduites, leurs attitudes, leurs actes et leur regard porté sur la personne handicapée.

L'EJE accueille ainsi la différence, le caractère unique de chaque enfant et laisse une place à la pluralité. Il peut mettre en place des « *actions innovantes* ». D'après Serge Ebersold (2016) « *L'ambition inclusive de l'accès aux structures petite enfance influe positivement sur le rapport à soi et à autrui de l'enfant, et sur la capacité de tolérance et d'adaptation aux comportements et pratiques hors normes* » (Ebersold, 2016, p.11).

Comme nous l'avons vu précédemment, les EAJE ont une organisation de type adhocratique qui permet à l'EJE de proposer des activités adaptées aux enfants en situation de handicap et de modifier l'environnement.

Le cadre réglementaire des EJE met également en lumière le travail en partenariat : « *il est amené à développer les partenariats avec les professionnels du territoire dans les champs éducatifs, cultures, sociaux, médico-social et sanitaires* ».

Dans le référentiel de compétences, nous pouvons lire que l'EJE doit reconnaître les potentialités de chaque enfant au sein du collectif. Il favorise l'adaptation individuelle de l'enfant et ses capacités à agir au sein du collectif. Il respecte la singularité de l'enfant et de sa famille. Il observe le comportement de l'enfant dans le groupe et ses interactions. Il partage ses connaissances avec les autres acteurs du territoire et identifie les acteurs, les personnes et les institutions ressources pouvant s'inscrire dans l'action éducative de la structure. Nous pouvons faire le lien avec Andrys (2019) qui affirme que « *l'activité des EJE est une « clef de voûte » pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Une clef de voûte qui coordonne ou maintient multiples éléments l'entourant : les jeunes enfants, leurs parents, les équipes et le réseau de partenaires* » (Andrys, 2019, p.80).

Quant à Verba (2014), le métier d'EJE présente un certain nombre de caractéristiques du travail du care : « *il concerne la prise en charge d'êtres particulièrement dépendants et vulnérables, il est un métier d'accompagnement et du soin, et il couvre un champ de compétences souvent assimilées à des qualités naturelles dont toute femme bien constituée serait dotée. En outre, il est une activité professionnelle où les soins du corps (bercer, câliner, habiller.) tiennent une place importante* » (Verba, 2014, p.25). Brugère (2012), a proposé de rajouter l'activité ludique au soin, parce que selon l'auteur, le jeu favorise du bien-être, du plaisir, des relations entre enfants et avec les adultes (Brugère « le jeu et le soin », dans Cyrulnik et Rameau *L'accueil en crèche* (2012)).

Pour conclure, les EAJE et les EJE font référence aux textes de lois en vigueur pour accueillir tous les enfants, handicapés ou non. Ce cadre se juxtapose avec le sens éthique des EJE qui

permet de faire place à la différence, à l'Autre qui n'est pas identique à Moi.

5. Méthodologie

5.1 La phase explorative

Nous avons élaboré une problématique de départ. Elle nous interpelle, nous questionne. Elle a été la colonne vertébrale pour notre recherche, notre démarche. Elle nous a poussé à vouloir comprendre les enjeux, à réaliser des recherches théoriques sur les concepts telle que l'inclusion, le partenariat, la pratique du care et de l'empathie. Elle nous a demandé d'effectuer des recherches sur la profession des EJE et des PE : quelles sont leurs formations, leurs contextes d'exercices, leurs cadres réglementaires et professionnels ? Cela a été nécessaire et important pour construire une solide connaissance sur les enjeux et élaborer notre méthodologie d'enquête et réaliser des entretiens. En effet, nous sommes EJE et il était essentiel de transformer certaines de nos représentations, notamment sur les valeurs et missions des PE.

5.2 Choix de la population

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet et Gotman, 2015, p.46). Notre problématique questionne le partenariat entre EJE et PE lors du passage d'un enfant en situation de handicap d'une structure à une autre. C'est pourquoi, nous avons réalisé des entretiens avec des PE et des EJE, chacune des professions pouvant apporter des informations pour notre sujet. Il s'agit de savoir si ces deux catégories de professionnels ont travaillé ensemble pour faciliter et préparer l'entrée en école maternelle d'un enfant en situation de handicap et comment ce travail de partenariat s'est construit. Dans un souci d'équité, nous avons choisi 3 EJE qui ont accueilli des enfants en situation de handicap scolarisés par la suite en école maternelle « ordinaire » et 3 PE qui ont scolarisé dans leur classe des enfants en situation de handicap accueillis en amont en EAJE.

Nous avons choisi des EJE qui exercent dans des lieux d'accueil classiques (crèche, multi-accueil, halte-garderie, etc.) ou des EAJE inclusifs. Les EJE peuvent également avoir des fonctions de direction ou pas. Ce qui est important pour notre recherche, c'est qu'ils aient été des personnes ressources dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap.

Depuis la loi de 2009 pour une « école de la confiance » l'âge obligatoire d'instruction est de 3

ans. Les enfants en situation de handicap sont, de ce fait, scolarisés plus tôt, soit en petite section ou en moyenne. Les PE interviewés peuvent enseigner dans l'une ou l'autre section.

5.3 Choix de la méthodologie

Notre recherche se porte sur le partenariat entre les EJE et les PE dans la continuité éducative lors du passage d'une EAJE à l'école maternelle d'un enfant en situation de handicap. Cette recherche questionne également le sens que ces professionnels donnent à leurs pratiques au niveau de l'inclusion et leur regard porté sur le handicap. Nous souhaitons collecter du discours sur leurs pratiques, c'est pourquoi, nous avons choisi la méthode de l'entretien. Les échanges permettent de les questionner pour connaître leurs expériences, leurs actions, leurs comportements ; « *l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent* » (Blanchet et Gotman, 2007, p.24).

La recherche scientifique fait appel à divers types d'entretiens : directifs, semi-directifs, non directifs, guidés, histoires de vie, etc. et chaque méthode comporte « des avantages et des inconvénients » (Sauvayre, 2013, p.8). Nous choisissons la méthode de l'entretien semi-directif centré ou ciblé, car ces entretiens se concentrent sur une expérience précise. Cet entretien est souvent utilisé dans les sciences humaines et sociales. « *L'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance* » (Berthier, 2010, p.78). Avant tout, l'entretien est une rencontre (Blanchet et Gotman, 2007, p.24). Ces entretiens s'apparentent à des dialogues, à des discussions entre l'interviewé et l'interviewer. Ce dernier fait preuve d'écoute, d'attention. L'entretien doit se faire dans un cadre serein et de confiance pour récolter du discours qui sera ensuite analysé.

« *Ce type d'entretien est approprié lorsque l'on souhaite approfondir un domaine spécifique et circonscrit, explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur* » (Sauvayre, 2013, p.9). Cela exige de la part de l'enquêteur une attitude d'écoute et d'empathie, sans influencer la personne. La parole dans les entretiens est le « vecteur principal ». Nous devons laisser les personnes s'exprimer librement, les écouter sans interagir dans leur discours. Réaliser un entretien « *suppose que le chercheur adopte réellement une posture d'écoute attentive et soutenue de*

l'autre et lui pose des questions sans inférer, c'est-à-dire en évitant d'apporter des éléments de réponse » (Imbert, 2010, p.26).

5.4 Procédure- structuration d'un guide d'entretien

« L'entretien, en tant que technique d'enquête en sciences sociales nécessite de la préparation, des connaissances préalables, et divers outils pour maximiser vos chances de recueillir des informations riches et fiables » (Sauvayre, 2013, p.7).

Comme souligné précédemment, un travail de recherche théorique est nécessaire avant toute démarche d'enquête sur le terrain. Puis, vient la phase de la méthodologie qui comprend l'élaboration d'un guide d'entretien.

Le déroulement d'un entretien s'appuie sur un ensemble de questions ouvertes. Ces questions doivent être posées de façon identique. L'entretien nécessite ainsi un guide d'entretien défini en amont. Blanchet et Gotman (2007) disent que le guide d'entretien est *« un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en question d'enquête (pour les interviewés) »* (Blanchet et Gotman, 2007, p.58).

« Le guide d'entretien est un memento (un pense-bête). Il est rédigé avant l'entretien et comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien. Comme tout memento, il doit être facilement et rapidement consultable : détaillé et précis mais avec des notations brèves et claires (mots clefs ; phrases nominales...). L'ordre des thèmes de la liste est construit pour préfigurer un déroulement possible de l'entretien, une logique probable des enchaînements » (Combessie, 2007, p.2).

Pour Sauvayre (2013), l'utilisation d'un guide d'entretien est garant de la « rigueur scientifique ». Il permet de recueillir le maximum d'informations et de discours, sans oublier les thèmes à aborder en lien avec la problématique et permet l'analyse. Toutefois, l'auteure attire l'attention sur une utilisation trop « rigide », ou l'enquêteur serait plus focalisé sur les questions que sur le discours qui pourrait nuire à la qualité de l'échange. Pour éviter cela, nous devons, comme le dit Sauvayre, bien préparer et connaître notre guide d'entretien pour pouvoir s'en détacher, tout en posant les relances si nécessaire.

Note guide d'entretien s'oriente à partir d'une question principale pour donner la possibilité aux EJE et aux PE de s'exprimer librement. La question de départ est la suivante :

« Pouvez-vous me raconter comment s'est déroulé le passage d'un enfant en situation de handicap de l'EAJE à l'école maternelle ? »

Il était également important de préparer des relances pour aider, si nécessaire, les EJE et les PE à ne pas s'éloigner du sujet que nous souhaitons aborder et d'avoir le plus de discours possible sur les thèmes que nous voulons traiter.

Les concepts que nous souhaitons abordés pour répondre à notre problématique sont les suivants : Partenariat, continuité éducative, dossier GEVA-sco, formation, empathie associée au travail du care.

5.5 La recherche du panel

Notre recherche s'est réalisée dans un contexte sanitaire difficile. Avec la fulgurante propagation du variant Omicron en début d'année 2022, les absences se sont multipliées dans les EAJE et dans les écoles maternelles. Les EAJE, tout particulièrement, ont été sous pression avec un accueil à assurer et un nombre de professionnels amenui. C'est ainsi que j'ai eu beaucoup de refus de la part des EJE qui m'ont dit qu'ils n'avaient pas le temps. Beaucoup m'ont demandé d'envoyer un mail pour expliquer ma demande, mais sans suite. Une PE a, à plusieurs reprises, repoussé le rendez-vous, qui, pour finir, n'a pas eu lieu.

Nous pouvons nous poser la question suivante : est-ce réellement les conditions sanitaires qui ont engendré des refus ou le sujet de recherche ? L'inclusion des enfants en situation de handicap est un sujet qui peut encore être sensible. Faire des entretiens, c'est questionner les pratiques et le regard porté sur le handicap. C'est poser des questions sur une éthique, une pédagogie qui ne sont peut-être pas encore assez travaillées ou réfléchies dans les structures de la petite enfance et les écoles maternelles. Notre réseau professionnel et amical a donc été nécessaire pour trouver des professionnels à interviewer.

5.6 Les entretiens

Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits (voir annexe n°2 entretiens de 1 à 7). Dès que cela était possible, les entretiens se sont déroulés sur le lieu professionnel de l'interviewé. Pour Blanchet et Gotman « *chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mis en acte dans le discours de l'interviewé* » (Blanchet et Gotman, 2007, p.68). Ainsi, nous pensons que le lieu d'exercice des professionnels est l'endroit le plus approprié et favorable pour recueillir du discours car c'est un lieu repère, connu et donc rassurant.

Mais pour certains d'entre eux, ils se font fait par téléphone étant donné les conditions sanitaires. Cela n'a pas permis d'apprécier toute la communication non verbale, comme les gestes, les mimiques qui permettent certainement de mieux apprécier les émotions et les ressentis.

Ces entretiens se sont faits avec des professionnels avec deux métiers différents. Nous avons vu, dans la partie théorique toutes les similitudes et convergences de ces deux professions. Nous sommes EJE, et il était important de garder une attitude neutre, même si nous sommes plus proche professionnellement des EJE. Cette proximité dans les fonctions et la formation rend l'entretien « *plus aisé dans la mesure où interviewer et interviewé se situent dans un univers de référence partagé.* » (Blanchet, Gotman, 2007, p.71). Toutefois, notre connaissance du métier de PE construite par des recherches scientifiques, nous a permis de les comprendre et de situer de manière juste leurs pratiques.

Nous avons regroupé sous forme de tableau les informations obtenues lors des entretiens : sexe, l'année de l'obtention du diplôme, le nombre d'année d'expérience dans la profession et le nombre d'année d'exercice dans la structure actuelle.

Tableau 1 : présentation des EJE et des PE

	Sexe F/M	Tranche d'âge en années	Année d'obtention du diplôme	Années d'expérience dans la profession	Année d'exercice dans la structure actuelle	Quartier Rurale/urbain
EJE1	F	35-45	2011	11 ans	1 an	Urbain Populaire
EJE2	F	20-25	2019	2 ans	2 ans	Urbain
EJE3	F	35-45	2013	8 ans	6 ans	Urbain
PE1	F	45-55	1998	23 ans	20 ans	Urbain Populaire
PE2	F	35-45	2017	5 ans	5 ans	Urbain populaire
PE3 :	F	35-45	2019	3 ans	3 ans	Urbain Populaire
PE4	F	45-55	2001	21 ans	9 ans	Urbain
PE5 (directrice)	F	45-55	2002	20 ans	2 ans	Urbain

Tous nos entretiens ont été anonymes. Comme nous avons deux catégories de professionnels, nous avons choisi de garder les sigles pour identifier nos entretiens. Il y aura donc EJE1, EJE 2., PE1, PE 2 etc. Les EJE et les PE sont exclusivement des femmes. Ce n'était pas un choix de faire des entretiens uniquement avec des femmes. Nous pouvons faire un lien avec les recherches qui montrent que les métiers de la petite enfance restent encore très genrés. Les années d'expérience vont de 2 ans à 23 ans. Deux des trois PE et une EJE ont été récemment diplômées, en notant toutefois que pour les PE se sont des reconversions professionnelles. La durée des entretiens a duré entre 17 et 35 minutes.

Entretien 1 : EJE1

Le premier entretien s'est fait avec une EJE dans son cadre de travail. Nous travaillons toutes deux dans la même ville, dans une structure similaire avec les mêmes fonctions. Nous avons eu l'occasion de nous rencontrer quelques semaines avant l'entretien. Nous avons la même culture professionnelle. Lors de l'entretien, il était ainsi important d'être vigilante pour ne pas interférer dans son discours car nous nous connaissons et nous avons des situations d'inclusion similaires.

Entretien 2 : PE1

L'entretien s'est déroulé dans le cadre de travail du PE pendant la pause méridienne. Nous connaissons également la PE dans le cadre privé. Nous avons coupé une partie des échanges qui faisaient partie de l'ordre du privé. C'est une PE qui a beaucoup d'années d'expérience et qui a rencontré beaucoup d'enfants en situation de handicap. Elle est actuellement directrice de l'école et partage son temps entre l'administratif et le terrain.

Entretien 3 : PE 2

L'entretien s'est passé avec une PE par téléphone. Nous avons eu ses coordonnées par l'EJE 1. C'est la PE de sa fille. L'EJE1 a demandé, à la sortie de l'école, si elle souhaitait répondre à un entretien pour un mémoire de recherche sur l'inclusion des enfants en situation de handicap. La PE a, tout de suite, répondu favorablement. Nous lui avons ainsi envoyé un mail en expliquant notre projet et nous avons convenu d'un entretien par téléphone. En effet, elle préférerait ce mode de communication car nous étions en période de vacances scolaires et qu'elle n'avait pas le temps de m'accueillir à la rentrée. Au début de l'entretien, lors de notre présentation, elle nous a signalé ne pas avoir encore accueilli un enfant en situation de handicap avec un dossier MDPH ou GEVA-sco qui a été accueilli en amont en EAJE. Toutefois, elle observait, un enfant avec

des troubles de l'attention et une EE avait eu lieu pour faire le point sur la situation. C'est pourquoi, nous avons décidé de continuer l'entretien qui s'est relevé être riche d'informations et l'inclure dans les résultats. De plus, il était important pour nous de garder cet entretien par respect pour la personne. Toutefois, nous rajouterons un entretien supplémentaire avec un PE qui scolarise ou qui a scolarisé un enfant accueilli en amont en EAJE pour réaliser nos analyses.

Entretien 4 : EJE 2

L'entretien a lieu dans la micro crèche où l'EJE travaille. La directrice devait être également présente, mais elle était malade ce jour là (la covid). Nous avons quand même fait l'entretien.

Entretien 5 : EJE 3

Il s'est fait par téléphone. C'est une EJE qui travaille actuellement pour le centre ressource petite enfance géré par l'Apédi Alsace (association de parents, de personnes handicapées et de leurs amis), qui accompagne différents professionnels et parents lors de situation de handicap. Avant cela, elle a travaillé dans une crèche inclusive en tant qu'EJE de terrain. Nous pensons qu'il était intéressant de réaliser un entretien avec une EJE côtoyant quotidiennement le handicap pour apprécier l'impact sur les pratiques.

Entretien 6 : PE 3

C'est la PE 2 qui nous a transmis ses coordonnées. Elles travaillent toutes les deux dans la même école maternelle. Elles ont également obtenu toutes les deux leur diplôme de PE récemment après une reprise d'étude. L'entretien s'est fait à l'école, ce qui m'a permis de faire connaissance avec la PE 2 avec qui nous avons fait l'entretien par téléphone.

Entretien 7 : PE 4

L'entretien s'est fait avec la directrice de l'école et la PE de l'enfant. La directrice a répondu à notre demande à la suite d'un mail. L'entretien s'est déroulé dans la bibliothèque de l'école. La directrice a souhaité participer car c'est elle qui s'est occupée des démarches (GEVA-sco, rencontre avec les parents) avant la scolarisation de l'enfant en situation de handicap.

Toutes les professionnelles ont été accueillantes et nous avons constaté qu'elles étaient en confiance, excepté l'EJE 2 qui nous semblait mal à l'aise lors de l'entretien. Nous avons été alors dans une attitude plus rassurante, en rappelant qu'il n'y avait pas de jugement de notre part.

Une EJE nous a demandé de lire le mémoire à la fin de la rédaction de celui-ci.

6. Résultats

Nous avons relu à plusieurs reprises les entretiens pour faire ressortir des différents items que nous avons choisi de classer dans différents tableaux. La plupart des items sont dans le guide d'entretien, mais il était important de dégager également des sujets qui revenaient souvent dans le discours des professionnelles. Ces résultats sont bruts dans le sens où nous allons les exposer sans les analyser. En effet, une analyse sera proposée dans le prochain chapitre.

Pour comprendre les résultats, nous tenons à rappeler les hypothèses que nous avons posé en fonction de notre problématique :

Notre première hypothèse concerne le fait que les EJE sont consultés pour l'écriture du dossier GEVA-sco. De ce fait, les informations recueillies dans le dossier GEVA-sco, la connaissance du handicap de l'enfant par le PE et la formation de ce dernier suffisent à assurer une continuité éducative pour l'enfant en situation de handicap et un partenariat entre les EJE et les PE lors du passage d'une institution à l'autre de l'enfant.

Notre seconde hypothèse pose le constat que des temps d'échanges et de rencontres entre les EJE et les PE ne peuvent pas se subsister à un écrit qui ne tient pas forcément en compte la dimension sociale et environnementale du développement de l'enfant en situation de handicap avec ses pairs et avec d'autres adultes que les parents. L'EJE, par la connaissance sociale et environnementale de l'enfant en situation de handicap peut être un soutien, un partenaire pour le passage de l'enfant en école maternelle.

6.1 Le passage d'un enfant en situation de handicap d'un EAJE à l'école maternelle

Nous allons présenter deux tableaux : le premier aborde les résultats concernant les échanges, les contacts qui ont pu se faire ou non entre les EJE et les PE. Le deuxième permet de savoir si les enfants ont été scolarisés de façon progressive, c'est à dire un partage de leurs temps collectif entre un EAJE et l'école maternelle.

6.1.1 Le partenariat entre EJE et PE

Tableau n°2 : EJE/ PE : quels échanges, rencontres lors du passage entre un EAJE et l'école maternelle d'un enfant en situation de handicap ?

	EJE1	EJE2	EJE3	PE1		PE3	PE4
				S1	S2		
EJE/PE lors de la réunion EE	✓		✓				✓
Echanges d'informations autre que lors de l'EE	✓		✓		✓		✓
Présence physique de l'EJE à l'école les premiers jours					✓		
Aucun échange		✓		✓		✓	

PE1 : S1 et S2 ⇒ il y a deux situations d'accueil d'enfants qui étaient en amont en EAJE.

PE 2 : pas mentionné car pas de scolarisation d'enfant en situation de handicap accueilli en EAJE en amont (dans certains résultats, elle pourra faire partie du corpus, dans d'autres non).

Dans ce tableau, nous avons brièvement détaillé les différents échanges entre les EJE et les PE que nous avons relevé lors des entretiens. Dans 4 situations, il y a des échanges entre EJE et PE lors du passage d'un EAJE à l'école maternelle. Notons que dans ce « partenariat », une seule EJE était présente lors des premiers jours de l'école de l'enfant en situation de handicap. Dans les autres passages d'un EAJE et l'école maternelle, il n'y a pas eu de contact, ni d'échange.

6.1.2 Scolarisation de l'enfant en situation de handicap : un accueil progressif ?

Tableau n°3 : le temps de scolarisation d'un enfant en situation de handicap lors de son entrée en école maternelle

	EJE1	EJE2	EJE3	PE1		PE3	PE4
				S1	S2		
Temps collectif de l'enfant partagé entre EAJE et école : introduction progressive	✓	✓	✓		✓		
L'enfant est accueilli toute la journée à l'école				✓		✓	✓

Les résultats montrent deux possibilités de scolarisation : soit l'enfant est accueilli la journée complète à l'école, soit il partage son temps collectif entre un EAJE et l'école. C'est ce que nous avons qualifié d'introduction progressive à l'école. Dans quatre situations sur sept l'enfant fait une introduction progressive à l'école maternelle.

6.2 Le dossier GEVA-sco

Tableau n°4 : l'EJE : un professionnel consulté pour l'écriture du dossier GEVA-sco ?

	EJE1	EJE2	EJE3	PE1		PE3	PE4
				S1	S2		
Oui			✓				✓
Non	✓	✓		✓		✓	
Sujet pas abordé					✓		

Les résultats montrent que deux EJE ont participé à l'écriture du dossier GEVA-sco. Pour les autres, elles n'ont pas été consultées.

6.3 Les autres partenaires lors du passage de l'enfant en situation de handicap d'un EAJE à l'école maternelle

Tableau n°5 : les autres partenaires dans le passage d'une EAJE à l'école maternelle

	EJE1	EJE2	EJE3	PE1		PE3	PE4
				S1	S2		
Le centre ressource Petite Enfance et handicap de l'Apédi Alsace	✓		✓				
Structure médico-sociale	✓	✓	✓			✓	✓
Les parents	✓	✓	✓		Pas mentionné	✓	✓
Sujet pas abordé					✓		

Nous constatons que dans la plupart des cas, d'autres partenaires interviennent lors du passage d'un enfant en situation de handicap d'un EAJE à l'école maternelle. Nous avons relevé 3 partenaires qui revenaient souvent dans les entretiens : le centre Ressource Petite enfance de l'Apédi Strasbourg, une structure médico-sociale (EPSAN, CAMSP, SESSAD) et les parents. Dans toutes les situations, à l'exception d'une, d'autres partenaires ont préparé le passage d'un EAJE à l'école maternelle pour les enfants en situation de handicap.

6.4 L'accueil du handicap en EAJE et à l'école maternelle

Tableau n°6 : EJE et PE sur leurs terrains respectifs

	EJE1	EJE2	EJE3	PE1	PE2	PE3	PE4/PE5
Sentiment d'être démunie	✓	✓	✓		✓		✓
Manque de moyens			✓	✓	✓	✓	✓
Formation initiale insuffisante	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Besoin de partenaires extérieurs	✓		✓		✓		✓
Besoin de parfaire ses connaissances (livres- formations continues, etc.)	✓		✓	✓	✓		✓
Tâtonnement, bricolage	✓	✓			✓	✓	✓
Modification de certains points d'organisation	✓		✓		✓		
Motivation, Plaisir, Satisfaction		✓			✓	✓	

Toutes les professionnelles interviewées évoquent une formation initiale insuffisante pour l'accueil et l'accompagnement des enfants en situation handicap. Pour pallier ce manque de connaissance, cinq d'entre elles, ont eu besoin de se documenter pour accompagner le handicap (livres-formations), 4 évoquent le besoin de partenaires extérieurs. Toutes les PE et une EJE parlent du manque de moyen pour l'inclusion des enfants en situation de handicap.

Deux PE et deux EJE parlent de l'organisation, qu'elles essaient d'ajuster quand cela est possible.

Notons également la motivation et les points positifs que procure l'accueil d'enfant en situation de handicap qui ressortent dans le discours de deux PE et d'une EJE.

6.5 L'empathie et la pratique du care dans l'inclusion des enfants en situation de handicap et pour préparer le passage entre une EAJE et l'école maternelle

Tableau n°7 : l'empathie et le care essentiels pour l'inclusion des enfants en situation de handicap

	EJE1	EJE2	EJE3	PE1	PE2	PE3	PE4
Avec l'enfant	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Avec les parents	✓	✓	✓		✓		✓

Toutes les professionnelles, dans leurs discours, parlent de l'empathie et du souci du bien-être de l'enfant comme des conditions nécessaires pour accompagner l'enfant en situation de handicap. Certaines professionnelles mentionnent également l'empathie envers les parents de l'enfant.

7. Analyse

Nous tenons à souligner que notre corpus d'EJE et de PE n'est pas représentatif de l'ensemble des pratiques de ces professionnelles mais il est caractéristique de cette population. Kauffmann (2004) dit d'un entretien, qu'il « est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement. Quelle que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée » (Kauffmann, 2004, p.18). Ainsi, nous allons proposer

une interprétation et une analyse des entretiens que nous avons effectué, en sachant toutefois qu'il existe d'autres analyses possibles.

7.1 EJE et PE dans l'accueil du handicap : deux professions mais des problématiques convergentes

- **Un Déficit de formation sur le handicap : des professionnelles démunies sur le terrain**

Nous avons effectué sept entretiens avec cinq PE (dans un entretien, deux PE étaient présentes, la directrice et la PE de l'enfant en situation de handicap) et trois EJE. Toutes accueillent ou ont accueilli un enfant en situation de handicap ou en cours de diagnostic. Comme nous l'avons souligné dans le cadre institutionnel, les deux professions n'ont pas les mêmes formations, mais EJE et PE sont tous deux des professionnels de la petite enfance susceptibles d'accueillir des situations de handicap. La formation des PE est universitaire, celle des EJE professionnelle. Toutefois, toutes les professionnelles interviewées s'accordent à dire que leur formation initiale ne prépare pas à accueillir et à accompagner les enfants en situation de handicap. A la question : est-ce que votre formation vous a préparée à accueillir les enfants en situation de handicap ? les réponses ont été très spontanées. Par exemple, EJE1 et EJE 3, diplômées à 2 ans d'intervalle répondent :

EJE1 : « *Alors honnêtement, non, la formation d'éduc, euh, c'est pas ce qui m'a aidé le plus pour l'accueil de ces enfants* ».

EJE3 : « *Non, en tout cas à mon époque, c'était 5 jours de modulation sur la thématique du handicap, on a eu des intervenants qui sont venus, euh, nous parler du handicap sensoriel ou, mais l'autisme à ce moment là, on en parlait pas spécialement et une semaine sur le handicap, c'est compliqué sachant le rôle que les éducatrices occupent, euh, quand elles se retrouvent à travailler en petite enfance, elles occupent quand même vis-à-vis des collègues dans l'équipe la place de celle qui va se mettre en lien avec les partenaires et celle qui va être ressource sur les pistes éducatives à mettre en place et du coup en faisant ça, moi je trouve que c'est très pauvre* ».

Seule l'EJE2 qui a obtenu son diplôme récemment est plus nuancée quand elle dit :

EJE2 : « *Je trouve, qu'on a des cours dessus, effectivement, mais ça reste très global,*

c'est des cours sur l'enfant porteur de handicap, etc., les institutions qu'on peut contacter, enfin les établissements avec lesquels on peut-être en partenariat ».

Elle mentionne un point de la formation absent du discours des deux autres EJE : celle du partenariat dans l'accueil du handicap. C'est une notion que nous ne retrouvons pas dans les propos de EJE1 et EJE3 et qui fait défaut dans la formation de l'EJE3. Ainsi, à travers les discours, nous pouvons émettre l'hypothèse que la formation des EJE a évolué en donnant plus de clefs et d'outils pour accueillir les enfants en situation de handicap. Toutefois, elle reste insuffisante et trop global.

En ce qui concerne les PE, PE1 et PE4, qui ont le plus d'années d'expérience en tant que PE, disent :

PE1 : *« Après la formation qu'on a, elle est nulle, en tout cas, quand tu es à l'école, on t'apprend pas grand-chose ».*

PE4 : *« Du tout, on a pas de formation spécifique pour les enfants, euh, en situation de handicap, en formation initiale, alors elle remonte à pas mal d'années ma formation initiale, mais il n'y avait pas à l'époque, maintenant je ne sais pas si. »*

PE2 et PE3, deux professionnelles récemment diplômées disent :

PE2 : *« La formation était très générale par rapport aux situations de handicap. On a eu un cours de deux heures, mais vraiment dans les généralités (...) mais la formation à l'ESPE ne donne pas du tout de bagage pour accueillir ces enfants et mettre en place, euh, on va dire pour les aider à avancer ».*

PE3 qui a fait un mémoire de fin d'étude sur l'inclusion répond :

PE3 *« Non, non, non ».*

PE5 qui a une formation d'instituteur spécialisé dit :

PE5 : *« Moi dans ma formation d'enseignante spécialisée, j'ai une formation spécialisée pour les enfants en difficulté, j'ai pas fait une formation autisme ou quoi que ce soit, euh, on avait 60 heures de psychiatrie dans la formation, euh, sur toutes les névroses mais pas spécifiquement sur l'autisme, ma formation date de l'année 2002, l'autisme j'ai pas eu de formation sur l'autisme »*

Nous notons que EJE3 et PE5 parlent du manque de formation initiale concernant les TSA. En effet, sur les sept situations abordées dans les discours des professionnelles, cinq concernent des enfants avec TSA, ce qui n'est pas négligeable.

Les données récentes des registres des handicaps de l'enfant³ (2020) montrent que la prévalence des TSA continue de croître en France. Pour cela, deux études ont été menées avec les deux registres français des handicaps de l'enfant, qui couvrent les départements de l'Isère, de la Savoie et de la Haute Savoie qui enregistrent systématiquement les enfants présentant un TSA. Ainsi, cela peut se ressentir dans les EAJE et les écoles. Ce sont des maladies encore peu connues qui entraînent divers troubles comme une altération des interactions sociales, des problèmes de communication et des troubles du comportement. En effet, les EJE et PE nous ont mentionné les difficultés avec ces enfants.

EJE2 : « *Il y a quand même des grosses crises* »

PE5 : « *Elle fait des crises et ça je pense que ça fait partie, euh, des caractéristiques de certains enfants, mais bon, voilà* »

PE1 : « *Bon, c'est vrai que le plus perturbant, c'est les autistes (...) ils sont toujours en décalage, alors là, le gamin, tu faisais du chant, il criait, on écoutait une histoire, il criait, il te marchait sur les gosses parce qu'il les voyait pas, euh, il n'y avait en plus aucun contact avec les autres* ».

En parlant d'un autre enfant, PE1 rajoute :

PE1 : « *Tu pouvais pas le garder en classe, il attaquait tous les enfants au visage, il y a un moment, voilà, t'as la sécurité des autres et, euh, le gamin passait beaucoup de temps dans le couloir, il se frottait au mur et se cognait au mur* ».

Ainsi, toutes les professionnelles, récemment diplômées ou non, pensent que la formation initiale ne donne pas, ou très peu, de clefs, d'outils pour accueillir le handicap. Le handicap et notamment les TSA entraînent des troubles du comportement qui engendrent des difficultés dans l'accueil. Ainsi, comme le souligne Bedoin (2016), « *la classe devient difficile si le handicap entraîne des problèmes de comportement (violence, cris, fugues), et ce d'autant plus si les autres enfants de la classe sont peu autonomes, nombreux et en difficulté* » (Bedoin, 2016,

³ Etude consultable dans l'article « Bulletin épidémiologique Hebdomadaire » de santé publique France, n°6-7 du 10 mars 2020, consulté le 25 mars 2022

p.149). Ainsi le type de handicap est déterminant (mental, physique ou sensoriel). Le handicap mental est moins facile à gérer que le handicap physique. Or, les chiffres montrent que l'inclusion concerne majoritairement les handicaps mentaux, intellectuels et psychiques. Pour l'année 2015-2016⁴, ces handicaps, dans le 1^{er} degré, représentaient 64.73%.

Pourtant, les politiques françaises actuelles mettent l'accent sur l'inclusion des enfants en situation de handicap en EAJE et à l'école. Comme nous l'avons vu précédemment dans la partie théorique, les décrets Petite Enfance stipulent le caractère social et inclusif des EAJE, qui doivent veiller à accueillir les enfants en situation de handicap. Le décret Petite Enfance du 30 août 2021 stipule que tous les EAJE doivent se doter d'un « *réfèrent santé et accueil inclusif* » (article 4 du décret 2021), ce qui montre la volonté inclusive des politiques. Le caractère obligatoire n'est toujours pas mentionné, toutefois les directeurs des EAJE et les gestionnaires se doivent de faire une place à ces enfants avec des besoins éducatifs particuliers. L'école, quant à elle, a l'obligation d'accueillir tous les enfants, handicapés ou non. Depuis la loi de 2019 pour une école de la confiance, l'âge obligatoire d'instruction est de 3 ans, ce qui a pour effet une augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap en école maternelle. Ainsi, nous constatons, à travers les entretiens, un paradoxe : d'une part, les politiques mettent en place des décrets et des lois pour l'inclusion des jeunes enfants en situation de handicap, et, d'autre part, des formations qui ne permettent pas aux professionnels de la petite enfance de se préparer pour accompagner ces accueils, ce qui peut paraître complètement contradictoire. Nous constatons ce décalage dans les discours des professionnelles interviewées. Il ressort, avec force, dans les propos des EJE et des PE, le caractère complexe, difficile de ces accompagnements, qui font écho à la pensée de Desassis et Duclos (2010) qui mentionnent que l'accueil du handicap « *constitue, pour chacun des acteurs et pour chaque structure, un événement caractérisé par sa singularité problématique* » (Deleuze, 1979) (Janner-Raimondi, 2017, p.112). Cela se traduit par des professionnelles qui se sentent « *démunies* », « *dépassées* » et qui engendrent, ce qu'on peut nommer, du « *tâtonnement* ». Le CNRL⁵ donne une définition du mot « *tâtonnement* » : « *procéder avec hésitation et incertitude par manque d'expérience, essayer, expérimenter, chercher dans différentes directions avant de trouver la solution* ». Ce sont ainsi des professionnelles qui essaient, cherchent des manières de faire, d'agir avec les enfants en situation de handicap.

EJE1 : « *Moi je me sentais un peu démunie, et voilà, on faisait un accueil comme on pouvait, du mieux qu'on pouvait, on essayait des choses* ».

⁴ Site : education.gouv.fr/cid57096/repères-et-références-statistiques consulté le 1 avril 2022

⁵ Définition consultée le 25 mars 2022 sur site du « Centre Nationale de Ressources textuelles et lexicales ».

Plus loin dans son discours, elle rajoute :

EJE1 : « *Quand la maitresse s'est sentie démunie, clairsemant à la rentrée, ce sont les mots qu'elle a employés (...) la maitresse était vraiment dépassée, il n'y a rien qui allait* ».

EJE2 : « *Au début, c'était difficile, mais avec le temps ça va quand même de mieux en mieux, avec beaucoup, euh, de répéter, voilà, elle commence, enfin, voilà, maintenant, c'est bon (...) jusqu'à maintenant on s'est toujours bien débrouillé et euh on voit qu'elle fait de gros progrès aussi* ».

EJE3 qui s'est spécialisée dans l'accompagnement des EAJE et des familles dans l'accueil du handicap précise :

EJE3 : « *Je comprends mes collègues, parce que des fois je retrouve mes anciennes collègues de promo qui m'appellent pour avoir des conseils pour l'inclusion et je vois bien qu'elles sont vraiment démunies* ».

PE2 : « *On essaie de faire comme on peut, avec les moyens du bord* »

Lors du quatrième entretien, nous avons ressenti une situation relativement complexe. Les deux professionnelles ont mentionné une dizaine de fois le mot « compliqué ». PE5, la directrice de l'école, précise :

PE5 : « *Je devrais accueillir un enfant autiste dans ma classe maintenant, je serais tout aussi démunie que ma collègue* ».

Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'inclusion ne va pas de soi et le handicap éprouve aussi bien les EJE que les PE. Leurs formations respectives sont loin de les préparer à accueillir le handicap avec des troubles divers et variés. Céleste (2017) a bien mis en lumière ce déficit dont se plaignent les PE. L'auteur dit que « *la plupart des enseignants en poste n'ont donc pas été préparés ni formés à cet accueil* » (Céleste, 2017, p.309), et force est de constater que ce constat peut s'appliquer également pour les EJE.

- **Le déni des parents**

EJE1, PE1 et PE2 parlent du déni des parents face au handicap de leur enfant. Ce déni peut

déstabiliser les professionnelles de la petite enfance. Le CNRL⁶ donne une définition du mot déni : « *Action de dénier, de refuser de reconnaître la vérité ou la valeur d'une chose* ». Selon la psychanalyse (école freudienne), « *le déni est un mode de défense consistant un refus par le sujet de reconnaître la réalité d'une perception traumatisante* ». Bedoin (2016) écrit que les parents d'enfants en situation de handicap sont « *confrontés à trois épreuves successives : le moment du diagnostic, les démarches liées à la reconnaissance du handicap et l'accueil dans une structure collective du type crèche ou maternelle* » (Bedoin, 2016, p.26). Le moment du diagnostic peut être long. C'est un moment douloureux pour les parents. Les parents peuvent ainsi, pour se protéger psychologiquement, être dans le refus d'accepter le handicap de leur enfant. Dans certaines situations, le handicap est découvert en EAJE ou en école maternelle. Bedoin (2016) décrit bien ces situations. Pour l'auteure, les professionnels ont la « lourde tâche » d'alerter. Mais comme nous l'avons souligné précédemment, les professionnels de la petite enfance ne sont pas assez préparés à accueillir le handicap. Ce déficit de formation engendre également un manque de préparation pour dire, annoncer le handicap, ou accompagner les parents qui seraient dans le déni. Certaines professionnelles se sentent alors démunies.

EJE1 : « *Là où c'est plus difficile pour nous, enfin pour moi, c'est effectivement un parent qui est dans le déni. A un moment donné, comment on l'accompagne, quel est notre rôle vraiment, enfin d'alerter, de se questionner avec le parent, c'est plus compliqué. Là, j'ai du mal à gérer* ».

PE1 : « *Alors, elle est d'accord pour l'aide en classe et elle regarde le dossier et elle dit, mais ma fille n'est pas handicapée, ben si, en fait. Bon, moi je ne lui ai pas dit, mais là, je lui ai dit que là, il faut faire des bilans. Si elle ne les fait pas, moi je suis coincée* ».

PE2 : « *La maman devait prendre aussi un rendez-vous, apparemment la maman devait aller dans un centre à l'E. euh, qui font des diagnostics apparemment, après les parents sont aussi un peu dans le déni aussi, donc ça c'est pas évident du tout, parce que quand on peut pas travailler avec les parents, c'est pas évident pour avancer, quoi* ».

Les professionnelles expriment deux difficultés : dire ou annoncer le handicap et accompagner l'enfant quand les parents sont dans le déni. En effet, il est bien plus difficile de mettre en place

⁶ Site consulté le 1 avril 2022

des pratiques, des aides, un accompagnement quand les parents n'acceptent pas la situation de handicap de leur enfant.

EJE1 se questionne sur son rôle. PE1 ne dit pas que l'enfant est handicapé. Mais l'étape d'alerter, de dire, est nécessaire, même si elle s'avère très délicate. Les professionnels doivent alors prouver une grande disponibilité affective, de soutien, de tact et de persévérance.

7.2 L'accueil du handicap en EAJE et à l'école maternelle : nécessite recherche, accompagnement et moyens

Comme nous venons de le voir, le handicap éprouve et les EJE et les PE peuvent se sentir démunies. Céleste (2017) écrit que « *comme l'intégration, les orientations inclusives ne sont ni naturelles, ni faciles. Elles nécessitent recherche, accompagnement et moyens* ». (Céleste, 2017, p.311).

Cette citation fait écho aux entretiens que nous avons pu mener. Toutes les professionnelles interviewées ont essayé de dépasser leurs difficultés, en effectuant des recherches, en s'appuyant sur des moyens humains, comme le partenariat.

Un des premiers points communs que nous avons pu relever des discours des EJE et des PE est une recherche personnelle d'informations à travers des lectures, par exemple, ou une volonté de se former avec la formation continue. EJE1, après avoir signifié que sa formation initiale ne l'avait pas préparé à accueillir le handicap dit :

EJE1 : « *Alors, après, voilà, j'aime beaucoup lire, etc., donc j'essaie, enfin voilà de lire des articles, des choses sur le sujet qui m'intéressent depuis mon diplôme* ».

PE2 : « *Je trouve qu'en fait quand on a pas les informations, on se met à chercher des informations de notre côté, euh, pour accueillir cet enfant dans les meilleures conditions* ».

PE1 et PE5 parlent de formations ou de conférences pédagogiques sur le handicap :

PE1 : « *Moi, j'ai fait une fois une formation, une conférence pédagogique sur le handicap, euh, voilà trois heures, on a un peu fait le tour, euh, surtout l'autisme et, euh, et on te donne quelques petits trucs, mais à part ça, non* ».

PE5 : « *J'ai eu quelques animations pédagogiques à droite et à gauche sur l'autisme, mais pas des choses qui nous outillent à accueillir des enfants autistes* ».

PE1 et PE5 mentionnent ainsi des formations, tout en précisant qu'elles n'ont pas pu réellement les aider sur le terrain.

EJE2 et PE3 ne parlent pas de cette recherche d'information. Toutefois, nous pouvons noter que EJE1 a fait, lors de sa formation initiale un stage au DASCAs, structure qui accompagne et aide les personnes avec des TSA et leurs familles. PE3 a réalisé son mémoire de Master 2 sur l'inclusion des enfants en milieu scolaire.

EJE2 : « Moi ce qui m'a aidé aussi, c'est que j'ai fait un stage, euh, au DASCAs (...) c'est un dispositif d'accueil, euh, pour justement les enfants autistes et du coup, j'avais fait un stage pendant 6 semaines (...) ben, c'était déjà une première approche où j'ai pu, même apprendre tout le système des pictos, c'est un plus ».

EJE3 a bénéficié de plusieurs formations sur le handicap puisqu'elle s'est spécialisée dans ce domaine.

Cette analyse nous permet d'affirmer que EJE et PE ont besoin d'effectuer des recherches, de comprendre le handicap, de trouver des clefs par des connaissances théoriques et ceci pour pouvoir accompagner le mieux possible les enfants en situation de handicap. Toutefois, dans les discours des professionnelles de la petite enfance, nous ressentons bien que cela est encore loin d'être suffisant pour accueillir le handicap. Nous avons cité Céleste (2017) précédemment qui mentionne, pour l'inclusion, recherche, accompagnement et moyen. Nous avons vu que les professionnelles, EJE et PE sont dans cette recherche d'informations. Nous allons poursuivre notre analyse avec les accompagnements et les moyens que les EJE et les PE ont mis en place pour les soutenir dans l'accueil du handicap. Comme nous avons relevé des convergences entre EJE et PE, nous proposons d'analyser ces items en différenciant leurs lieux d'exercice.

7.2.1 Les caractéristiques de l'accueil du handicap dans les EAJE : un partenariat et un travail d'équipe nécessaire pour l'accueil du handicap

Dans les entretiens avec les EJE, nous avons noté des similitudes et des différences. En effet, EJE1 et EJE3 mentionnent le partenariat comme un outil nécessaire pour accueillir les situations de handicap. Comme nous l'avons précisé précédemment, EJE3 travaille actuellement pour le centre ressource petite enfance et handicap pour l'association Apedi qui aide les professionnels et les parents face à des situations de handicap complexes. Pour EJE3, le partenariat est

nécessaire pour accompagner les équipes. En parlant des EAJE, EJE3 dit :

EJE3 : « Mon travail, c'est de faciliter l'inclusion en milieu ordinaire de la petite enfance pour venir en soutien auprès d'une équipe, euh, faire des temps de débriefing, mettre en place par exemple, tout ce qui est un petit peu outils pédagogiques avec des visuels, des pictogrammes, mais ça peut être aussi des questions d'aménagement de l'espace ».

EJE1 précise qu'elle a ressenti le besoin d'accompagnement et de soutien face à ses difficultés. Sa formation, ses lectures ne lui ont pas suffi pour accueillir le handicap. Elle explique qu'elle a fait appel au centre ressource petite enfance et handicap (nous tenons à préciser que EJE1 et EJE 3 ne se connaissent pas, car EJE3 travaille dans un autre secteur géographique), qui lui a permis de réaliser un PAI ayant pour objectif de formuler des pistes d'action à la suite d'observations sur l'enfant. Une personne de cette association est venue observer l'enfant pour accompagner l'équipe.

EJE1 : « On a travaillé avec eux justement pour l'enfant qui a des troubles autistiques. Donc, la personne est venue observer. Là, on a fini de rédiger le projet d'accueil individualisé ».

Plus loin EJE1 explique le projet :

EJE 1 : « C'est moins dans le jugement possible, vraiment dans la description de ce que l'enfant fait, sans mot qui pourrait s'apparenter au jugement et après on met les objectifs et les pistes d'action pour essayer, voilà, d'accompagner l'enfant au mieux, des petits objectifs pour l'aider dans l'autonomie, etc. des choses comme ça ».

Nous voyons, dans ce cas, que le partenariat permet un accompagnement, une aide, un soutien. Pour EJE1, cela a permis de réaliser des observations fines et précises en vue de mettre en place des pratiques, des pistes d'action afin d'accompagner au mieux l'enfant. Janner-Raimondi (2006) mentionne que « la structure crèche, via sa directrice, s'ouvre à d'autres partenaires explicitement choisis pour œuvrer à la réalisation d'un projet construit » (Janner-Raimondi, 2006, p.104). C'est bien ce que nous observons dans cette situation. L'EJE1 s'ouvre à d'autres partenaires, module son fonctionnement, met en place des pistes d'action pour aider l'enfant dans son autonomie, de créer, en sorte, un environnement approprié pour son développement. Il y a un réel souci de bien-être de l'enfant de la part de l'EJE, point qui sera plus détaillé dans le dernier point de l'analyse.

De plus, l'EJE travaille dans un collectif, qui se caractérise par un ensemble de professionnels qui travaillent dans un objectif commun. Ainsi, l'EJE n'est pas isolée. Ce travail d'équipe collaboratif est bien expliqué par EJE1 et EJE3. EJE1 en parlant du PAI dit :

EJE1 : « On a une réunion d'équipe et je le présente à l'équipe pour voir si elles ont des choses à rajouter. Parce que moi je ne suis pas toujours sur le terrain et si elles veulent rajouter des choses, même si on s'est basé sur des grilles d'observation que l'équipe avait rempli, mais voilà, voir si elles ont des choses à rajouter, qu'elles le valident ensemble ».

EJE 3 : « Aux M. chaque enfant avait un PEI. Je le faisais avec l'équipe sur une base de grille d'observation après avoir lu le développement classique de l'enfant, chaque professionnel remplit une grille d'observation ».

Ce fonctionnement dans les situations décrites par EJE1 et EJE3, renvoie à l'idée d'un travail collectif où tous ont le droit à la parole, de s'impliquer. EJE 2 qui travaille dans une micro-crèche (halte-garderie qui s'est transformée récemment) mentionne également une collègue et la directrice.

EJE2 : « Non, on était que deux, en fait moi et ma collègue parce que ma directrice, du coup, est peu avec nous vu qu'elle s'occupe de l'administratif en haut, elle a eu l'occasion de les voir parce que les jeudis après elle travaille, euh, elle est sur, euh, auprès des enfants parce que mon autre collègue est à 28 heures ».

Plus loin dans l'entretien, EJE2 dit que « c'était difficile ». Cette situation peut interroger. En effet, lors du discours de cette professionnelle, nous avons ressenti un manque de présence de la directrice.

EJE2 : « Elle est peu avec nous, elle s'occupe de l'administratif ».

De plus, EJE2 était très peu au courant de la situation et du suivi de l'enfant. EJE3 dit à ce sujet :

EJE3 : « La plupart du temps les gens de la crèche savent qu'il y a un suivi derrière, mais ils ne savent rien de plus, ils ne savent pas la fréquence, ils ne savent pas ce qui se travaille ».

Ainsi, cela peut être une réelle difficulté dans les EAJE. Comment accueillir, accompagner un

enfant en situation de handicap quand on ne connaît pas sa situation globale ? EJE2 semble peu informée, il y aurait un manque de travail collaboratif avec la directrice. Elle nous a semblé peu à l'aise avec cette situation lors de l'entretien. Une entraide avec la hiérarchie aurait peut-être pu l'aider dans cet accueil. Légalement, la directrice, dans une structure classique de moins de 20 places⁷, doit être la moitié du temps sur le terrain (pour un poste à temps plein). Mais ce ne sont pas les mêmes normes pour les micro-crèches. Nous avons mentionné dans la partie théorique la spécificité des micro-crèches ou les EJE et/ou la direction sont peu présents dans le groupe d'enfants. Bien que ce soit une EJE sur le terrain dans notre cas, le manque de la présence de la directrice se fait ressentir. En effet, c'est bien la direction qui impulse les partenariats, les rencontres dans l'équipe, les transmissions d'informations. Le partenariat permet d'avoir une vision plus élargie de la situation globale de l'enfant, qui va permettre également de s'ouvrir à de nouveaux partenaires. Clot (2006) dit que, pour transformer des pratiques dans les milieux de travail, le collectif est primordial et, pour cela, il doit exister une coopération de tous les membres de l'équipe qui nécessite confiance, estime réciproque et engagement.

Pour conclure, nous voyons bien que la recherche de partenariat peut permettre une meilleure connaissance de l'enfant et un meilleur accompagnement dans le quotidien. Mais toutes les structures, via la direction, n'ont pas cette démarche proactive. Le travail en collectif, où tous les membres de l'équipe ont le droit à la parole, peut permettre de trouver des accords et de proposer conjointement des pistes d'action pour le bien-être de l'enfant et favoriser son autonomie. Sans cette démarche, les EJE ont une connaissance moindre de l'enfant et de son suivi. De plus, EJE3 dit que les structures médico-psychologiques comme le CAMSP, le SESSAD ne vont que très rarement consulter les EAJE lors de leurs synthèses.

EJE3 : « Par exemple, le CAMSP, quand il fait une synthèse, il va demander des bilans à l'ortho ou au kiné libéral pour pouvoir faire la synthèse au CAMSP, il ne va jamais demander un retour sur la vie en crèche, alors que c'est l'endroit où l'enfant est le plus dans la semaine ».

Dans la partie théorique, nous avons vu qu'il y a un clivage en France entre les différentes

⁷ Art. R. 2324-46-3. Le gestionnaire d'une crèche collective ou d'une halte-garderie s'assure la présence dans l'équipe de l'établissement d'éducateurs de jeunes enfants selon les quotités minimales suivantes :

1° Micro-crèche : pas d'obligation

2° Petite crèche : 0,5 équivalent temps plein

institutions et professions. C'est ce qu'on appelle un système différencié en fonction des professionnels, des établissements. Pourtant, cette mise en commun de l'information, de partenariat, de soutien pourrait permettre un meilleur accompagnement des professionnels et de l'enfant. L'inclusion est un concept nouveau dans notre société et beaucoup de choses restent à faire, à construire. Mais nous pouvons constater que certaines professionnelles sont bien dans cette démarche.

7.2.2 Les caractéristiques de l'accueil du handicap à l'école maternelle

- **Un manque de moyen et de soutien de la part de l'Education nationale**

Le manque de moyen a été soulevé dans tous les entretiens avec les PE et la question de la présence d'AESH a été récurrente. Dans toutes les situations d'accueils d'enfant en situation de handicap à l'école maternelle avec une notification MDPH, les PE ont mentionné le manque d'AESH.

Dans les situations avec PE3 et PE5, la présence d'un AESH est la condition pour accueillir un enfant en situation de handicap, ce qui a engendré des retards dans les scolarisations car il n'y avait pas d'AESH à la rentrée.

PE3 : « *Il est arrivé en milieu d'année scolaire car il n'avait pas d'AESH (...) Pendant le temps de regroupement, il est assis avec nous, toujours avec son AESH, car sans AESH on ne peut pas l'accepter malheureusement parce que, euh, c'est un élève qui demande une AESH, constamment, une présence* ».

PE5 dit également que la scolarisation de l'enfant a été différée par manque d'AESH. C'est après un recours du père de la fille au tribunal de grande instance qu'une AESH a été nommée. Mais celle-ci est venue deux fois à l'école avant de quitter ces fonctions. Une autre est ensuite arrivée.

Dans les situations décrites par EJE1, EJE2, l'enfant et la PE sont toujours en attente, ce qui n'a pas empêché toutefois la scolarisation de l'enfant.

La condition de la présence d'un AESH pour scolariser l'enfant nous a questionné. En effet, l'article 19 de la loi du 11 février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » stipule que chaque enfant, handicapé ou non, a le droit à la scolarisation. Mais au-delà du constat que la loi n'est pas toujours appliquée dans certaines situations, nous nous interrogeons sur le manque de moyen. En effet, nous constatons

un manque d'AESH et des conditions qui ne permettent pas toujours à la PE d'accueillir seule le handicap dans de bonnes conditions. En effet, PE3 et PE5 mentionnent des troubles du comportement de l'enfant en situation de handicap, ainsi, nous pouvons aisément comprendre que la PE, seule, n'est pas en mesure de s'occuper de cet enfant tout en ayant la responsabilité des autres élèves.

Même si PE1 scolarise des enfants en situation de handicap sans AESH, elle pense que sa présence est importante pour accompagner l'enfant et soutenir l'enseignante. En parlant d'un enfant qui est resté un an de plus à la crèche, elle dit :

PE1 : « Ils l'ont gardé un an de plus, alors que s'il était allé à l'école, on aurait enclenché le GEVA-sco en petite section même s'il n'aurait pas eu de suite un AESH pour la petite section. Mais à la rentrée en moyenne section, on aurait eu quelqu'un ».

Cette analyse nous montre un décalage, voir un « fossé » entre la loi sur l'inclusion et les mesures mises en place pour appliquer cette loi. C'est ce que Janner-Raimondi et Wittorski (2017), nomme « une rhétorique de l'implicite », c'est à dire un écart entre les intentions affichées et les moyens pour les mettre en œuvre. Nous avons, lors de nos entretiens, senti des difficultés, voir une grande fatigue face à ces situations.

Mais le manque d'AESH n'est pas le seul problème évoqué par les PE. PE1, PE5 et PE6, parlent du manque de formation des AESH qui peut créer des relations compliquées avec les PE.

PE1 : « Si on a un AESH, c'est très bien, encore faut-il qu'il soit bien (...) c'est pas toujours une aide ».

PE5 : « Elle n'a pas d'expérience de suivi AESH, clairement, elle a pas d'expérience sur l'autisme, clairement, euh, elle est en droit normalement d'avoir 60 heures de formation et euh, je pense qu'elle a dû en avoir, à tout cassé, 9 et rien de spécifique sur l'autisme, donc elle tâtonne beaucoup, c'est assez compliqué pour nous »

PE5 : « C'est vrai que pour l'AESH, c'est aussi un côté qui est compliqué parce qu'elle ne comprend pas tout ce côté pédagogique, elle ne comprend pas toujours où je veux en venir dans les ateliers que je propose aux enfants (...) les heures de formation, moi, je trouve que c'est pas forcément que sur l'enfant, mais aussi l'école, comment ça se passe, euh, aussi en classe ».

Ce manque de formation, d'expérience peut entraîner des relations complexes avec le PE.

La présence même d'une autre personne peut déstabiliser les PE.

PE3 : « *Au début, avec M. c'était aussi compliqué pour moi de trouver ma place, on va dire, on a mis du temps. Je suis quand même la maitresse de la classe, mais il est tout le temps avec son AESH et c'est vrai que pour trouver ma place même vis-à-vis de lui en fait, qu'il se familiarise lui avec moi et pas le contraire* ».

PE4 : « *J'aimerais bien aussi m'en occuper plus, mais bon après, c'est aussi, bon pas un conflit mais c'est compliqué de prendre la place entre guillemets de l'AESH, mais je le fais aussi avec d'autres enfants, donc c'est vrai que parfois, j'ai envie de la faire, euh, avec C.* »

Ainsi, comme les PE, les AESH se retrouvent dans la même situation. Bedoin (2016) écrit aux sujets de ces deux professionnels : « *Ils doivent accueillir des élèves handicapés sans y être préparés ou formés* » (Bedoin, 2016, p.146). Ce manque peut impacter l'accueil et l'accompagnement des enfants, mais aussi les relations entre les PE et les AESH. De plus, et comme le souligne bien PE4, des temps de rencontres, des réunions ne sont pas programmés entre ces deux professionnels. PE5 parle d'organiser une autre ESS pour discuter des difficultés que PE4 rencontre avec l'AESH.

PE4 : « *On n'a pas de moment où on peut partager, parce que à midi, elle part vite vite vite pour aller au collège, manger et passer à l'autre élève qu'elle a l'après-midi. Dans le cursus des AESH, il n'y a pas de temps où ils peuvent se poser avec les enseignantes. C'est pas prévu dans les heures qui sont payées, ni pour les AESH, ni pour nous. C'est du plus, après il faut trouver du temps* »

L'AESH et la PE travaillent normalement en collaboration dans la classe. Dans la partie théorique, nous avons vu que la coopération, le partenariat demande concertation, ajustement. Nous pouvons faire le lien avec les recherches de Maraquin (2015) qui écrit que le partenariat se construit et s'entretient. Dans les situations décrites par PE1 et, PE3 nous ressentons un manque de dialogue. Des temps de concertation ne sont pas définis entre ces deux professionnels pour ajuster leurs pratiques, ce qui peut expliquer cette relation complexe, en plus du manque de formation et de préparation à accueillir le handicap. Toutefois, les relations peuvent évoluer favorablement entre PE et AESH. C'est ce que mentionne PE3 à la fin de l'entretien :

PE3 : « *Et là, il a vraiment une stabilité, euh, et il est très bien avec son AESH et avec l'ATSEM, tout va bien, donc on est en harmonie, nous, donc ça se ressent aussi en*

classe ».

Ainsi comme nous venons de le voir, le métier de PE se complexifie avec l'accueil du handicap : d'une part, le PE accueille un enfant avec des besoins particuliers qui peut, comme nous venons de le voir, « perturber » la classe, et d'autre part, travaille avec une autre personne. Dans la partie théorique, nous avons souligné la différence entre EJE et PE au sujet des conditions d'exercice de leurs fonctions. L'EJE travaille en équipe, alors que le PE est seul pour organiser sa classe. Ainsi, les PE, avec l'inclusion, doivent composer avec un autre adulte dans la classe et ceci demande un apprentissage, de la coopération, et de la communication.

Un autre manque a été soulevé par certaines PE. PE1 parle d'inspectrice AESH et de conseillères pédagogiques. Elle précise que si les PE ont besoin de cette aide, des conseillers peuvent intervenir dans la classe. PE relate son expérience avec une inspectrice.

PE1 : « *Il y en a une qui s'est déplacée, mais bon, elle était plus dans le jugement, où, il fallait presque venir une heure avant pour préparer tout pour le gamin, alors que le gamin il était lourdement handicapé quand même* ».

PE4 et PE5 parlent également de ces conseillers pédagogiques.

PE6 : « *On avait demandé, on a vu que ça existait, euh, et donc on a demandé, mais pour le moment on a vu personne encore et on est au mois de mars* ».

PE2 ne mentionne pas les conseillers, mais parle du manque de moyen.

PE2 : « *Ce qui est dommage dans l'Education Nationale, malheureusement, on manque beaucoup de moyen pour aider ces enfants là* ».

PE3 : « *Il faudrait mettre beaucoup de moyens pour justement favoriser l'inclusion et là, c'est encore, voilà. Alors oui, on prône, euh, l'inclusion, mais il faut aussi des moyens (...) même par rapport à l'éducation nationale, voilà, euh, il y a vraiment un décalage* ».

Le ressenti des PE est unanime : le manque de moyen est une réelle difficulté dans le quotidien des PE. Pourtant la motivation d'accueillir des enfants en situation de handicap est bien présente. Aucune PE n'a pointé le fait que ces enfants n'avaient pas leur place dans l'école « ordinaire ».

PE2 : « *C'est une bonne chose d'inclure des enfants en situation de handicap pour qu'ils*

puissent intégrer la vie de façon générale (...) en fait, j'aime faire de la place, et euh, voir que ces personnes font partie de la vie de manière générale ».

Elle rajoute que l'inclusion des enfants en situation de handicap peut être une expérience très enrichissante pour les PE.

PE3 parle du regard des enfants sur le handicap.

PE3 : « Je trouve que pour les enfants, pour la classe, c'est une bonne chose en fait, ils apprennent justement à être plus tolérants, ce genre de chose, euh, donc pour les élèves, c'est vraiment une bonne chose ».

Ainsi, comme nous l'avons vu avec de nombreux auteurs dans la partie théorique, tels que Bailleul et Bataille, (2009), les PE sont bien en accord avec la loi sur l'inclusion, mais le manque de moyen de leur permet pas de l'appliquer dans de bonnes conditions sur le terrain. Le groupe classe est également mis en avant par PE3 et PE4. En effet, les PE évoquent le nombre d'enfants dans une classe. Ainsi, il est difficile pour eux d'accompagner en même temps un enfant ayant des besoins particuliers. Les PE se trouvent ainsi dans des situations bien complexes.

- **L'école maternelle : inclusion ou intégration ?**

L'inclusion remplace l'intégration. Dans l'intégration, c'est « *sur l'élève que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes* » (Plaisance, 2007, p.160-161). L'inclusion ne demande plus à l'élève de s'adapter, mais à l'organisation de se moduler. Les caractéristiques de la personne sont reconnues et respectées.

Nous avons vu précédemment que les PE manquent cruellement de moyen et de soutien. Dans ces conditions, les PE peuvent-ils inclure ?

PE3 : « Moi j'ai ma classe, je ne change pas l'organisation. Pendant le temps de regroupement et de motricité, il est avec nous et après il y a les temps où il y a les ateliers, euh, il est tout le temps avec son AESH »

PE5 : « Il faut quand même intégrer l'enfant, et faut pas changer tout l'univers, il faut que l'enfant arrive et s'approprie l'univers ».

PE2 : « Je trouve, que en tout cas avec l'élève que j'ai, l'emploi du temps n'est pas toujours adapté pour eux ».

EJE1, dans son discours, parle de la PE qui scolarise l'enfant en situation de handicap. Lors de l'EE, la PE exprime la difficulté de moduler son organisation.

EJE1 : « *La maitresse disait qu'elle avait la classe, qu'elle avait un programme à respecter, cela ne lui permettait pas de s'occuper de R. et qu'elle ne pouvait pas changer toute sa classe parce qu'il y avait un enfant qui rencontre des difficultés* ».

EJE1 rajoute qu'au fil de l'EE, la PE réalise que certaines modifications de l'organisation faciliteraient « *l'intégration de l'enfant* » et « *faciliterait ensuite son travail* ».

En prenant conscience que le rythme est trop intense pour l'enfant en situation de handicap, PE2 dit essayer d'organiser le temps de l'enfant différemment.

PE2 : « *J'ai l'impression que ce sont des enfants qui ont besoin d'être un peu là et après, de se retirer, tout de façon, j'ai un petit coin de retour au calme et je sais que je l'invite beaucoup à aller là-bas* ».

Notons que dans les situations de PE3 et PE5, l'enfant a une AESH. Elles mentionnent le fait que l'enfant est toujours avec son AESH pendant le temps scolaire, alors que dans la situation de PE2 et EJE1, il n'y en a pas. Nous pouvons émettre l'hypothèse que, quand il y a présence d'un AESH, les PE sont moins enclins à modifier l'organisation, car elles savent que ce professionnel peut, par exemple, moduler les activités pour l'enfant ou le sortir de la classe si nécessaire. Nous ne remettons pas en cause, dans ces cas, le bien fondé de l'accompagnement, mais la présence de l'AESH peut influencer à ce que le PE ne prenne pas conscience de l'importance de moduler l'organisation pour ces enfants avec des besoins particuliers. Le PE « confie » cette mission à l'AESH, qui souvent, comment nous l'avons vu plus haut, est peu formé.

Un autre point que nous avons pu faire émerger dans les discours des PE est la place des compétences et des apprentissages. L'école joue un rôle d'instruction et les PE sont tenus de suivre un programme. L'enfant est là pour apprendre. Mais l'inclusion suppose la présence d'enfants n'ayant pas les mêmes rythmes de développement et d'apprentissage que les autres. Dans les EAJE, le bien-être de l'enfant et la socialisation sont les objectifs principaux, alors qu'à l'école maternelle, ce sont les apprentissages qui sont importants, ce qui entraîne souvent un décalage entre ce qui est attendu de l'enfant et la réalité.

PE3 : « *Après, on regarde ce qu'il est capable de faire, mais bon, il n'a pas les mêmes compétences, même avec les petits* ».

PE1 : « *Lui, ça va, il a quand même des compétences (...) alors quand ils ont des capacités, euh, ça passe à peu près* ».

PE5 : « *J'aimerais un peu plus accorder de temps parce que voilà au niveau des apprentissages, des compétences, voir un peu où elle en est. Voilà je vois bien que l'AESH est de bonne volonté, elle me dit elle sait faire, bon quand je jette un œil, je vois bien que non, euh, pas de la manière en tout cas que moi je l'attends* ».

PE2 en parlant d'un enfant qui a besoin de se retirer, dit :

PE2 : « *Je le rappelle dès que possible pour faire les apprentissages avec ses camarades* ».

Ainsi, dans les discours des PE, nous pouvons noter que l'inclusion est encore difficile à mettre en place. L'organisation change très peu dans les situations décrites. Malgré quelques modulations, c'est encore à l'enfant de faire l'effort de s'intégrer au groupe classe. On attend de l'enfant en situation de handicap d'avoir des compétences pour faire les apprentissages attendus. Thomazet (2008) écrit que l'inclusion demande à l'école de se transformer car les enfants avec des besoins éducatifs particuliers n'ont pas les mêmes habilités. Mais nous constatons bien que l'école n'est pas encore dans cette démarche. Ceci sera possible quand les PE seront formés, préparés, avec des moyens supplémentaires. La volonté de faire une place aux enfants en situation de handicap est bien réelle. Dans les discours des PE nous constatons leur satisfaction quand ces enfants « progressent », se socialisent. Mais les PE interviewées n'ont ni la formation, ni les moyens d'inclure ces enfants. C'est bien une réorganisation en profondeur de l'école et des formations des PE qui donneront aux enfants en situation de handicap une vraie place dans l'école et dans la société.

7.3 L'EJE et PE dans l'inclusion des enfants en situation de handicap : quel partenariat ?

Merini et Champagnac (2017) écrivent que l'accompagnement des enfants avec des besoins particuliers nécessite une « *coopération pour apporter des réponses les plus adaptées* ». Ces auteurs soulignent également « *une complexité d'échanges, d'actions et de sens* ». Dans notre recherche, il est question de cette coopération ou partenariat entre EJE et PE pour faciliter et accompagner le passage d'un EAJE à l'école maternelle pour un enfant en situation de handicap. L'objectif est d'assurer une certaine continuité éducative pour l'enfant. Mais, à

travers les entretiens semi-directifs réalisés avec 7 professionnelles, nous constatons que les échanges entre EJE et PE ne sont pas systématiques. En effet, dans notre panel, nous avons sept situations d'enfants scolarisés accueillis en amont en EAJE. Pour quatre d'entre elles, il y a eu des contacts, des échanges entre EJE et PE et dans les trois autres, il n'y en a eu aucun. Dans les situations où il y a eu coopération et échanges, ils n'ont pas pris la même forme.

Notons que pour EJE1 et PE1, les échanges se sont faits après la rentrée de l'enfant à école, alors que pour PE4, les échanges ont commencé avant la scolarisation de l'enfant.

Dans les situations avec EJE1, EJE3 et PE4, EJE et PE étaient réunies à l'EE, ce qui a permis des échanges d'informations.

Dans les situations EJE1 et PE4, ce sont les directrices de l'école qui ont invité l'EJE à l'EE.

Dans le discours de PE1, il n'est pas indiqué si l'EJE étaient à l'EE. Pour une des deux situations décrites par PE1, il n'y a eu aucun contact, donc EJE n'était pas présente.

Ainsi, nous pouvons constater que la présence de l'EJE lors des EE est souvent liée à une démarche proactive des directrices des écoles maternelles. En effet, ce sont elles, en général, qui organisent et invitent les différents acteurs de l'accompagnement de l'enfant en situation de handicap. Certaines directrices n'ont pas cette démarche de contacter ou de demander des informations aux EJE pour connaître l'enfant accueilli.

PE1 : « *Bon, moi non plus, je n'ai jamais appelé une crèche pour demander des infos* ».

Nous constatons que les EE sont des temps où EJE et PE peuvent échanger. Par exemple, dans la situation décrite par EJE1, la PE, lors de l'EE, a expliqué ses difficultés et l'EJE a relaté comment se passait l'accompagnement dans la structure. L'EJE a proposé des pistes d'action pour aider l'enseignante dans la classe et apporter des repères à l'enfant.

Dans la situation de PE4-PE5, la directrice parle d'une EE précoce, où l'EJE était présente, pour finaliser le dossier GEVA-sco. Toutefois, cette réunion ne s'est pas faite avec la présence de la PE de l'enfant, car la rencontre s'est déroulée en avril, et il n'y avait pas encore la répartition des classes avec les PE. Ceci explique peut-être le fait que, lors de l'entretien avec PE4 et PE5, nous avons ressenti un décalage entre les informations détenues par la directrice et la PE de l'enfant. Cette dernière était moins informée sur son suivi. Elle a également exprimé le fait qu'elle ne souhaitait pas forcément connaître certains « comportements » de l'enfant.

PE4 : « *Moi, j'ai pas vraiment eu, euh, comment ça se passait en crèche, je savais pas forcément, mais je dirais que quelque part, c'est peut-être intéressant mais moi, j'aime bien me faire mon idée aussi, après c'est intéressant à lire mais, en même temps on part*

aussi sur des aprioris ».

Mais la directrice ne semble pas forcément en accord avec la PE. Elle explique que certaines informations transmises ont permis d'ajuster leurs pratiques.

D'autres échanges se sont faits, autre que dans le cadre de l'EE dans les situations EJE1, EJE3, PE1 et PE4.

EJE1 : « Alors moi, j'ai fait un écrit sur des observations classiques pour donner à la maman et à la maitresse (...), cela a été donné ensuite à la maitresse (...) on échange par mails pour voir un peu comment ça se passe, où ça en est et, quand elle a des questions, elle m'en fait part ».

EJE1 dit également que la PAI de l'enfant sera transmis à la PE. Lors de l'entretien EJE1 et l'équipe finalisaient ce projet.

EJE2, qui travaillait dans une EAJE inclusif dit :

EJE2 : « Aux M, il y avait effectivement un partenariat qui se faisait ».

Dans la situation présentée par PE4-PE5, la directrice de l'école a pris contact avec la directrice de l'EAJE pour remplir le dossier GEVA-sco.

PE5 : « Je suis passée à la crèche et on a rempli ensemble le dossier GEVA-sco, mais c'est la directrice de la crèche, en fait qui m'a donné les éléments puisque c'est elle qui connaissait, euh, qui connaissait C. ».

Comme dit précédemment, PE1 a eu deux situations d'accueils d'enfants en situation de handicap qui ont été accueillis en EAJE en amont. Pour une des deux situations, il y a des échanges entre EJE et PE et pour l'autre, il n'y a eu aucun échange. Dans le cas où il y a eu un travail collaboratif, l'enfant était accueilli dans une crèche inclusive et c'est cette dernière qui a eu une démarche proactive. L'EJE était présente lors des premiers jours de scolarisation de l'enfant.

PE1 : : « Elle est venue au début, euh, pour l'adaptation en fait, elle est restée une semaine complète avec l'AESH et l'enfant (...) elle a donné plein de petits trucs ».

EJE1 précise dans l'entretien qu'elle aurait aimé être présente lors des premiers jours de

scolarisation de l'enfant, mais le centre ressource lui a conseillé le contraire.

Ainsi, nous voyons, à travers les différentes professionnelles interviewées, que les échanges d'information peuvent se moduler selon divers canaux : lors de l'EE, réunions, mail, écrits sur observations, transmission du PAI de l'enfant, présence de l'EJE lors des premiers jours de l'enfant à l'école. Selon les situations, la collaboration EJE-PE se fait en amont de la rentrée scolaire de l'enfant en situation de handicap, soit après. Ceci montre bien qu'une situation ne ressemble pas à une autre, et que le partenariat entre EJE et PE est loin d'être normalisé et acté. Chaque professionnelle agit finalement selon ses convictions, le regard porté au partenariat et au handicap et le temps qu'elle dispose. Comme souligné précédemment, l'inclusion et notamment dans les petites sections de maternelle est un concept encore nouveau et nous voyons, que, comme dans l'accueil du handicap, les professionnelles essaient de trouver, dans la majorité des cas, des pistes pour les aider dans l'accompagnement. Nous remarquons aussi que les premiers échanges se font, dans la majorité des situations, après la rentrée scolaire de l'enfant, ce qui ne permet pas réellement d'anticiper et de préparer son entrée dans de bonnes conditions.

Pourtant, et nous le verrons plus tard, d'autres partenaires interviennent dans l'accompagnement de l'enfant, comme le CAMSPS, le SESSAD, et ces institutions sont toujours présentes ou invitées à l'EE. Cependant, les professionnels spécialisés sont très peu avec l'enfant. En général, l'enfant en situation de handicap a, un à trois suivis dans la semaine, mais c'est bien dans l'EAJE qu'il passe la majorité de son temps. Alors pourquoi les EJE ne sont pas toujours invités ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que les EJE ne sont pas reconnus comme des professionnels spécialisés dans le handicap, et l'école ne voit pas la nécessité de les convier. D'autre part, nous pouvons émettre l'idée que le clivage entre EJE et PE, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, empêche implicitement un partenariat. Bataille et Midelet (2021) et Verba (2014) évoquent cette différence de cultures professionnelles qui peut entraver le partenariat. Comme nous l'avons souligné précédemment dans l'analyse, les PE interviewées parlent souvent de compétences, d'apprentissages, alors que les EJE parlent de bien-être, d'autonomie de l'enfant empêchant, peut-être, un travail en commun.

Dans les entretiens, nous avons remarqué que les PE connaissent peu le métier des EJE.

PE1 parle de l'EJE qui a accompagné l'enfant lors des premiers jours d'école.

PE1 : « *Enfin eux, c'est une crèche spécialisée, euh, ils accueillent pas mal d'enfants en situation de handicap. Et elle, je pense pas qu'elle soit EJE, je pense qu'elle est éducatrice. Il y a des éducatrices aussi dans les crèches* » ?

Vraisemblablement, PE1 pense que l'EJE présente les premiers jours était une éducatrice spécialisée.

Lors de l'entretien avec PE4 et PE5, nous avons demandé si la petite fille en situation de handicap était encore accueillie à la crèche. Elle nous a répondu que non.

PE5 : « *Ben, la crèche, c'est fini, à partir du moment où les enfants sont à l'école, ils ne sont plus à la crèche (...) mais ils étaient quand même 5 adultes pour 8 enfants* ».

Pourtant, et comme nous le verrons plus tard, l'enfant peut partager son temps entre école et crèche, ce qui est tout à fait légal. De plus, le taux d'encadrement dans une EAJE n'est pas celui mentionné par la PE. Loin de porter un jugement, il y a une méconnaissance du métier d'EJE et des normes dans les EAJE.

Malgré ce constat, nous constatons que les professionnelles sont dans une démarche proactive. Leur objectif est de connaître l'enfant, ses comportements afin d'ajuster les pratiques.

EJE1 : « *Voilà, on a proposé à la maitresse de prendre des couvertures pour qu'il puisse se cacher, enfin essayer de lui apporter notre vécu avec cet enfant (...) Elle nous disait, jamais j'aurais fait ça de mettre des couvertures* ».

Nous avons demandé à PE1, si la présence de l'EJE les premiers jours, l'a aidé à accompagner l'enfant en situation de handicap.

Elle répond :

PE1 : « *Oui, carrément. Elle a donné plein de petits trucs. C'était un gamin qui pouvait être très agressif avec les élèves, donc, comment le calmer, à quel moment le sortir, euh, les jeux qu'il aimait déjà bien. Plutôt que d'essayer plein de trucs, on savait déjà, euh, ce qu'il aimait manipuler. On a donc préparé une caisse spéciale* ».

PE3 nous dit également, même si elle n'a pas fait le lien entre l'EAJE et l'école maternelle, que le lien est important pour préparer l'accueil de l'enfant.

Nous décelons bien l'intérêt du partenariat entre EJE et PE : assurer une continuité éducative pour l'enfant où il va retrouver des repères à l'école maternelle. Cette coopération donne des outils et des supports aux PE pour accompagner au mieux l'enfant. Les PE peuvent ainsi ajuster leurs pratiques et moduler certains points dans l'organisation.

Pour conclure cet item, nous pouvons dire que toutes transmissions d'informations, tout partenariat répondent aux besoins de l'enfant et des professionnelles.

Ainsi, nous pensons, que ce partenariat peut encore se développer, s'anticiper. C'est à travers la connaissance de chacun, la reconnaissance de leurs compétences que PE et EJE trouverons des pistes pour travailler ensemble.

Même si ce partenariat n'est pas encore systématique, nous notons tout de même qu'une forme d'accord implicite s'installe entre EAJE et école maternelle. En effet, dans quatre situations sur sept, les enfants font une entrée progressive à l'école, c'est-à-dire que l'enfant est scolarisé à l'école une partie du temps (par exemple, les matins) tout en étant accueilli en EAJE (par exemple, les après-midis). C'est le cas dans les situations EJE1, EJE2, EJE3, PE1 (une des situations). Dans la situation PE1, la PE a accueilli deux enfants en situation de handicap qui ont été accueillis en amont en EAJE. Pour une des deux situations, PE1 dit :

PE1 : « *Elle était à mi-temps chez eux et à mi-temps chez nous* ».

Dans les deux autres situations, l'enfant est arrivé avec une année de retard en petite section. Dans la deuxième situation, l'enfant est resté une année de plus en EAJE et pour PE4, nous n'avons pas pu savoir s'il y a eu maintien en EAJE ou si c'est la maman qui l'a gardé à la maison. Nous pouvons ainsi constater que soit l'enfant arrive en petite section avec un an de retard et est scolarisé à « temps plein », soit il arrive en petite section dans l'année de ses trois ans et est scolarisé à « mi-temps » en doublon avec l'EAJE. Mais ce choix de répartition du temps scolaire est suggéré, voir imposé par l'école dans la situation EJE1, EJE2. Dans la situation 1 de PE1, c'était un accord entre l'EAJE et l'école.

Dans la situation EJE1, l'EJE dit que la maman a décidé de le maintenir en garderie les après-midis. Toutefois, la professionnelle rajoute :

EJE1 : « *Je crois que si les parents ne travaillent pas, ils ne sont pas trop les bienvenus pour faire la sieste et, du coup, il y en a d'autres qui viennent les après-midis* ».

Dans la situation EJE2, l'enfant est accueilli deux matinées par semaine à l'école et deux après-midis à la micro-crèche. L'EJE nous précise que le papa a dû « négocier » pour avoir une troisième matinée à l'école.

EJE2 : « *Enfin, je crois qu'ils ont négocié une troisième parce que l'école, de base, voulait que 2, parce que je pense que c'est aussi compliqué pour eux, on ne sait pas* ».

Mais cette alternative entre EAJE et école pose le problème du cout financier pour les parents. EJE3 le souligne très bien.

EJE3 : « *Pour les parents, ça représente aussi un coût parce que prolonger d'un 1 ou 2 ans à la crèche, c'est pas comme aller à l'école où elle gratuite, voilà* ».

Elle rajoute que c'est souvent un dilemme pour les parents car souvent l'EAJE correspond mieux aux types d'activités, aux types de stimulations.

Nous pouvons ainsi dire que le passage entre une EAJE et l'école maternelle est compliqué pour tous les protagonistes de la situation. Enfants, professionnels, parents, chacun, à des positions différentes, se retrouvent dans des questionnements. L'objectif est toujours le même : aider l'enfant dans son autonomie, son bien-être, sa socialisation en préparant les professionnelles. C'est par le dialogue, des consensus, un véritable partenariat que cette transition pourra se faire de la meilleure façon qu'il soit.

7.4 Le dossier GEVA-sco : simple outil de demande de compensation ou réel concertation ?

Dans les sept situations, seules deux EJE ont participé à l'écriture du dossier GEVA-sco. Une d'entre elles, travaillait à ce moment-là dans un EAJE inclusif qui a pour habitude de travailler en partenariat avec l'école.

EJE3 : « *C'était impulsé par la cheffe de service qui a ce moment-là insistait pour qu'on soit présente pour le dossier GEVA-sco* ».

Quand nous avons mentionné le GEVA-sco dans l'entretien, EJE2 avait l'air mal à l'aise car elle n'avait jamais entendu parler de ce dossier. L'EJE3 qui accompagne les équipes des EAJE lors de situations de handicap dit, lors de l'entretien, quand elle parle de l'écriture du dossier GEVA-sco :

EJE3 : « *Clairement, on est pas invité (...) ce n'est pas encore une dynamique qui est ordinaire* ».

EJE1 : « *Ce n'est pas moi qui l'ai fait, c'est la directrice de l'école* »

Nous ne savons pas si dans la situation 1 avec PE1, l'EJE a participé à l'écriture du dossier GEVA-sco. Pour les autres situations, il est évident que non puisqu'il n'y a pas eu d'échange entre les EJE et les PE lors du passage de l'enfant de l'EAJE à l'école maternelle.

Pourtant la pertinence de l'appui de l'EJE lors de l'écriture du GEVA-sco est bien expliqué par PE5.

PE5 : « *Je suis passée à la crèche et on a rempli ensemble le dossier GEVA-sco, mais c'est la directrice de la crèche, en fait qui m'a donné les éléments puisque c'est elle qui connaissait C.* ».

C'est la seule PE qui a souhaité faire le GEVA-sco avec l'appui des connaissances de l'EJE. Dans le discours des autres professionnelles, nous ne retrouvons pas cette volonté. Pourtant comme le souligne le cadre légal au sujet du GEVA-sco, ce dossier « *regroupe les principales informations sur la situation d'un élève afin qu'elles soient prises en compte pour l'évaluation de ses besoins de compensation en vue de l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation* ». Nous voyons bien que, dans la majorité des situations des professionnelles interviewées, les informations concernant la vie en collectivité de l'enfant en situation de handicap ne sont pas mentionnées puisqu'il n'y a pas eu de rencontre entre EJE et PE. Le PE va plus se référer aux structures médico-psychologiques et sociales pour regrouper des informations. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les thérapeutes et les professionnels spécialisés dans le handicap ont plus de poids pour faire une demande de compensation.

Pourtant, même si le GEVA-sco ne se fait pas avec l'EJE, cela n'empêche pas les échanges et le partenariat. Par exemple, EJE1 dit qu'elle n'a pas été contactée pour remplir le GEVA-sco, mais la collaboration s'est faite plus tard.

PE1, en parlant des échanges entre EJE et PE dit :

PE1 : « *C'est plus dans les dossiers à faire, euh, alors, elle a quand même eu après, euh, on a fait le GEVA-sco, mais on aurait pu le faire avant et euh, la notification. Comme elle était trisomique, c'est arrivé assez vite* ».

Ainsi pour PE1, le plus important est d'avoir une notification MDPH pour ainsi bénéficier d'un AESH.

EJE3 mentionne également ces demandes d'AESH.

EJE3 : « *Toutes les structures thérapeutiques sont saturées, là, il faut aller à l'école, du coup il y a des dossiers qui se montent avec des AESH* ».

EJE3 pointe deux constats : depuis 2019, avec la loi pour une école de la confiance, les enfants doivent bénéficier d'une instruction dès l'âge de 3 ans, ce qui se fait, dans la plupart des cas, à

l'école, et, d'autre part, les structures thérapeutiques sont saturées. Ainsi, le dossier GEVA-sco est, dans certains cas, plus une demande de compensation qu'un réel dossier de concertation. Les échéances poussent les PE ou les structures médico-psychologiques à envoyer le dossier GEVA-sco en avril pour avoir, dans les meilleurs des cas, un AESH en septembre. EJE3 dit même que certains « *thérapeutes exagèrent, en tout cas, durcissent les difficultés des enfants pour être sûr d'avoir de l'aide derrière* ».

Nous voyons bien ainsi que l'objectif du GEVA-sco n'est pas de connaître l'enfant dans son développement social et environnemental, mais bien de demander un AESH.

Nous avons vu, dans la partie théorique et dans l'analyse que les PE n'ont pas les moyens, ni les outils pour moduler l'organisation de l'école. Les PE se retrouvent souvent dans de grandes difficultés lors d'un accueil d'un enfant en situation de handicap. L'AESH est souvent vu finalement comme une solution pour accompagner et même, dans certains cas, une condition pour la scolarisation de l'enfant. Ainsi, cette « pression administrative » fait que le GEVA-sco devient finalement un outil pour demander un AESH, plutôt qu'un moyen pour réunir tous les partenaires qui entourent l'enfant.

7.5 Les autres partenaires lors du passage d'un EAJE à l'école maternelle

EJE et PE ne sont pas les seuls professionnels et personnes qui préparent et accompagnent le passage d'un EAJE à l'école maternelle pour les enfants en situation de handicap. Les parents sont les acteurs et les partenaires privilégiés pour recueillir des informations sur l'enfant. D'autres partenaires interviennent également comme les thérapeutes libérales ou les professionnels travaillant dans des structures médico-sociales tels que les CAMSP, SESSAD et l'EPSAN.

Dans la situation avec EJE1, la maman de l'enfant a inscrit son enfant en précisant que celui-ci était en situation de handicap. C'est ce qui a certainement permis à la directrice de prendre contact avec la structure médico-psychologique qui accompagne l'enfant et faire les démarches pour le dossier GEVA-sco. EJE1 parle beaucoup du partenariat avec la maman de l'enfant.

EJE1 : « C'est vrai que là, avec cette maman, tout est fluide, quand on en parle, elle est tout à fait au clair avec tout ça, c'est elle qui en a parlé en arrivant à l'école, elle n'a pas attendu la rentrée scolaire pour le dire (...) c'était chouette, car elle est vraiment dans l'accompagnement de son enfant ».

Dans la situation avec EJE2, la professionnelle mentionne à plusieurs reprises le rôle des parents qui font les intermédiaires entre école, structures médico-psychologique et EAJE.

Dans le cas contraire, où les parents sont dans le déni ou ne connaissent pas forcément les procédures, l'accompagnement est alors plus compliqué.

PE1 : *« Elle était suivi par le CAMSP euh, mais il n'avait pas fait la démarche, euh, pour qu'on ait une aide à l'école (...), j'ai demandé aux parents, c'était non, et, euh, parce qu'officiellement, c'est pas à eux (...) je pense qu'ils sont débordés ».*

PE5 parle du recours des parents au tribunal de grande instance pour bénéficier d'un AESH.

Dans cette situation, nous voyons aussi le rôle qu'a joué l'EPSAN.

PE5 : *C'est la psychologue de l'EPSAN, et, euh, tout le centre de l'EPSAN qui suit C. qui m'a mis en contact avec d'autres personnes qui suivent C. ».*

Ces exemples, extraits des entretiens, montrent que quand les parents et les structures médico-sociales accompagnent et suivent l'enfant, la transition entre EAJE et école est mieux anticipée et préparée. Mais nous constatons aussi le « poids » que les parents doivent porter. Tout au long de cette analyse, nous avons constaté des professionnelles démunies, un manque d'AESH, des institutions parfois débordées. Les parents se retrouvent dans des situations très difficiles, autant que les professionnelles. Nous remarquons, encore une fois, que l'inclusion n'est pas encore assez bien préparée, réfléchie. Ceci nous amène à requestionner les moyens, le sens que l'on donne à l'inclusion et les limites. L'enfant doit être instruit ou scolarisé à l'âge de trois ans, mais nous constatons à nouveau un décalage entre loi et moyens de l'appliquer.

7.6 L'éthique du care et empathie : réels outils de travail

Dans la pratique du care, il est question, pour les professionnels, de se « soucier de », « de prendre une responsabilité », de mettre en place des moyens, des actions pour répondre aux besoins de la personne vulnérable et de s'assurer de l'adéquation de l'accompagnement. Ce sont les quatre phases que Tronto (2008) dégage dans l'éthique du care. Cette pratique demande la mobilisation des affects et une grande empathie.

A travers les entretiens, nous avons bien identifié cette pratique dans les discours des EJE et des PE, même si ce travail n'est pas toujours mis en avant, expliqué ou identifié.

EJE1 et EJE3 parlent d'empathie, de responsabilité envers les enfants, mais aussi envers les parents.

EJE3, qui travaille au centre ressource petite enfance et handicap, exprime son empathie et son soutien envers les enfants en situation de handicap et leurs parents.

EJE3 : « *Je me place vraiment plutôt comme euh, un soutenant de la famille* ».

EJE1 : « *On a ce souci pour tous les enfants, mais encore plus pour les enfants qui rencontrent des difficultés et pour ces familles (...), je ne me voyais pas laisser partir cette maman à l'école, et puis, aller, ce n'est plus mon problème, elle n'est plus là, advienne que pourra* ».

EJE1 parle du « souci » qui s'intensifie pour les familles qui rencontrent des difficultés. Pour EJE1, sa responsabilité est d'accompagner le passage de la garderie à l'école maternelle pour l'enfant, mais aussi pour la maman. Comme nous l'avons vu précédemment, les parents se retrouvent souvent dans de grandes difficultés, des inconnus et EJE1 a bien reconnu le besoin des deux protagonistes en faisant preuve d'empathie. Elle a « pris soin » de l'enfant et de la maman en accompagnant ce passage. Nous constatons, cependant, dans son discours, qu'elle s'attache à dire qu'il ne faut pas être trop dans l'émotion.

EJE1 : « *Je pense qu'il faut être empathique avec toutes les familles, il faut aussi, enfin, voilà rester à sa place. Pas trop d'émotionnel non plus* ».

Nous ressentons sa difficulté à exprimer la part de l'affect dans ce travail, comme s'il fallait se protéger. Mais nous remarquons dans son discours que la mobilisation des affects est le fondement de sa pratique du care. Nous pouvons faire le lien avec Tronto (2009) qui écrit que la mobilisation des affects est centrale, notamment dans la première phase de « se soucier de » et que le care est une pratique, mais également une disposition. Nous pouvons émettre l'hypothèse, que dans les formations d'EJE et dans les structures petite enfance, ces notions d'affects, de care ne sont pas encore assez travaillées, dans le sens où ce sont des concepts encore peu identifiés et reconnus.

Le souci pour cet enfant a permis à EJE1 de mettre en place des actions, tel que le partenariat et le travail d'équipe et de moduler le fonctionnement. PE2 a également modulé l'organisation de certains points de l'organisation dans la classe pour répondre aux besoins de l'enfant.

Les autres professionnelles expriment également leur empathie et leur responsabilité envers

l'enfant en situation de handicap.

EJE2 : *C'est important de se mettre à leur place, même pour les autres enfants (...), je pense encore plus pour les enfants en situation de handicap, euh, parce que là c'est encore plus dur de les comprendre ».*

PE5 : *« Je dirai, c'est un enfant comme les autres. En fait, on a de l'empathie pour tous ».*

PE2 : *« L'enseignant fait partie de la vie (...) et, en plus, avec ces enfants c'est encore un peu plus, parce que j'ai l'impression qu'on rentre encore plus dans leur monde ».*

Nous remarquons que EJE1, EJE2 et PE2 parlent d'une l'empathie et d'une responsabilité qui seraient encore plus importantes envers ces enfants en situation de handicap. La vulnérabilité de ces enfants et de leurs parents mobiliserait ainsi plus d'affect chez les professionnelles de la petite enfance.

Quand nous parlons d'empathie et de care dans les entretiens, les PE évoquent le fait que l'enfant en situation de handicap est un élève de la classe.

PE3 : *« Bien sûr, c'est important. C'est mon élève même si je suis pas, euh, forcément tout le temps avec lui, ça reste mon élève, c'est un élève de la classe ».*

PE2 : *« On est quand même reposable de cet élève ».*

Ainsi, certaines PE associent leur responsabilité avec le fait que l'enfant est un élève, et au même titre que les autres, il a le droit d'apprendre, de se socialiser.

Ainsi, dans les discours des EJE et des PE, la pratique du care associée à l'empathie est une condition, un outil pour accueillir les enfants en situation de handicap. Certaines l'expriment plus facilement que d'autres. Le regard porté sur le handicap et les personnes vulnérables est aussi un moteur pour accompagner les enfants, les parents et préparer l'entrée à l'école maternelle. Nous avons ressenti également que certaines professionnelles sont peut-être plus sensibles à cette vulnérabilité. L'histoire de vie, la place que les professionnelles souhaitent donner aux enfants en situation de handicap influencent leurs pratiques et poussent les professionnelles à se sentir responsable. Cette responsabilité permet de mettre en place des partenariats et de mobiliser d'autres compétences pour aider, accompagner les enfants et leurs

avec des besoins particuliers.

8. Discussion

Dans l'analyse qualitative que nous avons proposée, nous avons pu faire émerger certaines pratiques des EJE et des PE face à l'accueil du handicap et lors du passage d'un enfant en situation de handicap d'un EAJE à l'école maternelle.

Cette analyse nous permet, à présent, d'effectuer une discussion autour des deux hypothèses que nous avons posé en début de ce mémoire. Pour rappel, la problématique était la suivante :

Le dossier GEVA-sco peut-il représenter à lui seul une continuité éducative ou un partenariat entre les EJE et les PE lors du passage d'un enfant en situation de handicap d'une EAJE à une école maternelle ?

8.1 Autour de l'hypothèse 1

Notre première hypothèse concerne le fait que les EJE sont consultés pour l'écriture du dossier GEVA-sco. De ce fait, les informations recueillies dans le dossier GEVA-sco, la connaissance du handicap de l'enfant par le PE et la formation de ce dernier suffisent à assurer une continuité éducative pour l'enfant en situation de handicap et un partenariat entre les EJE et les PE lors du passage d'une institution à l'autre de l'enfant.

Dans l'analyse, nous avons constaté que les EJE interviewées sont très peu consultées pour l'écriture du dossier GEVA-sco. Nous nous sommes posé la question si le GEVA-sco est davantage un dossier pour demander une aide compensatoire comme un AESH lors de la scolarisation d'un enfant en situation de handicap ou plutôt un dossier pour recueillir des informations sur le développement global de l'enfant. Nous pensons que les directrices, pour le GEVA-sco, consultent certainement davantage les professionnels travaillant dans les institutions médico-sociales ou les thérapeutes, l'objectif étant de détailler le handicap et la nécessité d'avoir une compensation. De plus, le dossier GEVA-sco se fait au mois d'avril pour demander un AESH à la rentrée. Nous pouvons ainsi penser que les PE ne sont pas encore à la recherche d'informations auprès des EAJE pour connaître le développement social et environnemental de l'enfant. Dans notre première hypothèse nous mentionnons le GEVA-sco comme outil de partenariat entre EJE et PE, mais notre analyse ne nous permet pas d'affirmer cela, bien au contraire. L'objectif, pour les directrices et les PE, est la présence d'un AESH.

Les dossiers se font ainsi le plus tôt possible pour avoir une « chance » d’avoir cet accompagnement. Les directrices des écoles connaissent ainsi le handicap de l’enfant avant la rentrée. Toutefois, les PE sont rarement affectés à une classe au mois d’avril et c’est bien plus tard qu’ils apprennent la présence d’un enfant en situation de handicap dans leur classe. Le PE peut se référer au dossier GEVA-sco pour avoir des précisions sur le handicap de l’enfant, mais l’analyse nous a montré que cela est loin de permettre d’avoir des outils, une connaissance fine pour accompagner l’enfant en situation de handicap. De plus, les entretiens ont révélé que la formation initiale et continue ne les avait pas préparées à accueillir des enfants en situations de handicap, ni à l’inclusion. Ainsi, nous ne pouvons pas confirmer notre première hypothèse. La participation des EJE au GEVA-sco est certainement un premier partenariat entre EJE et PE, qui vont pouvoir anticiper la rentrée scolaire de l’enfant en situation de handicap. En effet, l’analyse a montré que la coopération entre EJE et PE se fait souvent à la rentrée, ce qui ne permet pas réellement de bien préparer ce passage. Ainsi, le GEVA-sco pourrait être une réelle porte d’entrée au partenariat, à la coopération où tous les acteurs de l’accompagnement de l’enfant peuvent être présents afin d’élaborer un projet personnalisé de scolarisation qui prendrait en compte la dimension sociale et environnementale du développement de l’enfant.

8.2 Autour de l’hypothèse 2

Notre seconde hypothèse pose le constat que des temps d’échanges et de rencontres entre les EJE et les PE ne peuvent pas se subsister à un écrit qui ne tient pas forcément en compte la dimension sociale et environnementale du développement de l’enfant en situation de handicap avec ses pairs et avec d’autres adultes que les parents. L’EJE, par la connaissance sociale et environnementale de l’enfant en situation de handicap peut être un soutien, un partenaire pour le passage de l’enfant en école maternelle.

L’analyse révèle que les échanges, les contacts entre EJE et PE ne sont pas systématiques, mais quand ils ont lieu, cela permet d’assurer une certaine continuité éducative entre EAJE et école maternelle pour l’enfant en situation de handicap : il peut retrouver des repères à l’école maternelle, le PE peut modifier des points dans l’organisation, ou créer des espaces « doux » où l’enfant peut se retirer si cela est nécessaire. Le PE peut connaître certains troubles du comportement de l’enfant afin d’anticiper.

Nous constatons également que ces échanges ne prennent pas toujours la même forme selon les situations. Certaines EJE assistent aux EE, alors que d’autres non. Une EJE, dans notre panel, était présente les premiers jours de scolarisation de l’enfant, d’autres ont transmis le PAI de

l'enfant à la PE. Ainsi, nous avons souligné que le partenariat est encore peu acté, normé et formalisé.

D'autres partenaires accompagnent le passage d'un EAJE à l'école comme le CAMSP ou le SESSAD. Bedoin (2016) écrit que « le *paradigme de l'école inclusive implique un partenariat entre différentes structures et différents acteurs* » (Bedoin, 2016, p.155). Cela ne concerne pas uniquement les professionnels des structures médico-psychologiques ou les thérapeutes. Ces professionnels spécialisés sont, certes formés pour accompagner le handicap, mais ils passent finalement peu de temps avec l'enfant et souvent en individuel. Ils n'ont pas forcément cette connaissance du développement social et environnemental de l'enfant. Ce sont bien les EJE dans les EAJE qui peuvent donner des compléments d'informations.

Le GEVA-sco, comme nous l'avons souligné, peut être le point de départ du partenariat entre EJE et PE. Mais c'est bien dans la rencontre, dans l'échange d'informations que la continuité éducative peut se faire. Nous pensons que ce partenariat mériterait d'être développé, acté et anticipé. En effet, l'accueil du handicap est souvent une difficulté pour tous les professionnels de la petite enfance et la collaboration entre EJE et PE est certainement une aide, un soutien pour les PE, les parents et l'enfant. C'est par la construction d'objectifs communs, un respect mutuel et une connaissance de l'autre dans le savoir que ce partenariat peut avoir lieu entre EJE et PE. Ainsi, nous pouvons confirmer notre deuxième hypothèse.

Conclusion

Le passage d'un EAJE à une école maternelle est une étape importante pour tous les enfants. D'un lieu de socialisation, d'apprentissage de l'autonomie, de bien-être, l'enfant passe à un lieu d'apprentissages et de normes. L'enfant devient alors un « élève » où les compétences sont mises en avant. Les EJE dans les EAJE préparent souvent ce passage : lecture de livres sur l'école, verbalisation avec les enfants. Certains EAJE proposent une visite de l'école maternelle avec les enfants accueillis dans la structure. Mais qu'en est-il pour les enfants en situation de handicap ? Est-ce suffisant pour accompagner ce passage ? Les enfants en situations de handicap ont des besoins spécifiques. « *La personne handicapée, comme chaque personne mais plus que toute souvent, ne peut vivre sans accompagnement qui l'estime, le soutienne, l'épaulé* » (Sticker, Puig, Huet, 2014, p.76). Ainsi, notre questionnement a été le suivant : comment les EJE dans les EAJE et les PE dans les écoles maternelles peuvent accompagner, soutenir et épauler l'enfant en situation de handicap lors du passage entre ces deux structures, l'objectif étant de permettre une continuité éducative pour l'enfant.

Notre travail de recherche, complété par la juxtapositions d'entretiens menés avec des EJE et des PE a permis de comprendre et de mettre en avant les enjeux de l'inclusion des enfants en situation de handicap et de mesurer la complexité du partenariat entre ces deux professionnels de la petite enfance.

L'inclusion des enfants en situation de handicap est encore un concept récent, et nous avons constaté que les EJE aussi bien que les PE ne se sentent pas assez préparés, formés pour accueillir et accompagner ces enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Malgré cela, leur capacité d'empathie, mobilisée au travers d'une éthique du care envers l'enfant et sa famille, permet aux EJE et PE d'accompagner au mieux les enfants en situation de handicap et de mener une réflexion sur le partenariat pour une continuité éducative. Toutefois, notre enquête de terrain a révélé que le partenariat entre les EJE et les PE n'est pas encore acté, normé, formalisé. En effet, des divergences dans leurs professions, leur objectifs, leurs cadres de travail, et leurs représentations peuvent être des freins à une réflexion conjointe. Pourtant, quand EJE et PE établissent un partenariat, l'enfant en situation de handicap peut retrouver des repères à l'école maternelle et le PE aura une connaissance plus approfondie de l'enfant et de ses besoins. Le PE peut ainsi préparer l'accueil de l'enfant, changer certains points de l'organisation, en somme, assurer une certaine continuité éducative.

Ce travail de recherche a mis également en lumière le décalage entre les politiques françaises qui prônent l'inclusion et les moyens de la mettre en œuvre : manque de moyens humains et

matériels, des professionnels souvent démunis, manque de formation et de préparation, une école qui ne se modifie pas, ou peu. De plus, nous pouvons nous poser la question de savoir si l'inclusion est toujours bénéfique pour certains enfants en situation de handicap. En effet, certains professionnels et notamment les PE interviewées ont soulevé les limites de l'inclusion. Nous pouvons nous demander si certains enfants seraient mieux « ailleurs » qu'à l'école ? Ce questionnement, à l'évidence, restera toujours en suspens tant que les pouvoirs publics ne mèneront pas une réelle réflexion sur les besoins des enfants en situation de handicap et sur les moyens nécessaires, adéquats et réellement investis pour y répondre.

Bibliographie

André, A., Bedoin, D., Deneuve, P., Guirimand, N. & Janner-Raimondi, M. (2015). Effets de la politique inclusive à l'école maternelle française : le moment de l'accueil. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 69, 59-71. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/nras.069.0059>

Bailleul, M., Bataille, P., Lanoé, C., Mazereau, P. (2009). *Ecole et handicap : de la coexistence à la reconnaissance*. Paris : UNSA Education-Sudel.

Bataille P., Midelet J. (2021). *L'école inclusive : un défi pour l'école : repères pratiques pour une formation adaptée des élèves*. Paris : ESF sciences humaines.

Bedoin, D. et Janner-Raimondi, M. (2016). *Petite enfance et handicap*. Grenoble : PUG, handicap vieillissement société.

Blanchet A. & Gotman A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bernoux, P. (2009). *La sociologie des organisations*. Paris : Editions Point.

Berthier N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. 4e éd. Paris : Armand Colin.

Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. & Boudreault, P. (1998). *Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique ?* » In G. Chatelangat et G. Pelgrims. (2003). *Education et enseignement spécialisé : ruptures et intégrations*. Bruxelles : De Boeck.

Bouve, C. (2007). Accueil des enfants handicapés : des approches diversifiées. Dans : Xavier Belan éd., *Quel accueil demain pour la petite enfance*, 27-134. Toulouse : Erès.

Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*. Paris : L'Harmattan.

Céleste, B. (2017). Quelles voies de progression possibles pour un accueil sans discrimination

des enfants et de leurs parents à l'école ? Dans : Colette Bauby éd., *Jeunes enfants en situation de handicap : Les accompagner dans les soins, l'éducation, la vie sociale* (pp. 299-312). Toulouse : Erès.

Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale, in Valléry G. et Amalberti R., *L'analyse du travail en perspective. Influences et évolutions*, Octarès.

Cyrułnik B. et Rameau L. (2012). *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge : Philippe Duval.

Deana, C. et Greiner, G. (2006). *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*. Toulouse : Erès.

De La Garza C., Weill Fassina A. (2000), Régulations horizontales et verticales du risque, in Benckroun T.-H., Weill-Fassina A. (dir.), *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Octarès, p. 217-234.

Doat, D. & Rizzerio, L. (2020). *Accueillir la vulnérabilité : Approches pratiques et questions philosophiques*. Toulouse : Erès.

Ferrari, P. (2015). *L'autisme infantile*. Paris : Presses Universitaires de France.

Florin, A. (2007). *Modes d'accueil pour la petite enfance : Qu'en dit la recherche internationale ?* Toulouse : Erès.

Gardou C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22, 91-98.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en*. Paris : Erès.

Gardou C. (2013). *Faire face*, n°716-Dossier 28, février 2013 www.prisme-asso.org/une-societe-inclusive-cest-une-societe-sans-privileges-charles-gardou-6510

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Robert Laffont.

Herrou, C. et Defontaine, B. (2008). L'infiniment petit et le handicap : questions de vie et de mort. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(3), 83- 88.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.

Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes : Champ social.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'Entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin 2.

Kron, M. Plaisance E. (2012). *Grandir ensemble. L'éducation inclusive dès la petite enfance*. Nîmes : Champ social.

Letablier, M-T. (2001). Le travail centré sur autrui et sa conceptualisation en Europe. *Travail, genres et société*, n°6, p. 19-39.

Louis, J. (2013). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris : Dunod.

Maraquin, C. (2015). Le partenariat c'est quoi ? Dans : C. Maraquin, *Handicap : pratiques professionnelles à domicile* (pp. 113-122). Paris : Dunod.

Marchand Montanaro, G. (2013). *Travailler en crèche, un métier ?* Rennes : Presses de l'EHESP.

Champagnac, P. et Merini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 153-168. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/nras.077.0153>

Merini, C. et De Peretti, C. (2002). Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives : dans quelle position l'école met-elle ses partenaires ? *Santé Publique*, 14, 147-164. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/spub.022.0147>

Molinier P. (2011). « Le care à l'épreuve du travail : vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets », in Paperman P., Laugier S. (dir.). *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Paris : Éditions de l'EHESS, p. 300-316.

Molinier, P. (2014). Les métiers ont-ils un sexe ? dans : Martine Fournier éd., *Masculin-Féminin : Pluriel* (pp.196-204). Auxerre : Edition Sciences Humaines

Pattaroni L. (2005). Le care est-il institutionnalisable ? In Paperman P., Laugier S. (dir), *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Edition de l'EHESS, p.177-203

Pillant Y. (2019). Le paradigme de l'inclusion ou la société des singularités pour horizon. *Pensée plurielle*, vol. 49, n°. 1, 11-24.

Plaisance E. (2007). *Supprimer les obstacles*. In Gardou C. et Poizat D. (dir), *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Toulouse : Edition Eres.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Stiker, H-J. (2009). *Les Métaphores du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Stiker, H-J ; (2017). Brève histoire du handicap. In Colette Bauby éd., *Jeunes enfants en situation de handicap : les accompagner dans les soins, l'éducation, la vie sociale* (p17-32). Toulouse : Eres.

Stiker, H-J, Puig, J, Huet, O. (2014). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris : Dunod.

Thomazet S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1) ,123-129.

Toullec-Théry, M. & Nédélec-Trohel, I. (2009). Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 129-138. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/nras.045.0129>

Tronto J. (1993) *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, traduit en anglais par Maury H. (2009), Paris : La découverte.

Turcotte, C., Prévost, N. & Benjamin, F. (2016). Continuité dans les expériences d'apprentissage de l'écrit entre la maternelle et la 1^{re} année du primaire en milieux défavorisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, 11-26. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/nras.076.0011>

Ulmann, A-L. (2012). Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité. *Revue des politiques sociales et familiales*, n°109, p. 47-57. Caisse nationale d'allocation familiale.

Verba D. Les EJE favorables aux accommodements raisonnables. *ASH.*, 2013, (n°2807) p. 14

Verba D. (2014). *Le métier d'Éducateur de jeunes Enfants*. Paris : Edition La Découverte.

Virat, M. (2015). Le Care dans le discours des enseignants spécialisés : une modalité relationnelle avec les adolescents difficiles. *Revue Penser l'Éducation*, n°35/2015, 133- 152.

Andrys, M. (2019). L'éducation inclusive dès la petite enfance : une recherche collaborative avec des éducateurs de jeunes enfants. *Pensée plurielle*, 49, 75-84. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/pp.049.0075>

Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, É. & Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire : De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1, 27-44.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Phrase d'introduction, présentation des personnes interrogées.

Question : **Pouvez-vous me raconter comment se déroule le passage d'un enfant en situation de handicap de l'EAJE à l'école maternelle ?**

Liste des relances possibles en fonctions des thèmes

<u>Thèmes</u>	<u>Questions</u>
Partenariat	Avez-vous mis en place un partenariat (contacts, échanges, rencontres) avec le PE (ou EJE) pour faciliter le passage de l'enfant en situation de handicap d'une structure à une autre ? Si oui, comment cela s'est passé ? Est-ce que le partenariat a été difficile ? Pensez-vous que le partenariat entre EJE et PE lors du passage d'une EAJE et à une école maternelle permet d'assurer une continuité éducative ?
Organisation	L'organisation a-t-elle permis d'inclure l'enfant en situation de handicap ?
GEVA-sco	Avez-vous été consulté pour l'écriture du dossier GEVA-sco ? Si oui, qui vous a contacté ? Est-ce que le dossier GEVA-sco vous a aidé pour préparer l'accueil des enfants en situation de handicap ? si oui, comment cela, pourquoi ?
Formation	Pensez-vous avoir été suffisamment préparé à accueillir des enfants en situation de handicap lors de votre formation initiale ou continue ? (Cours- formations)
Pratique du Care	Est-ce que la pratique du « care » dans le sens de « se soucier de », « prendre soin de ses besoins » a été importante pour préparer son entrée en école maternelle (transition) ?
Empathie	L'empathie envers l'enfant en situation de handicap a-t-elle été essentielle pour travailler ce passage ? Avez-vous pris des nouvelles de l'enfant en situation de handicap quand il a été scolarisé ?

Annexe 2 : Retranscription des entretiens

Entretien 1 : EJE1

Bonjour, comme je te l'ai expliqué lors de notre entretien téléphonique, j'ai repris mes études en septembre dernier en master PEPAD, Petite Enfance et Partenariat Educatif, en distanciel à Rouen. Je réalise, dans ce cadre, un mémoire sur l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux ordinaires, donc dans les écoles maternelles et les EAJE, et plus particulièrement le passage entre les deux structures et comment cela se passe. Pour mes recherches, je réalise des entretiens de recherche avec des EJE et des PE. Cet entretien est anonyme et euh il n'y aura pas ton nom, ni le nom de la structure. On peut commencer, ok ?

Dans un premier temps, peux-tu te présenter ? Voilà, si tu veux bien redire, ton nom, quand as-tu eu ton diplôme et, euh, depuis combien de temps tu es dans cette halte-garderie ?

Alors, du coup A., j'ai eu mon diplôme en 2011, j'ai bossé d'abord dans un multi-accueil de 50 places en tant qu'éduc de terrain et ensuite directrice de ce même multi-accueil de 50 places et là, j'y suis depuis quasiment un an en tant que responsable.

Tu m'as dit avoir accueilli des enfants en situation de handicap qui ont été scolarisés par la suite à l'école maternelle ordinaire, c'est bien ça ?

Il y en a un, en effet, et effectivement le processus est déjà lancé, etc. Il a des troubles autistiques et d'autres où on va amorcer un travail avec le centre de ressource petite enfance et handicap. On travaille beaucoup avec eux. On a travaillé avec eux justement pour l'enfant qui a des troubles autistiques. Donc, la personne est venue observer. Là, on a fini de rédiger le projet d'accueil individualisé, qu'on transmet du coup justement à l'école. Voilà, pour lui, c'est vraiment avéré et d'autres où on se pose des questions et où les parents sont aussi en train de consulter un petit peu de leur côté. Et on fera appel au centre ressource pour les observations et pour nous accompagner pour l'accueil de ces enfants.

Donc, l'enfant qui a des troubles autistiques est accueilli en école maternelle ?

Oui, en fait il est déjà à l'école le matin et il vient les après-midis ici et pour les vacances scolaires.

Et comment s'est passé le passage alors avec l'école maternelle ?

Du coup, la maman quand elle a fait l'inscription de l'enfant à l'école, elle a tout de suite expliqué qu'il est suivi à l'EPSAN, par une orthophoniste et qu'elle avait des doutes à ce moment là parce que c'était en mars, du coup, dernier, l'inscription de l'enfant à l'école. Elle a

déjà donc tout de suite dit à la directrice que potentiellement son enfant avait des troubles autistiques, c'était pas encore avéré, mais elle n'a pas du tout caché le tableau, etc., elle a tout expliqué. Du coup, moi je lui ai dit qu'elle pouvait dire à la maitresse, enfin à la directrice de me contacter comme on connaît bien l'enfant, qu'on peut se voir, etc. Entre temps, on a appelé le centre ressource qui est venu faire les observations, donc on l'a mis dans la boucle aussi, et euh, suite à ça, la directrice a proposé, peu de temps après la rentrée, qu'on fasse une équipe éducative où il y avait la directrice, l'institut de l'enfant, la maman, l'orthophoniste de l'enfant et la personne du centre ressource n'avait pas pu venir et, du coup, j'étais là aussi. Donc la maitresse a expliqué un petit peu ses difficultés avec l'enfant en classe, nous on a expliqué un peu comment cela se passait à la halte-garderie. L'orthophoniste a expliqué comment cela se passait dans ses rendez-vous avec l'enfant pour qu'il y ait une demande d'AESH qui soit posée. L'idée est que à la fin de cette réunion, le dossier soit monté, etc. Ce n'est pas encore validé, enfin c'est validé, mais il n'y a pas encore d'AESH, voilà, ça prend du temps, et du coup avec le centre ressource, on va finir de rédiger le PEI, ça a pris un peu de temps, parce que avec le covid, enfin bref, tout a pris plus de temps, et du coup, l'idée, c'est qu'on retourne à l'école avec la personne du centre ressource, la maman, moi, l'ortho, si elle est dispo pour faire part de ce PEI, et, du coup pour donner des pistes aussi à la maitresse pour accueillir cet enfant en classe. Du coup, dans le projet d'accueil, l'idée était d'être le plus descriptif possible sur ce que l'enfant fait et de donner des pistes pour l'accompagner dans son accueil au mieux.

Ok, donc cela s'est fait à la rentrée ? ou en amont avant son entrée à l'école ?

Alors moi j'ai fait un écrit sur des observations classiques de l'enfant pour donner à la maman et à la maitresse. L'orthophoniste avait fait pareil de son côté. Cela a été donné ensuite à la rentrée, à la maitresse. Mais là, c'est vraiment un projet d'accueil, où on met les pistes d'action, les moyens, voilà, pour accueillir l'enfant de la meilleure manière.

Et donc, tu as participé à l'écriture du dossier GEVA-sco ?

Ce n'est pas moi qui l'ai fait, c'est la directrice, la directrice de l'école. Alors je sais pas si elle avait contacté le centre ressource ou pas pour l'aider, je sais pas, c'est la directrice qui s'est occupée de ce dossier GEVA-sco.

Très bien, et tu penses que ce partenariat avec l'école maternelle a pu aider l'enfant en assurant une certaine continuité éducative ?

Alors l'enfant, je pense que oui, quelque part oui, mais c'était surtout l'accompagnement de la maman, de se sentir soutenue, de ne pas se sentir arriver dans cette nouvelle institution l'école toute seule avec ses interrogations, ses difficultés. Elle s'est vraiment sentie soutenue pour pas débarquer comme ça avec les difficultés qu'elle rencontrait avec son enfant.

D'accord. Et tu as rencontré plusieurs fois la PE ?

Non, du coup, une fois, lors de la réunion de l'équipe éducative.

Ok. Et après, il y a eu d'autres contacts ?

Non, alors on échange par mail pour voir un peu comment ça se passe, ou ça en est et, quand elle a des questions, elle m'en fait part, mais je ne l'ai pas revu depuis l'équipe éducative. Par contre, là, la maman m'a donné cette semaine, un papier de l'ARSEA qui va intervenir dans la classe de l'enfant. D'après ce qui est noté sur ce papier, justement une observation, accompagner l'équipe pédagogique de l'école, etc.

D'accord.

Du coup, la personne du centre ressource qui suit l'enfant m'a conseillé de renvoyer justement le projet d'accueil individualisé pour voir un peu ce que nous avons déjà mis en place, pour qu'eux puissent mettre en place....

Donc l'école a déjà le projet individuel ?

Non, on l'a terminé cette semaine. Moi je le revois avec l'équipe, parce que du coup, je l'ai fait seule en Visio avec la personne du centre ressource, et du coup, lundi, on a une réunion d'équipe et je le présente à l'équipe pour voir si elles ont des choses à rajouter. Parce que moi, je ne suis pas toujours sur le terrain et si elles veulent rajouter des choses, même si on s'est basé sur des grilles d'observation que l'équipe avait remplies, mais voilà, voir si elles ont des choses à rajouter, qu'elles le valident ensemble. Et puis, je le renvoie à la personne du centre ressource qui le relie une dernière fois et si elle le valide, on fait un rendez-vous avec la maman pour lui présenter. Si la personne du centre ressource est dispo, elle viendra aussi pour lui présenter, enfin, voilà c'est vraiment très descriptif, c'était pas, enfin, c'était moins dans le jugement possible, vraiment dans la description de ce que l'enfant fait, sans mot qui puisse s'apparenter au jugement et après on met les objectifs et les pistes d'action pour essayer, voilà, d'accompagner l'enfant au mieux, des petits objectifs pour l'aider dans l'autonomie, etc., des choses comme ça. Une fois que c'est validé et que la maman l'a entendu, à ce moment-là, on peut le transmettre à l'école, à l'accueil de loisir où l'enfant va faire un essai, il va avoir 4 ans là, en février, donc à partir de mars, il va essayer d'aller à l'accueil de loisir sur les mercredis et éventuellement les vacances, donc c'est un document qu'on peut aussi transmettre au directeur du centre de loisir, pour qu'il puisse, voilà, avoir déjà une connaissance de ce que l'enfant fait, comment il peut proposer des choses, et puis on va le donner à l'école aussi.

Donc l'enfant est entré en moyenne section ?

Non, en petite, à 3 ans et là, il va avoir 4 ans.

Ok. Est-ce que, euh, ta formation d'EJE, a pu t'aider et te préparer dans

l'accompagnement des enfants en situation de handicap, ou c'était difficile ?

Alors, honnêtement, non, la formation d'éduc, euh, c'est pas ce qui m'a aidé le plus pour l'accueil de cet enfant, franchement. Voilà, c'est pas ce qu'on a abordé en classe, euh, voilà, au cours des 3 ans qui a pu m'aider pour accompagner cet enfant, clairement pas. Alors, après, voilà, j'aime beaucoup lire, etc. donc j'essaie, enfin voilà, de lire des articles, des choses sur des sujets qui m'intéressent depuis mon diplôme. Je prends un peu des notes sur des choses comme cela. Le centre ressource, par contre, a été vraiment d'un grand appui. Parce qu'eux, c'est vraiment leur cœur de métier, ils sont vraiment spécialisés là-dedans, donc à un moment donné, quand je n'avais plus les outils, voilà, j'ai cherché des personnes compétentes qui pourraient m'aider dans l'accompagnement de cet enfant. Moi je me sentais un peu démunie et voilà, on faisait un accueil comme on pouvait, du mieux qu'on pouvait, on essayait des choses, mais clairement je me suis beaucoup plus appuyée sur leurs connaissances, que sur les miennes à ce moment-là.

L'enfant, rappelle-moi, a été accueilli à quel âge à la halte ?

2 ans, 2 ans et quelques mois. Il n'avait pas loin des 3 ans quand il est arrivé. Il est arrivé juste un peu avant que moi j'arrive. L'équipe s'était déjà questionnée sur son comportement, etc. et du coup quand je suis arrivée, on a, peu de temps après, lancé le travail avec le centre ressource.

D'accord. Est-ce que tu penses que ce travail qui a été fait avec l'école a été nécessaire pour que l'enfant s'adapte, euh, qu'il y ait une continuité éducative avec l'école ?

Je pense que c'est nécessaire parce que, euh, quand la maitresse s'est sentie démunie, clairement à la rentrée, ce sont les mots qu'elle a employés, et je pense que, euh, par exemple, c'est un enfant qui aime bien se cacher, voilà chez nous il y a une espèce de petite cabane où il peut se cacher, donc voilà on a proposé à la maitresse de prendre des couvertures pour qu'il puisse se cacher, enfin essayer de lui apporter notre vécu avec cet enfant, des choses qui ont fonctionné pour qu'elle puisse elle aussi, euh, essayer en classe et que du coup l'enfant retrouve des repères qu'il avait à la halte qu'il peut retrouver à l'école. Elle ne nous disait « jamais j'aurais fait ça de mettre une couverture ». Il y a un tipi aussi, qu'elle a essayé de mettre. Elle m'a dit que cela ne lui serait pas venu à l'idée de faire ça. Quand même, il retrouve des choses, euh des choses qui lui conviennent et qui le rassurent dans la classe. Donc je pense que ce dialogue a quand même été bénéfique pour l'enfant, parce que voilà, elle a mis des choses en place qu'elle n'aurait pas fait si on ne s'était pas rencontré.

Tu as eu un retour de la maitresse sur les difficultés d'accueillir cet enfant ?

Alors, au début de la conversation lors de la réunion de l'équipe éducative, la maitresse était vraiment dépassée, il n'y a rien qui allait. Il jetait tout par terre, voilà, en maternelle, ils

apprennent à découper et coller, donc il y avait des ciseaux et des colles sur les tables. Elle a commencé à peindre un tableau un peu noire et vraiment de parler de ses difficultés, donc, clairement, au départ non. La maitresse disait qu'elle avait la classe, qu'elle avait un programme à respecter, cela ne lui permettait pas de s'occuper de R. et qu'elle ne pouvait pas changer toute sa classe parce qu'il y a un enfant qui rencontre des difficultés. Au départ, c'était un peu comme ça, et puis finalement, euh, au fur et à mesure de la conversation, elle se disait, ben oui, si c'est un besoin, elle tournerait un peu les meubles, ou elle mettrait un peu plus les choses en hauteur, elle a essayé. Voilà, on est tombé sur une instit qui avait quand même la volonté de modifier certaines choses, pas toutes, parce qu'elle nous disait, enfin elle insistait bien sur le fait que, je ne sais plus combien ils sont dans la classe, 28, je crois, et tout le reste de la classe, enfin voilà, elle ne pouvait pas tout changer pour un enfant. Elle avait quand même la volonté, dans la mesure du possible de modifier des choses pour que R. s'y sente mieux. Elle se rendait bien compte que si elle fait des aménagements en classe qui facilitent l'intégration de l'enfant dans le groupe classe, cela lui faciliterait ensuite son travail. Au fur et à mesure de la conversation, je l'ai trouvé moins obtus et plus ouverte à mettre des choses en place pour accompagner l'enfant.

Tu as pu être présente physiquement dans la classe, par exemple, une matinée ?

Alors, on y avait pensé, et c'est M. du centre ressource qui disait, ben justement, c'est pas forcément ça, euh, enfin, c'est vraiment d'intégrer l'enfant dans sa classe, enfin dans le groupe classe, elle ne savait pas si c'était forcément une bonne idée qu'on le suive encore de la halte à l'école, parce que j'y avais pensé effectivement. Par contre, quand il va faire son essai au centre de loisir, là, c'est juste à côté en plus, on disait au moins pour les premières séparations le matin, peut-être que l'une de nous se libère pour accueillir l'enfant avec nos collègues du centre de loisir.

Ok et toi, tu penses que cela aurait été bien ?

Moi, j'aurai bien aimé, faire ce lien un peu, enfin moi j'aurai bien aimé, mais je fais confiance à ceux qui me disent que c'est pas forcément la meilleure idée, mais voir un peu au moins, être un soutien pour la maitresse pour lui dire qu'il fait ça à la halte aussi, enfin, tu vois pas sur un long terme, mais pour les premières fois, cela aurait pu être sympa, j'aurais apprécié de le faire.

Très bien. Penses-tu que la pratique du care dans le sens « se soucier de », « prendre soin », était nécessaire pour préparer son entrée à l'école maternelle ?

A notre niveau quand on l'a laissé partir à l'école ?

Oui

Ah oui, clairement. Et puis, peu de temps après la rentrée on a eu des échanges avec la maman,

justement pour pouvoir l'écouter, voir comment cela se passait, si je pouvais l'accompagner de quelque manière que ce soit, oui pour nous c'est hyper important, et là le fait de le voir partir à l'accueil de loisir, on a accompagné la maman, elle a rendez-vous avec le directeur du centre de loisir, qu'ils puissent voir les locaux, voilà, on a ce souci pour tous les enfants, mais encore plus pour les enfants qui rencontrent des difficultés et pour ces familles, tu vois, je ne me voyais pas laisser partir cette maman à l'école, et puis, aller, ce n'est plus mon problème, elle n'est plus là, adviene que pourra. Non, alors je ne sais pas si on est encore plus impliqué pour accompagner les familles, pour pas les lâcher quand elles rencontrent des difficultés. Pour les familles pour qui tout va bien, ben voilà on sait que la halte-garderie c'est une page qui se tourne et puis il y a autre chose qui les attend. Mais pour les familles comme ça qu'on a beaucoup vu, entendu, écouté, on a encore plus à cœur de ne pas, enfin, de ne pas les laisser comme ça partir et les aider encore dans les difficultés qu'elles peuvent encore rencontrer.

Ok. Donc, cet enfant, est encore à la halte les après-midis ?

Oui, les après-midis et les vacances scolaires.

Et c'est un choix de ta part qu'il vienne les après-midis ou cela a été décidé avec l'école ?

Non, c'est la maman, en fait. Comme tous les matins, il est scolarisé, elle a souhaité l'inscrire les après-midis.

Tu as donc accepté ?

Oui, pas de souci. C'est possible avec d'autres enfants aussi. Ils vont à l'école le matin et comme ils sont en petite section, je crois que si les parents ne travaillent pas, ils ne sont pas trop les bienvenus pour la sieste et, du coup, il y en a d'autres qui viennent les après-midis.

La maitresse n'a pas souhaité le scolariser la journée ?

Euh, je ne pense pas que ça aurait été un souhait de sa part. Enfin, quand il vient ici, il ne fait pas de sieste, à l'école je ne sais pas comme cela se serait passé, tu vois ?

Oui, et est-ce que la place de l'empathie dans cet accompagnement a été essentielle pour travailler ce passage et accompagner l'enfant ?

Oui, je pense, mais pas trop non plus. Je pense qu'il faut être empathique avec toutes les familles, il faut aussi, enfin voilà rester bien à sa place. Pas mettre trop d'émotionnel, non plus, enfin je sais pas si tu vois la nuance, pour essayer d'avoir un accompagnement solide, d'orienter vers les bons professionnels, d'être à l'écoute en étant empathique, mais aussi de savoir rassurer, d'avoir une posture rassurante pour la famille et pas se laisser submerger par la situation. Je ne sais pas si tu comprends l'idée ?

Oui, oui.

Il faut être soutenant et pas se laisser déborder par ses émotions, car ce sont des situations qui

touchent, en fait, forcément.

Les affects entrent quand même dans l'accompagnement ?

Oui.

Et tu vas l'accueillir encore dans la structure ?

Normalement, à partir de 4 ans, on ne les accueille plus. Il a son anniversaire début février, on peut l'accueillir encore jusqu'à fin février. On s'est posé la question si on allait encore l'accueillir ou pas. Pour l'instant, on a décidé que non et qu'on allait proposer d'aller au centre de loisir qui accueille les enfants les mercredis et les vacances scolaires. Si vraiment c'est un échec complet à l'accueil de loisir, euh, on va reconsidérer la question. A ce moment-là, parce qu'on a beaucoup de demande des enfants qui ont 4 ans qu'ils veulent revenir, etc. on a déjà une liste importante d'autres enfants qui veulent s'inscrire. A un moment donné, ben, on a cette offre de l'accueil de loisir, on va tenter. Et on se posait la question aussi avec la directrice, si on laisse un enfant, même s'il a une situation particulière qu'on peut accueillir jusqu'à 6 ans, enfin dans le quartier ça peut créer des problèmes, pourquoi lui il est accueilli jusqu'à 6 ans. Si vraiment c'est trop compliqué, on verra à ce moment-là. Le schéma, c'est qu'à la fin février, on le laisse partir vers le centre de loisir.

Donc il sera scolarisé toute la journée en février ?

Du coup, pas encore cette année. Les après-midis, potentiellement, la maman le garderait.

La maman ne souhaite pas le scolarisé les après-midis ?

Elle demandera peut-être à l'école, parce que, je pense, qu'elle en a besoin. C'est lourd aussi pour elle.

Dans la halte-garderie, c'est la seule situation de handicap ?

En tout cas, avérée, suivie, oui.

D'accord.

Il y avait un autre enfant avec la myopathie de Duchêne, maladie dégénérative des muscles. Mais il est venu, et puis plus. Et là, il est suivi par le centre ressource aussi, et donc elle m'a recontacté pour recommencer une adaptation. Ça va se refaire. Mais les séparations étaient très difficiles et on ne l'a pas vu beaucoup. C'étaient les 2 enfants avérés en situation de handicap. Et, on se pose des questions sur un enfant sur les troubles du comportement, des choses comme ça, où on va commencer un travail avec le centre ressource.

Très bien. Il y a d'autres choses, points que tu voulais rajouter ?

Euh, non, enfin, du coup pour cette situation cette maman n'était pas dans le déni. On lui en a parlé rapidement. Enfin, c'est l'autre responsable qui a amorcé le travail et elle en avait déjà parlé à la maman avant que j'arrive, la maman avait pris de suite les choses à bras. Elle est allée

chez le pédiatre qui disait « on a le temps, on a le temps », voilà ne vous inquiétez pas et, euh, enfin elle n'était pas dans le déni. Parce que, j'ai rencontré dans mes anciens boulots des parents qui étaient dans le déni, voilà ça c'est beaucoup plus compliqué à gérer, voilà. Parce que plus la prise en charge est rapide, plus l'enfant, et voilà c'est plus facile par la suite. C'est vrai que là, avec cette maman, tout est fluide, quand on en parle, elle est tout à fait au clair avec tout ça, c'est elle qui en a parlé en arrivant à l'école, elle n'a pas attendu la rentrée scolaire pour le dire, peut-être que ça va passer, je dis rien. Là-dessus, c'est chouette, car elle est vraiment dans l'accompagnement de son enfant. Elle essaie de faire ce qu'elle peut pour aider au mieux son enfant. Là, où c'est plus difficile pour nous, enfin pour moi, c'est effectivement un parent qui est dans le déni. A un moment donné, comment on l'accompagne, quel est notre rôle vraiment, enfin d'alerter, de se questionner avec le parent, c'est plus compliqué. Là, j'ai plus de mal à gérer. C'était arrivé, enfin, selon moi un enfant avait des troubles autistiques, mais elle ne voulait pas que le centre ressource intervienne pour observer, euh, le pédiatre disait que c'était compliqué dans l'accueil quotidien.

Je te remercie beaucoup. Cela va beaucoup m'aider pour mes recherches et mon mémoire.

Merci

De rien.

Entretien 2 : PE 1

Oh il y a des travaux !

Non, ce sont les toilettes qu'on entend. Mais ça va, d'ailleurs j'ai fait insonoriser ce mur, parce que c'était pas ma classe à l'origine et ma collègue se plaignait des chasses d'eau et j'ai dit je veux bien changer, mais je veux qu'on insonorise. Alors la ville me l'a fait et ça va on entend moins, car avant quand on tirait la chasse d'eau tu avais la classe qui tremblait.

Alors, tu es tout le temps-là, dans cette classe.

Je suis au bureau cette année le lundi, mardi, jeudi. Avant j'étais dans la classe le jeudi, mais comme ils ont dédoublé les classes, on est passé à 9 classes et donc j'ai eu un troisième jours de décharge, mais bon, je ne le voulais pas. Bon, je suis quand même ici le jeudi. Car C. qui est dans ma classe le lundi, mardi et jeudi, c'est une vacataire, elle n'a même pas le diplôme, et c'est la misère. J'ai une classe de merde, parce que le lundi, mardi, c'est le bordel et le jeudi, je suis souvent avec elle, donc ça va, et le vendredi, c'est cool. Enfin, tu vois c'est double peine, entre la fermeture d'une classe. C'est la première fois, ça fait 5 ans que je suis directrice que j'ai des soucis avec la personne. J'ai déjà eu des débutantes, au bout de 3 mois, elles étaient, elle est gentille, mais...

Elle n'a pas terminé sa formation ?

Si, mais elle n'a pas eu son concours. En plus, elle bossait dans un collège et des fois elle leur parle un peu, tu vois genre. Hier elle était en langage, et ça gigotait un peu, bon il était 8 autour de cette table et il y avait que 6 planches, donc tu vois, il y a déjà un souci, bref et puis à un moment elle leur dit « mais vous avez mangé quoi à midi, un lion ? » Bien sûr, W. fait « GRRRRRRRRR ». Et là je suis à coté, ok, je lui ai déjà dit en plus.

Je ne savais pas qu'il avait droit d'enseigner sans le concours.

Ben si, car ils ont du mal à recruter et puis, je pense qu'ils ne veulent pas tellement recruter, parce qu'il le disait l'inspecteur d'académie au syndicat, oui, mais quand on recrute, c'est pour 40 ans, tu vois, alors que là, des vacataires, si tu ne les veux plus au bout de 2, 3 ans tu les dégages.

Ils sont payés moins, je pense, aussi.

Ah oui, certainement. C'est pas la même chose, mais bon !

Ok. Bon, je ne sais pas si D. t'a dit un peu ce que je faisais.

Oui, elle m'a dit que tu faisais un mémoire.

Oui, je fais un Master en MEEF PEPAD, Petite Enfance et Partenariat Educatif. Dans ce cadre, je dois réaliser un mémoire. Voilà et j'effectue des recherches sur les enfants en

situation de handicap et le passage entre une crèche, ou une EAJE et l'école maternelle, comment ça s'est déroulé, en fait. Donc, j'ai déjà fait un entretien avec une EJE et je dois en faire 3 avec des EJE et 3 avec des PE.

Bon, je dois te demander en quelle année tu as obtenu ton diplôme, ton parcours et depuis combien de temps tu es là.

Alors, j'ai obtenu mon diplôme en 98, et ça fait 20 ans que je suis là. L'âge de D.

Elle était là aussi dans cette école ?

Oui.

Dans ta classe ?

D. non, M. oui. Je l'ai eu 2 ans. D. était chez ma collègue. M. avec son diabète, euh, en fait ma directrice m'a dit que je pouvais le prendre. Mes collègues étaient plus zen, et F. était rassuré. Donc, je l'ai eu 2 ans, c'était cool.

Tu peux me raconter l'accueil d'un enfant en situation de handicap qui était avant en crèche. Tu as un enfant actuellement ?

Non, en fait, là j'en ai un, mais on est en train de faire un dossier GEVA-sco. J'ai un enfant avec des troubles autistiques. J'en ai une autre, enfin, j'en ai presque 3, euh en fait j'en ai 2 qui ont des troubles d'apprentissages, mais pour l'instant il n'y a rien de diagnostiqué. Celui qui a des troubles autistiques, il est suivi à l'hôpital de jour, mais lui il n'était pas en crèche avant.

D'accord.

Donc, celle que j'avais l'année dernière, c'était une petite fille trisomique. Elle était en crèche, euh, et au lieu de venir chez nous, chez les petits, elle est restée, l'année de ses 3 ans en crèche.

Donc elle est venue à 4 ans à l'école ou il y avait un doublon avec la crèche ?

Non, elle est venue avec 1 an de retard à l'école.

D'accord

Et, euh, elle, pff, elle était suivie par le CAMSP, euh, mais il n'avait pas fait de démarche euh pour qu'on ait une aide à l'école, un AESH. Alors comme on avait déjà eu une petite fille trisomique suivie chez eux, mais, euh, elle est arrivée en petite section avec une AESH, déjà une notification, et là, euh, j'étais surprise moi-même, il n'y avait pas de dossier qui a été fait avant. J'ai demandé aux parents, c'était non, et, euh, parce que, officiellement, c'est pas à eux. Quand je les ai appelés, euh, mais j'ai déjà eu une petite fille trisomique chez vous et le dossier a été fait. Ils ont dit oui, peut-être, mais c'est pas à nous de le faire, peut-être que là on l'avait fait, mais là... Je pense qu'il n'arrive plus à gérer.

Et la crèche a pu orienter ?

Non

Il n'y a eu des contacts, de rencontres avec l'EAJE avant de venir ici ?

Non

Et tu as eu une expérience où vous avez eu des contacts avec la crèche pour le passage entre la crèche et, euh, l'école maternelle ?

Alors oui, on a eu, comme ça, un enfant autiste, l'année dernière, euh, non il y a deux ans déjà. Alors lui, il était accueilli à la crèche les « C ». Je ne sais pas si tu connais cette crèche ?

Non

C'est une crèche qui accueille des enfants handicapés et là, il y avait quelqu'un de chez eux qui intervenait dans la classe et il y avait aussi 2 matinées par semaine où il était aussi accueilli là-bas. Enfin, il était à mi-temps chez eux et à mi-temps chez nous. Et quand il était chez nous il avait aussi un AESH plus une éducatrice de la crèche qui est venue un petit peu nous expliquer. C'était chouette.

Il y a eu un partenariat alors ?

Oui, enfin eux c'est une crèche spécialisée, euh, ils accueillent pas mal d'enfants en situation de handicap. Et elle, je pense pas qu'elle soit EJE, je pense qu'elle est éducatrice. Il y a des éducatrices aussi dans les crèches ?

Enfin, EJE, c'est Educatrice de Jeunes Enfants. Normalement, c'est souvent des EJE dans les crèches. Et, euh, elle venait combien de fois par semaine, c'était au début ?

Non, elle est venue au début, euh, pour l'adaptation en fait, elle est restée une semaine complète avec l'AESH et l'enfant et la maitresse.

Et cela t'a aidé ?

Oui, carrément. Elle a donné plein de petits trucs. C'était un gamin qui pouvait être très agressif avec les élèves, donc comment le calmer, à quel moment le sortir, euh les jeux qu'il aimait déjà bien. Plutôt que d'essayer plein de trucs, on savait déjà, euh, ce qu'il aimait manipuler. On a donc préparé une caisse spéciale où on avait mis certaines choses, dans la bibliothèque, dans la classe pour qu'il puisse

Ok, Et, avec la petite fille trisomique, euh, cela t'aurait aidé, euh d'avoir des contacts avec la crèche ? As-tu senti un manque d'information ?

C'est plus dans les dossiers à faire, euh, alors, elle a quand même eu après, euh, on a fait le GEVA-sco, mais on aurait pu le faire avant et euh, la notification. Comme elle était trisomique, c'est arrivé assez vite, mais, c'est vrai que quand on a un gamin qui arrive comme ça où il n'y a rien de détecté, la communication c'était pas terrible. On a aussi eu un gamin qui a été gardé un an de plus pour qu'il murisse, mais il y avait quand même un handicap, donc c'était pas une question de maturité. Et nous on l'a eu, il est arrivé en moyenne section, et c'était tout de suite

le choc, la maman avait fait un peu confiance à la crèche, genre, il va grandir et tout, mais non il y avait autre chose. On a dû faire un dossier MDPH et c'est vrai qu'on a quand même perdu du temps.

Et le CAMPS n'a pas aidé à faire un dossier quand il était en crèche ?

Non, rien n'a été fait. Ils l'ont gardé un an de plus, alors que s'il était allé à l'école, on aurait enclenché le GEVA-sco en petite section même s'il n'aurait pas eu de suite un AESH pour la petite section. Mais à la rentrée en moyenne section, on aurait eu quelqu'un. Et en fait, le temps de le faire, il a eu la notification et eu quelqu'un en grande section, bon après ils ont déménagé. On a fait tout le boulot en moyenne section et après, bon, c'est pas grave.

Et, ta formation d'institut t'a préparé à accueillir ces enfants en situation de handicap ?

Les enfants autistes, souvent, je trouve que c'est difficile. Bon, cette année, avec l'enfant que j'ai ça va. Après c'est des gamins où attendre leur tour ils ne comprennent pas, donc, et encore lui, ça va, il a quand même des compétences, il sait quand même se calmer à certains moments, mais on a déjà eu qui arrivent pas, euh, à se calmer et qui vont t'éjecter tous les gosses pour passer, ils ne comprennent pas, ou bien, t'as un truc en mains qu'ils veulent, t'es au coin regroupement, le gamin il te traverse, enfin, le gamin il te marche dessus pour avoir le truc. C'est plus tout ce qui est cris, violence, oui ça c'est difficile. Après la formation qu'on a, elle est nulle, en tout cas quand tu es à l'école, on t'apprend pas grand-chose. Moi, j'ai fait une fois une formation, une conférence pédagogique sur le handicap, euh, voilà, c'était 3 heures, on a un peu fait le tour, euh, surtout l'autisme et, euh, et on te donne quelques petits trucs, mais à part ça non. Alors on a une inspectrice AESH avec des conseillères pédagogiques. Si on a besoin, elles peuvent venir. Il y en a une qui s'est déplacée, mais bon, elle était plus dans le jugement, oui, il fallait presque venir une heure avant pour préparer tout pour le gamin, alors que le gamin il était lourdement handicapé quand même. C'était le pire des autistes qu'on a eu. Tu pouvais pas le garder en classe, il attaquait tous les enfants au visage, il y a un moment, voilà, t'as la sécurité des autres et, euh, le gamin passait beaucoup de temps dans le couloir, il se frottait au mur et se cognait au mur.

Comment as-tu géré ces moments-là ?

Ben, il était avec son AESH. Il en avait un à plein temps et c'était un homme, heureusement. Il l'a eu deux ans, il était patient. Et là, le gamin, après, il a eu une notification pour aller en IME, mais pas de place. Il est resté dans la famille. Et il allait encore dans la crèche jusqu'à 6 ans. Mais pareil, dans la crèche ça posait problème, parce qu'il avait une corpulence, enfin ils accueillent des bébés aussi. Et, la maman était aussi dans le déni au départ et c'est compliqué. Après, je comprends, ça doit être difficile à entendre, mais c'est aussi difficile à gérer dans une

classe.

Si on a un AESH c'est très bien, encore faut-il qu'il soit bien.

Oui, ils sont peu formés souvent

Ben, l'année dernière, j'avais un plein temps AESH pour la petite fille trisomique, même pour les temps cantine. Bon, il était sympa, c'était un vieux, déjà quand il parlait, je ne comprenais pas tout ce qu'il me disait. Ça, je trouve déjà moyen, et en plus en REP plus, il nous envoie des AESH qui n'enverraient, euh, en ville, tu vois ? Et il n'avait aucune autorité sur elle. Bon, elle était marrante, mais c'était une petite peste, tu vois ? Elle était vraiment dans l'opposition et il n'arrivait jamais à la faire bosser, alors que quand elle était avec moi à l'atelier, elle le faisait. Et donc, en fin d'année, j'ai demandé qu'il ne revienne pas, il était bien gentil, mais bon. Résultat, elle a une autre AESH et c'est nickel. Là elle est en grande section, elle fait son maintien en grande section et euh, il faut être ferme, en plus il n'y a pas beaucoup de règle à la maison, mais avec sa nouvelle AESH, elle bosse. Alors que l'année dernière, en classe, elle faisait rien avec lui.

Oui, ça dépend des personnes.

Ah oui, c'est pas toujours une aide.

Oui, euh, alors, on parle souvent de la pratique ou éthique du care dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap, c'est-à-dire, se « soucier de », « prendre soin ». Est-ce que, pour toi, cette pratique a été importante pour préparer la rentrée des enfants avec les EJE des EAJE ? Bon, je sais que tous n'ont pas été en crèche. Pour les enfants handicapés ?

Oui

Ben, c'est vrai que si on a des infos précises de ce qui se passe à la crèche, c'est sûr, ça aide plus. Mais, nous, euh, dans le quartier, il n'y a pas beaucoup d'enfant handicapés quand même qui sont à la crèche avant. Souvent les mamans elles bossent pas, donc les gamins sont quand même, euh, là, je pense que M, qui était en crèche, elle est trisomique, enfin je pense qu'on a incité la famille à la mettre en crèche, pour qu'elle soit plus stimulée. On lui a dit, car la maman ne bosse pas. Les parents sont un peu spéciaux. Bon, c'était un choc aussi, ils l'ont appris à la naissance, elle avait de gros problèmes cardiaques, bon, c'est une sacrée, elle se débrouille bien. C'est vrai que le choc de la naissance, après je sais pas son suivi, euh, pendant la grossesse. Peut-être qu'elle n'était pas au courant...mais bon....

Il y a eu un enfant, son but ultime, c'était de renverser la caisse des animaux. Quand il était en récré, il re-rentre dans ma classe, avec son AVS à ses trousseaux, mais il avait le temps de choper la bac avec les animaux et vlan, il renversait tout pour jouer. Bon, c'est vrai que le plus

perturbant, c'est les autistes. Alors quand ils ont des capacités, euh, ça passe à peu près. Ils sont toujours en décalage, alors là le gamin, tu faisais du chant, il criait, on écoutait l'histoire, il criait, euh, il te marchait sur les gosses parce qu'il ne les voyait pas euh il n'y avait en plus aucun contact avec les autres. C'est souvent ce qu'ils mettent en avant pour l'inclusion des enfants, mais ça dépend. Un enfant est allé en Ulysse, mais ce n'est pas pour les enfants autistes. Il y a une classe autistes à Strasbourg. Ils accueillent 7 enfants, je sais, c'est mon ancienne collègue qui la dirige et quand ils les ont, c'est pas pour 1 an. Ils les gardent sur plusieurs années, donc une fois que tu as une place euh, elle se libère pas comme ça en 1 an.

Oui, je connais cette école. J'ai accueilli un enfant qui est allé dans cette école.

Là on a une petite qui est arrivée. Elle te grimpe partout dans la classe, un vrai petit singe. Et, là, j'ai parlé avec la maman, et donc elle l'a met des demi-matinées, elle est d'accord. Et là, euh, ce matin je lui ai reparlé parce que je voulais l'envoyer au CMPP pour faire des bilans, et j'ai donné le numéro depuis le mois d'octobre, et là, je la relance pour la troisième fois, ah, avec le covid, je n'ai pas eu le temps, mais nous on est en train de rédiger le GEVA-sco, donc je lui donne les papiers et je dis, ben, écoutez là il y a un bilan médicaux à faire pour avoir une aide en classe, tu vois ? Alors, elle est d'accord pour l'aide en classe et elle regarde le dossier et elle dit mais ma fille n'est pas handicapée, ben, si, en fait. Bon, moi je ne lui ai pas dit, mais là, je lui ai dit que là il faut faire des bilans. Si elle les fait pas, moi je suis coincée. Cette gamine, oh, je ne sais pas ce qu'on va en faire, elle est sensée aller en moyenne section l'année prochaine elle est complètement, euh, c'est une autiste quoi, enfin je suis pas médecin, mais bon !

Oui, ce n'est pas évident

Ben, quand les parents ne jouent pas le jeu et elle a déjà un gamin qui a des soucis qui est en élémentaire et là mes collègues vont faire une IP parce que comme elle, bon ils font des équipes éducatives, elle pète des scandales, elle ne veut pas faire des bilans psy parce qu'on peut les faire à l'école, mais elle veut pas. Elle refuse tout. A un moment, euh...c'est vrai que l'IP c'est le dernier recours. Bon, parce que c'est quand même de la maltraitance quand tu veux pas faire soigner tes enfants.

Euh, oui, il faut avoir beaucoup d'empathie. C'est pas facile. Est-ce que pour toi, l'empathie est essentielle pour accueillir ces enfants et préparer le passage de l'EAJE à l'école ?

Si, tu vois déjà le gamin et on est tout de suite, en mode, c'est une contrainte, c'est compliqué. Oui, bien sûr il faut de l'empathie. Mais il faut surtout dialoguer avec les parents pour faire avancer les choses. Mais c'est vrai que s'il y a des cas lourds, pff, ça peut pourrir la classe. En plus maintenant, on est sensé les accueillir. Il y a en a, semble-t-il, qui ne le font pas. Sinon, il

y a eu rarement une crèche qui m'a appelé pour me parler d'un gamin. Le CAMSP oui, s'il suit le gamin, mais sinon, euh c'est pareil pour l'hôpital de l'E., par exemple, les gamins qui sont suivis, il faut aller à la pêche aux infos. Il ne nous contacte pas souvent. On se demande, enfin, je pense qu'il ne considère pas beaucoup l'école, ça ne les intéresse pas trop. On les voit, euh, quand il y a l'ESS, là il y a une ou deux personnes qui viennent, sinon, pas trop.

Bon, moi non plus, je n'ai jamais appelé la crèche pour demander des infos. Mais bon, on n'a pas, j'ai l'impression, eu trop d'enfant qui était avant en structure.

Moi, je me pose des questions pour les enfants de 3 ans qui viennent en petite section, et tu vois au bout de 5 minutes qu'il y a un souci, je me dis, mais, ces enfants ils ont quand même été vu par un pédiatre ou alors non, zéro suivi. Moi, j'arrive de suite à voir qu'il y a souci. Les parents sont parfois aussi dans le déni. Peut-être personne n'a osé leur dire.

Tu as d'autres choses à rajouter ?

Oui, la plupart du temps ça se passe, la moitié du temps très bien, tu vois ? Par exemple, là on a un gamin qui a aussi des troubles autistiques et il est très bien intégré dans la classe, il joue avec les enfants, là, il commence un peu plus à parler. Moi, je l'avais en classe il y a deux ans et là il fait son année de maintien, on a fait justement l'ESS il n'y a pas longtemps, on a vraiment vu les progrès et là on va l'envoyer au CP et franchement il y a deux ans, en moyenne section, il ne parlait pas, euh, c'était pas gagné pour le CP. Et là, avec une aide, on va quand même tenter le CP, bon peut-être qu'au bout d'un an, ils l'enverront quand même en Ulysse et, euh, oui avec les enfants trisomiques aussi, c'est mignon, ils sont attachants. Pour les enfants autistes, on te dit souvent dans le dossier MDPH qu'il a un retard de langage. On va limite, jamais te dire qu'il est autiste. Alors, c'est ça le nouveau terme pour autiste ?

Les parents peuvent aussi refuser de dire le handicap de l'enfant.

Bon, ils refusent, mais des fois, ils n'ont pas cherché, ils voient bien qu'il y a un truc. Oui, c'est compliqué. En tout cas, c'est clair que ce serait pas ma vocation. Je ne passerais pas le concours pour être enseignant spécialisé et dans une structure comme ça, je n'aurais pas la force. C'est déjà assez compliqué, parce qu'on accueille des fois des gamins en début d'année, pff, le gamin était à la ramasse. On pourrait croire qu'il est handicapé, mais non. A Noël, je rends le gamin à sa mère, et devant moi elle lui donne le téléphone. Bon, mon sang n'a fait qu'un tour. Je lui ai dit qu'elle ne pouvait pas lui donner le téléphone là, alors que j'ai passé la journée à essayer de le faire se concentrer, de lui apprendre du vocabulaire, vous pouvez pas, par respect, lui donner le téléphone. Vous voulez vraiment lui griller le cerveau. Tout de façon, elle ne comprend pas si tu parles.... Surtout qu'il allait rentrer à pied, comment veux-tu marcher avec un téléphone. Bon, je n'aurais peut-être pas lui dire, mais il semblerait qu'elle a un peu diminué les écrans.

Oui, les écrans peuvent être nocifs.

Oui, les parents ne veulent pas l'entendre. En plus les autistes sont attirés par les écrans.

Je te remercie pour le temps que tu m'as accordé. Merci

Entretien 3 : PE2

Bonjour, c'est Roxane Loureiro.

Bonjour

Vous allez bien ? En tout cas, je voulais vous remercier de prendre un peu de temps avec moi.

Je vous en prie. C'est avec plaisir.

C'est très gentil de votre part.

Bon, c'est un peu blizzard par téléphone. En plus, on ne s'est jamais vu.

Oui !

C'est vrai qu'en ce moment c'est délicat.

Oui, c'est ça en fait. Le protocole n'a pas trop évolué, en fait, même les parents, on ne les prend pas dans le bâtiment. Et, humm et du coup, le protocole, enfin le nouveau protocole, c'est au niveau 2, on a la remise des carnets de réussite, des bulletins à la rentrée, je ne sais même pas si je vais pouvoir prendre des rendez-vous avec les parents ou pas, euh, et j'avais cette semaine qui m'attendait où j'étais prise entre midi et deux et le soir et je me suis dit, ça va être la semaine d'après. Mais moi aussi, je préfère le contact, on va dire, euh, face à face que par téléphone, euh, et parfois, il y a certaines choses qui passent un peu mieux aussi, mais voilà.

C'est très bien déjà le téléphone, c'est vrai que c'est compliqué en ce moment avec le covid de trouver des EJE et des PE.

Voilà, je vais déjà vous expliquer mon projet, pourquoi nous sommes là. Donc, je m'appelle Roxane Loureiro, je suis éducatrice de jeunes enfants et je suis responsable d'une halte-garderie. J'ai un peu le même poste que A. mais dans un autre centre.

D'accord.

Et en septembre dernier, j'ai repris mes études en Master MEEF PEPAD Petite Enfance et Partenariat Educatif et dans ce cadre je dois effectuer un mémoire de recherche et donc, en fait mes recherches portent sur l'inclusion des enfants en situation de handicap et particulièrement le passage entre une crèche, une EAJE et l'école maternelle et, euh, dans ce cadre je fais des entretiens avec des EJE et des PE pour voir comment ça s'est passé.

Oui, je comprends.

Voilà, l'entretien, je vais l'enregistrer, mais il est complètement anonyme

Oui, il n'y a pas de souci. Je me rappelle que, pendant mon master MEEF, j'avais fait de la même façon, un mémoire de recherche, et j'avais aussi enregistré avec un dictaphone et après, c'était complètement anonyme, donc il n'y a pas de souci. J'étais passé par la même procédure,

j'étais à votre place, donc, voilà, il n'y a pas de souci de ce côté-là.

Merci, c'est gentil

Donc, voilà, si je peux vous demander votre nom, en quelle année vous avez eu votre diplôme et depuis quand vous êtes dans cette école.

D'accord, ok, donc mon prénom c'est G. Vous avez besoin de mon nom de famille ?

Non, pas forcément.

Ok. Donc, initialement je suis laborantine et ensuite après, j'ai arrêté parce que ça ne me plaisait pas donc voilà j'ai fait une reconversion professionnelle et, euh, j'ai passé le concours que j'ai eu en 2017 et donc j'enseigne depuis 5 ans et je suis dans cette école depuis 2 ans c'est ma 2e année.

Vous l'avez fait à Strasbourg votre master ?

Oui à Strasbourg c'est ça en fait j'ai repris mes études et je suis allée en 3e année de licence directement en fait avant j'avais un bac plus 2 quand j'étais laborantine et ensuite j'ai fait le master I, j'ai passé le concours la même année, euh, que j'ai eu du premier coup et puis après j'ai fait le master 2, euh, et j'étais stagiaire pendant une année j'ai dû faire le mémoire avec tout ce qui va avec. Et je l'ai eu du premier coup.

D'accord. Vous avez aussi repris des études.

Oui après quand on n'aime pas ce qu'on fait, vaut mieux pas réfléchir et se poser des questions parce que, euh, je n'ai pas trop réfléchi en fait. Ce qui m'a fait arrêter aussi, en fait j'étais enceinte de mon fils et puis en plus je n'aime pas ce que je fais, je vais avoir un enfant donc, du coup, j'avais arrêté et puis après j'ai repris mes études.

Très bien, euh, A. m'a dit que vous accueillez des enfants en situation de handicap qui était en crèche avant c'est ça ?

Alors en fait, dans ma classe je n'ai pas d'enfant en situation de handicap justement en fait c'est ma collègue dans la classe à côté, par contre, c'est justement quand vous m'avez envoyé le mail je me suis dit j'espère que ça correspond quand même. Par contre, j'ai un élève qui pour lequel on a des suspicions de troubles autistiques, donc par contre je n'ai pas d'élève où on a diagnostiqué un handicap avec une AESH.

D'accord, euh, et vous savez comment s'est passé, pour votre collègue, le passage entre la crèche et, euh, si elle eu des contacts avec l'éducatrice de la crèche ?

Ben, en fait, ce qui se passe pour ma collègue, en fait, je sais qu'elle a toujours une AESH avec elle et euh, en fait elle a une éducatrice, je crois que, aussi une psychomotricienne qui vient régulièrement, en fait et la dernière fois, elle avait rendez-vous avec l'éducatrice, l'AESH et l'enseignante. Elles étaient en train de faire un point, car en fait, c'est un enfant qui est en

moyenne section, la maman a fait une demande pour une IME, et euh, dans l'attente, ils essaient de l'accueillir comme ils peuvent à l'école, quoi, car depuis 2015 il y a la loi sur l'inclusion, quoi, donc euh voilà, après c'est ce que je sais. Sinon, par rapport à ma collègue c'est ce que je sais. Après, c'est aussi ça première année d'école et euh c'est la première année qu'elle a un enfant en situation de handicap, donc, voilà, j'en sais pas plus par rapport à ça, je sais que l'AESH est toujours dans la classe, et puis effectivement il y a des rendez-vous avec l'éducatrice et la psychomotricienne.

Ok, bon, ça va être un peu compliqué de faire l'entretien, ben, si vous n'avez pas d'enfant en situation de handicap et si vous n'avez pas accueilli un enfant qui était en crèche en amont, euh

Oui, cela va pas répondre à vos critères de recherche. Oui, j'avais pu comprendre, en fait quand j'ai vu le mail, j'aurais dû vous dire que je n'avais pas d'enfant en situation de handicap, tel quel, mais j'avais plus compris de manière générale, comment est-ce qu'on accueille, alors comme j'ai un élève actuellement, sur lequel on a des soupçons de troubles autistiques, alors je me suis dit, peut-être, euh, ce serait un peu le quotidien de la maitresse face à des enfants, euh, car par exemple pour cet enfant, moi je n'ai aucune aide quoi, je veux dire on a fait une réunion avec l'orthophoniste avec lequel il est suivi, euh, et on n'a pas de diagnostic qui est posé donc on essaie de faire comme on peut, quoi, avec les moyens du bord, euh, sans avoir vraiment, euh, de l'aide, on va dire, extérieure.

Vous avez commencé à mettre en place un dossier GEVA-sco ?

Pas de GEVA-sco encore parce qu'en fait, euh, on a fait une EE, donc il y avait l'orthophoniste qui était là, les parents étaient là, euh, après ce qu'on a soupçonné, en fait, moi j'avais des doutes, des suspicions de troubles autistiques, mais ce dont je me suis dit, enfin ce qu'il en est sorti, un peu de la réunion, c'est que il y a aussi un gros travail d'éducation à faire à la maison, parce que l'enfant est materné comme un bébé, en fait, et, du coup, euh, ça n'écarte pas la suspicion de troubles autistiques, mais, euh, il y a beaucoup de choses à faire à la maison au niveau de l'éducation, par rapport aux parents, qui fait, qu'en fait, on n'a pas encore monté de dossier GEVA-sco, euh, peut-être éventuellement, en fait, on a de nouveau rendez-vous, une deuxième réunion pardon, en avril, donc en fonction de l'évolution, on verra. Le souci, c'est que cet enfant est souvent absent aussi, donc, et qu'il est là que les matins, car c'est un petit, donc, je n'ai pas beaucoup de recul pour l'observer, en fait, pour voir s'il y a une évolution ou pas, donc le GEVA n'a pas encore été mis en place, la demande n'a pas été faite, mais là, euh, je pense qu'au mois d'avril, quand on va avoir cette réunion, je pense qu'on fera quand même la demande, parce que c'est un enfant qui, euh, enfin, la maman devait prendre aussi un rendez-

vous, apparemment la maman devait aller dans un centre à l'E., euh, qui font des diagnostics apparemment, après les parents sont aussi un peu dans le déni aussi, donc ça c'est pas évident du tout, parce que quand on peut pas travailler avec les parents, c'est pas évident pour avancer, quoi.

Oui, l'E. c'est un hôpital de jour. Il n'est pas suivi au CAMSP ?

Non. Sinon, moi j'ai un neveu qui est trisomique, donc quand on m'a parlé du CAMPS, ça m'a, en fait car ma sœur a souvent des rendez-vous, euh, il était intégré, il était à l'école J. R aussi, et euh, avant que moi j'arrive. Et donc, il a fréquenté trois ans la maternelle, et là, maintenant elle a fait une demande en IME et il a été pris en IME, donc depuis janvier il est dans cette IME.

Et vous savez pourquoi elle a préféré le mettre en institut ?

En fait, au début, elle avait beaucoup d'espoir dans le fait que éventuellement, il arriverait à suivre dans une classe, on va dire classique, pour essayer de, entre guillemets, d'être dans la norme, voilà, et en fait, l'AESH était toujours là, il évoluait, mais lentement, très très lentement, en fait, et euh, en fait, du coup, quand elle était au CAMSP, on lui avait suggéré que ce serait bien, parce qu'en fait, elle ne savait pas trop si la trisomie était très sévère, et, euh, elle voyait qu'il avait beaucoup de retard et il devait toujours rester en maternelle, elle voyait bien que l'écart se creusait de plus en plus et euh, il évoluait à son rythme petit à petit mais, si c'était encore pour rester en maternelle une année de plus, et, euh, donc elle a fait une demande en IME, et il a eu une place, et c'est la solution qu'elle a opté pour lui, voilà.

Oui, je comprends.

Et là, vous commençait à observer un enfant et est-ce que votre formation, que vous avez passé récemment, euh, vous a permis ou préparé à accueillir ces enfants ou cela reste difficile ?

Alors, en fait, honnêtement, la formation était très générale par rapport aux situations de handicap. On a eu un cours de 2 heures, mais vraiment dans les généralités, et, euh, parce que les troubles sont tellement différents, déjà, on ne sait pas si on va enseigner en élémentaire ou en maternelle à ce moment-là, tout de suite, donc, en fait on nous a plus parlé des troubles dys-, euh que justement du handicap, on va dire physique, moteur et intellectuel, euh et je trouve qu'en fait quand on n'a pas les informations, on se met à chercher des informations de notre côté, euh, pour savoir comment on peut faire pour accueillir cet enfant dans de meilleures conditions, surtout que moi, l'année où j'ai démarré, j'étais en maternelle aussi, mais dans une autre circonscription et, euh, dans une autre école et j'avais aussi une fille, enfin une élève, euh, pareil, elle n'était pas diagnostiquée, mais, euh, elle avait aussi des petits troubles du spectre autistique, elle était en grande section, c'est ça, les parents, on avait une demande de GEVA-

sco pour qu'elle ait une AESH, les parents ne voulaient pas trop, tout de façon la demande a été refusée, et moi je sais que c'est à ce moment que je me suis dit, non je n'ai pas de bagage pour ça, et j'ai commencé à me documenter et à chercher un peu, et euh, pour savoir, mais la formation à l'ESPE ne donne pas du tout de bagage pour accueillir ces enfants et mettre en place, euh, on va dire pour les aider à avancer.

Ou, je pense que cela peut être difficile au niveau de l'organisation. C'était le cas pour vous ?

Moi, personnellement, je trouve, que, en tout cas avec l'élève que j'ai, l'emploi du temps n'ai pas toujours adapté pour eux. Au bout d'un moment, pour eux, c'est trop. Euh, en tout cas, pour les enfants qui sont atteints de troubles autistiques, j'ai, euh, à un moment ils ont besoin de se séparer du groupe pour, euh, ce sont des élèves qui papillonnent un peu comme ça, et au bout d'un moment, en fait, ils n'arrivent pas à suivre le déroulement de la journée, et euh, la salle de motricité, en fait, c'est aussi un peu compliqué, parce que, en fait, surtout avec l'élève que j'ai cette année, euh, il ne fait pas la différence entre la motricité et la récréation. Ben, en salle de motricité, c'est très dirigé, forcément, euh, il y a un apprentissage derrière, euh, donc l'emploi du temps, euh, j'ai l'impression que ce sont des enfants qui ont besoin d'être un peu là et après, de se retirer, tout de façon, j'ai un petit coin de retour au calme et je sais que je l'invite beaucoup à aller là-bas et puis il aime bien prendre un livre et rester, mais au bout d'un moment j'aime bien le reprendre parce que, euh, le but c'est pas qu'il passe toute sa matinée au coin de retour au calme, parce que pour moi, je trouve que ce n'est plus de l'intégration, je me dis qu'il ne se socialise pas énormément aussi avec les autres de la classe, donc, ça aussi j'essaie quand même, comme il est beaucoup absent aussi, c'est pas évident quand même, de créer des liens avec les camarades, donc, euh, ça aussi, forcément, euh, ceux qui ont déjà créé des liens, ben, il revient, il est absent, les camarades le reconnaissent, mais, euh, d'un point de vue social c'est pas évident pour lui, parce que, du coup, il aime bien rester seul, ça ne le dérange pas du tout, bon il a un petit copain avec lequel, ben, en fait, ils sont toujours en train de courir, et, euh, les règles sont un peu compliquées à mettre en place, c'est pour cela, que, euh, par rapport à cet élève-là, quand on avait vu les parents, on leur a dit qu'il fallait mettre des règles, un cadre, euh, bien précis à la maison pour que ça puisse bien rentrer à l'école et donc, voilà, j'essaie de jongler comme je peux. C'est un enfant qui a besoin de se retirer un peu, donc, je lui permets de toute façon, mais, euh, je l'intègre quand même au groupe, à la classe, et euh, je le rappelle dès que possible pour faire les apprentissages avec ses camarades.

Là, il a trois ans, c'est ça ? et avant il était tout le temps avec la famille ?

C'est ça, il n'a pas du tout été en collectivité avant. C'est le premier enfant d'une fratrie de deux

enfants. C'est l'ainé, et la maman nous disait que, euh, le papa laisse vraiment tout faire, mais vraiment tout faire, il y a pas de règle à la maison et ça, euh, on l'a très vite remarqué à l'école au début, après ça allait, un moment et puis c'est un enfant qui est énormément devant les écrans. A trois ans, il passe déjà presque 2 à 3 heures devant les écrans par jour, euh, ça aussi, j'ai très vite remarqué et puis la chose qui m'a mis un peu sur la piste, euh, c'est que l'enfant, euh, il y a aucune interaction, euh, visuelle, je n'arrive pas à capter son regard, en fait, c'est trois secondes, et trois secondes et encore, euh, il a la tête qui tourne, il regarde toujours autre part, ailleurs, euh, j'ai vraiment du mal du coup je n'arrive pas à avoir un échange avec lui, j'ai euh, c'est très compliqué et euh, il n'a pas le langage aussi, il ne parle pas, il n'a pas les mots, il babille en fait, c'est vraiment pas des mots et puis en fait, comme j'ai pas d'interaction, c'est vraiment difficile pour moi de rentrer en communication avec lui.

Il a fallu de l'empathie pour accueillir cet enfant ?

Bien sûr, en fait, tous les élèves, en fait, je vois vraiment ma classe comme, en fait, avant les vacances j'ai partagé avec un parent que quelque part l'enseignant fait partie de la vie, euh, de l'enfant un petit peu, enfin il prend un petit moment de sa vie, en fait, il accompagne un petit moment de sa vie, en fait, c'est vraiment comme ça que je vois les choses de manière générale, déjà, et en plus avec ces enfants c'est encore un peu plus, parce que j'ai l'impression qu'on rentre encore plus dans leur monde, donc, euh, en fait, moi je suis très empathique, donc le fait de connaître, de savoir tout ça, ben, ça permet de mieux connaître l'enfant aussi, euh, par contre, voilà, dès qu'on a pas de moyen humain pour nous aider, pour nous accompagner, euh, au quotidien dans les classes, ça commence à devenir compliqué.

Oui, je comprends. Bon, je ne vais pas vous poser des questions sur le passage d'une EAJE à l'école, mais vous avez peut-être, euh, des choses à rajouter ?

Euh, qu'est-ce que je peux dire, euh, en fait, honnêtement, cette loi de l'inclusion de 2015, moi je dirais que quelque part c'est une bonne chose d'inclure des enfants en situation de handicap pour qu'ils puissent intégrer la vie de façon générale, parce que, en fait dans le futur, ils vont aussi avoir un travail, et puis moi je suis un peu sensible au handicap dans la mesure où j'ai un neveu qui est trisomique, et puis, j'ai une nièce qui est sourde en fait, donc du coup, euh, enfin j'ai déjà une petite sensibilité par rapport à la situation de handicap, où je ne suis pas complètement indifférente, en fait, j'aime faire de la place, et euh, voir que ces personnes font partie de la vie de manière générale, par contre, ce qui est dommage c'est que dans l'éducation nationale, malheureusement on manque beaucoup de moyen pour aider ces enfants-là. C'est super, mais derrière, on aimerait bien avoir eu les moyens pour pouvoir les accompagner et, enfin, les prendre avec nous en classe, parce que je pense que pour un enseignant ça doit être

une expérience très enrichissante d'avoir un enfant en situation de handicap en classe, cela peut être très épuisant, euh, mais, si on avait les moyens humains et matériels pour les accompagner je pense que quelque part ce serait mieux pour tout le monde, en fait et plus apaisant pour les enseignants, particulièrement.

Il y a un décalage, un écart entre la loi et l'application en fait ?

Tout à fait.

En tout cas, je vous remercie beaucoup.

Oui, j'espère que finalement ça va vous aider quand même un peu. J'aurais dû préciser par mail que je n'ai pas d'enfant en situation de handicap diagnostiqué.

Oui, bien sûr. Cela m'aidera, je cherche aussi des précisions sur la formation, sur l'inclusion des enfants dans les milieux ordinaires, la place de l'empathie, donc oui, cela va m'aider pour mes recherches et euh, c'est très gentil.

La chose que je peux aussi ajouter, c'est qu'en début de carrière, si j'avais eu un enfant en situation de handicap, j'aurais un peu paniqué, vous voyez ? comment je vais faire, même si on a une AESH ? Voilà, on est quand même responsable de cet élève, la classe et des apprentissages. Ils sont quand même là pour apprendre quelque chose, ces enfants-là aussi à l'école et, euh, je pense qu'au début j'aurai paniqué et avec le recul, je ne vivrais pas les choses de la même manière. Au début, je pense que ça peut être un facteur de stress pour un enseignant qui n'a jamais eu ça, et surtout en début de sa carrière.

Oui, en plus les enfants viennent plus tôt à l'école et donc il y en a plus.

Oui, tout à fait.

Très bien. Je vous remercie beaucoup.

Je vous en prie, je vous souhaite, en tout cas, une bonne continuation pour la suite.

Merci

Au revoir.

Au revoir.

Entretien 4 : EJE 2

Je vais déjà me présenter. Donc moi c'est Roxane Loureiro, je suis éducatrice de jeunes enfants depuis 2006, et, euh, depuis 9 ans je suis directrice d'une halte-garderie sur la ville de S., sur le quartier du M., je ne sais pas si vous connaissez ?

Euh

C'est un quartier populaire. Il y a 20 places dans la structure. Et depuis septembre dernier, j'ai intégré un master MEEF Petite Enfance et Partenariat Educatif, et dans ce cadre je fais un mémoire de recherche. Ce qui m'intéresse c'est l'inclusion des enfants en situation de handicap et euh notamment au passage entre la crèche et l'école maternelle pour ces enfants, voilà comment ça se passe. Et c'est pourquoi, je fais des entretiens avec des EJE et des professeurs des écoles pour voir comment ça s'est passé.

Voilà, si vous pouvez vous présenter, depuis combien de temps vous avez eu votre diplôme et depuis combien de temps vous êtes dans cette structure. Donc c'est anonyme, même si vous me donnez votre nom, je ne le noterai pas. Je retranscris l'entretien, mais c'est anonyme.

Oui, c'est pour vous en souvenir.

Oui

Je suis M. éducatrice de jeunes enfants depuis 2 ans et demi, voilà.

Oui, c'est récent

Et je travaille ici depuis que j'ai eu mon diplôme, depuis 2 ans et demi.

Ok

Et donc là, actuellement vous m'avez dit que vous accueillez une petite fille qui est scolarisé aussi à l'école.

Oui, c'est ça. Depuis tout récemment, enfin depuis la rentrée de septembre.

Et pouvez-vous me dire comment s'est passé le passage entre la crèche et l'école, euh, combien de temps elle a été accueillie en crèche aussi ?

Ben, c'est une petite fille qui vient chez nous depuis, euh, je dirais 1 ans et demi 2 ans, euh, voilà, elle est arrivée chez nous quand elle avait 2 ans à peu près et là elle en a 4. Voilà, au début, il n'y avait pas encore de mot sur ces troubles, etc. et c'est seulement au bout d'un an que euh, cela a été diagnostiqué troubles autistiques, voilà, euh, donc depuis tout ce temps elle était chez nous, elle vient deux après-midis. Les mardis après-midi et les jeudis après-midi. Et, euh, là depuis septembre, ben, les parents sont allés voir l'école pour voir si c'était possible de la scolariser ou pas, et ils ont, euh, ils se sont mis d'accord avec l'école, elle y va 3 matins par

semaine, euh, deux, enfin je crois qu'ils ont négocié une troisième parce que l'école, de base, voulait que 2, parce que je pense que c'est aussi compliqué pour eux, on ne sait pas. Du coup, le papa s'est un peu bataillé pour avoir le droit à avoir une troisième matinée et là, euh, je ne sais plus quel matin, mais les mardis et jeudis matin c'est sûr parce qu'après les après-midis, elle vient chez nous et je crois qu'il y a encore soit le lundi, soit le vendredi, du coup, où elle est à l'école.

Et elle est en petite section ou en moyenne ?

Oui, en petite.

Avec une année de retard alors ?

Oui

Donc vous l'avez encore accueilli pendant l'année de ses 3 ans ?

Ah non non, pardon, euh, elle a, elle doit, euh, elle y est allée au bon âge, euh, elle est de quand C ? elle est du mois de juin, elle est née en 2018, donc euh, du coup, cette année, elle aura 4 ans.

Oui, donc elle est rentrée en petite section à 3 ans

Oui, au bon moment

Ok

Et quand elle était chez vous, vous avez pu participer ou, euh, avez-vous été consulté pour l'écriture du dossier GEVA-sco ? Enfin, je ne sais pas si vous savez ce que c'est ?

Non, pas trop.

C'est un dossier, par exemple, si un enfant est diagnostiqué ou suivi, on peut faire un dossier GEVA pour l'école, pour, par exemple demander une AESH ou euh, une autre aide, ça peut être une aide matérielle aussi. Est-ce que cela a été fait ?

Je ne crois pas, parce, ben, après c'est vrai que quand elle est arrivée, elle n'était pas diagnostiquée encore et après entre temps je ne crois pas qu'on ait fait un dossier ou quelque chose.

Elle était suivie par le CAMSP ou une orthophoniste ?

Je crois que, euh, déjà il y avait la PMI, voilà, ils sont allés voir un médecin de PMI, il me semble qui a posé le diagnostic, et euh après, ils sont aussi aller voir un CAMSP, il me semble, et, euh, elle est suivie depuis, euh, je sais qu'elle a beaucoup de rendez-vous orthophoniste, souvent, des choses comme ça.

D'accord

Vous savez si elle a une AESH à l'école ?

Euh, je ne crois pas parce que je sais qu'ils en voulaient une, mais qu'ils ont pas réussi à en

avoir une, c'est compliqué. Je crois que c'est l'ATSEM, du coup qui prend le relai et qui s'occupe d'elle, euh, enfin qui s'occupe un peu de tous, mais bon quand elle est là, l'attention est plus portée sur elle.

Et est-ce que vous avez eu des contacts avec l'instit ou la directrice de l'école ?

Non, nous pas du tout.

D'accord.

Je sais pas, nous tout ce qu'on sait c'est des parents qui nous racontent quand ils nous l'a ramène, mais on n'a pas eu de contact avec l'école, euh, c'est vrai que ça aurait peut-être été bien de pouvoir discuter avec l'instit qui allait s'occuper d'elle, mais euh, euh, ça ne s'est pas fait.

Ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de jugement. C'est juste pour comprendre. Parfois, il peut y avoir des contacts, parfois non, donc, c'est vraiment sans jugement aucun.

Oui, oui, pas de souci.

Et, euh, les enfants en situation de handicap sont parfois difficiles et euh, est-ce que vous avez pu avoir de l'aide ?

Non, on était que 2, en fait moi et ma collègue parce que ma directrice, du coup, est peu avec nous vu qu'elle s'occupe de l'administratif en haut, euh, elle a l'occasion de les voir parce que les jeudis après elle travaille, elle est sur, euh, auprès des enfants parce que mon autre collègue est à 28 heures, donc, euh, elle est pas là le jeudi, voilà, et sinon, ben, les mardis c'est que moi et ma collègue et, euh, au début c'était difficile, mais là avec le temps ça va quand même de mieux en mieux, avec beaucoup, euh, de répéter, voilà, elle commence, enfin, voilà maintenant c'est bon, elle s'y est bien fait, mais il y a quand même des fois des grosses crises, euh, des fois on est dépassé, on sait pas trop quoi faire, comment gérer le truc, mais bon ça va, jusqu'à maintenant on s'est toujours bien débrouillé et euh on voit qu'elle fait de gros progrès aussi, donc, euh, ça fait plaisir aussi de voir qu'on lui apporte quelque chose, même les parents sont supers reconnaissants et ils ont souvent les larmes aux yeux, voilà ils nous remercient, enfin, voilà, mais nous, du coup, on est pas accompagné ou personne ne vient voir ce qu'il se passe.

D'accord. Et vous pensez que la formation d'EJE vous a préparé à accueillir les enfants en situation de handicap ? Elle vous a donné des clefs, une aide pour accompagner ces enfants ?

Je trouve, que, on a des cours dessus, effectivement, mais ça reste très global, c'est des cours sur l'enfant porteur de handicap, etc. sur, euh, les institutions qu'on peut contacter, enfin les établissements avec lesquelles on peut être en partenariat quand on est en crèche ou quoi, après, euh, moi ce qui m'a aidé aussi c'est que j'ai fait un stage, euh, au DASCA, je sais pas si vous

connaissez ?

Non

C'est un dispositif d'accueil, euh, pour justement des enfants autistes et du coup, j'avais fait un stage là-bas pendant 6 semaines.

Ah, ça vous a aidé

Oui, ben c'était déjà une première approche où j'ai pu, même apprendre tout le système des pictos, c'est un plus. Après au niveau théorique, je sais pas forcément si ça aurait pu plus m'aider. Je pense qu'il faut le voir, enfin le côtoyer pour euh,

D'accord

Au niveau de l'organisation, elle arrive à s'y inscrire ?

Euh, au début, justement quand elle connaissait pas nos petites règles et nos petites routines, euh, c'était un peu compliqué de la faire, euh, de la faire, euh, suivre les autres, euh, au goûter et aux temps de regroupement, etc. et maintenant elle le fait très bien, elle sait, euh, le goûter, euh, on a après des petits rituels, quand on met la musique, elle sait, elle entend, donc elle va s'asseoir, euh, elle a, ça il n'y a pas de souci par rapport à ça.

Il y a eu une réelle socialisation.

Oui, c'est ça, même avec les autres, elle est très, euh elle est très euh demandeuse de s'occuper des bébés, par exemple, elle va, euh elle veut leur donner le biberon, elle va, euh amener des petits jeux, etc. euh là pour les toilettes maintenant qu'elle est propre, on a un petit picto pour elle, donc quand elle veut aller faire pipi, elle nous montre et du coup elle va aux toilettes.

C'est vous qui avait mis en place les pictogrammes ?

Euh, c'est le papa qui nous l'a ramené et du coup, on l'a mis sur le mur.

Ok

Les parents sont super investis, c'est super, euh, ils font tout ce qui peuvent.

C'était eux qui avaient décidé de la mettre en structure ?

De base, c'était un conseil, euh, de la PMI, euh, en fait je sais pas si à l'époque c'était déjà chez la PMI, mais, euh, c'était un conseil en tout cas, euh, de son médecin, du pédiatre, je sais pas du pédiatre qui l'a suivait, de voir si en structure peut-être, euh, justement pour la socialiser, etc. et au final ils sont super contents, ils disent même que à la maison ils voient des progrès, elle dit des petits mots aussi.

Et, euh, peut-être que je l'ai déjà posé avant, mais vous, vous pensez que cela aurait pu aider l'enfant que vous soyez présente les premiers jours de l'école, ou pas, ou peut-être avoir des contacts avec l'école ?

Oui, c'est possible, parce que c'est vrai qu'ici, on sent quand même qu'on est des repères pour

elle, donc c'est vrai que c'était un environnement nouveau pour elle, peut-être que si on y était allé, euh, cela l'aurait peut-être rassuré, mais euh, à ce qu'il paraît ça s'est quand même bien passé sans nous. C'est souvent la séparation qui est très difficile avec cette petite fille, après, euh, après ça va.

Et vous savez pourquoi l'école n'accueille pas l'enfant toute la semaine ? Enfin toujours sans jugement.

Oui, bien sûr. Ben, ben, je pense que justement parce qu'il y a ce diagnostic là pour cette petite fille et que du coup sur la semaine sur du temps complet c'est trop difficile, je pense, pour la maitresse de gérer en plus sans AVS ou sans aide.

Est-ce que vous dans cet accompagnement l'éthique du care, dans le sens se soucier de, prendre en charge était importante pour vous. Bon, je sais qu'à l'école d'EJE on ne parle pas forcément de l'éthique du care...en fait on peut parler aussi d'empathie dans l'accompagnement de l'enfant.

Oui, ben tout à fait, bien sûr, même au-delà du handicap, même pour tous les autres enfants, je pense que c'est important de se mettre à leur place, euh, se demander pourquoi il pleure, pourquoi il n'est pas bien, est-ce que là il a besoin de ça, est-ce que, donc oui, je pense encore plus pour les enfants en situation de handicap, euh, parce que là c'est encore plus dur de les comprendre parce qu'ils ont encore d'autres manières de penser, de voir les choses, chercher à comprendre.

Ok. Vous savez si le parents ont donné les pictogrammes à l'école ?

Je pense, euh, je crois qu'il a ramené celui pour les toilettes en tout cas celui-ci, euh, après, je crois qu'à l'école ils ont des temps pour le pipi etc. euh, je crois qu'ils en ont ramené un, et qu'ils en ont aussi à la maison pour d'autres choses.

Ok, elle dit quelques mots ?

Oui, mais après, des fois, elle utilise par forcément le pictogramme, elle va se tenir un peu et nous regarder, enfin on comprend.

Oui, c'est vrai que c'est assez efficace.

Ok, vous avez des choses à rajouter ? euh, c'était la première situation de handicap que vous avez connu ?

En structure ?

Oui.

Oui, sauf dans les stages, mais sinon oui.

Et, vous savez si c'était la première situation pour votre directrice ?

Euh, je sais qu'elle a accueilli un trisomique il y a quelques années et qu'ils avaient dû arrêter

l'accueil au bout d'un moment car, euh, parce qu'il était violent et que c'était plus gérable, euh, parce qu'il était devenu grand, euh, je crois qu'il allait sur ses trois, un truc comme ça, et il était plus grand, plus costaud et apparemment des fois ça dégénérait un peu et euh, du coup, ils avaient dit aux parents, euh, que voilà ça devenait trop compliqué pour lui comme pour les autres, euh.

D'accord. Vous avez d'autres choses à rajouter.

Euh non.

En tout cas merci. Cela va beaucoup m'aider pour mes recherches.

De rien.

Entretien 5 : EJE 3

Oui, bonjour C., c'est Roxane Loureiro.

Oui

Je vous appelle comme convenu, euh, en tout cas merci d'avoir répondu à ma demande.

Ben, de rien, donc si j'avais bien compris du coup c'était bien par rapport une histoire de passerelle école, enfin crèche école.

C'est ça

Par rapport au prisme du handicap

Oui. Donc moi je suis éducatrice de jeunes enfants et directrice d'une halte-garderie sur la ville de S, et, euh, en septembre dernier j'ai repris des études en Master MEEF PEPAD Petite Enfance et Partenariat Educatif et dans ce cadre je réalise un mémoire de recherche et donc j'ai souhaité orienter mon thème sur l'inclusion des enfants en situation de handicap et notamment sur le passage d'une crèche ou euh, d'une EAJE à l'école maternelle. C'est pour cela que je fais des entretiens avec des EJE et des Professeurs de écoles qui ont accueillis ces enfants, voilà. Donc si ça vous dérange pas, je vais enregistrer l'entretien, c'est juste pour le retranscrire

Oui, ok, pas de souci.

Mais il est anonyme et après quand je retranscris il n'y a pas de nom.

Ok

Voilà, vous avez des questions avant qu'on commence ?

Euh, oui, j'aimerais juste savoir peut-être si justement dans votre écrit ce sera pas forcément, euh, parce je sais pas si vous m'appellez par rapport vraiment à ma casquette professionnelle EJE qui travaille dans une structure qui travaille dans le handicap ou est-ce que vous interrogez quelqu'un, euh, de L'ADEPI, donc de mon association et c'est et, vous voyez ce que je veux dire ?

Alors, c'est plutôt l'EJE qui, euh, accompagne et prépare peut-être l'entrée à l'école maternelle

Ok, dans ce cas-là, c'est parfait.

Donc, si vous voulez bien vous présenter, depuis combien de temps vous avez obtenu votre diplôme et depuis combien de temps vous travaillez dans votre structure ?

Ok, ben, c'est C. J'ai eu mon diplôme en 2013 et euh, lors d'un stage pour faire mon diplôme, j'ai été en hôpital de jour en pédopsychiatrie à l'hôpital de jour de H. qui est clairement inspiré de la psychothérapie institutionnelle et, euh, ensuite, j'ai intégré, euh, en janvier 2014, l'équipe

éducative les M., mais cette fois c'était un accueil inclusif géré par l'association qui s'appelait à l'époque AAPEI de Strasbourg, euh, c'est cette expérience des M. qui a fait qu'un moment donné, la CAF a impulsé la création du centre ressource petite enfance et handicap, donc ça existait déjà en 2011, mais disons qu'en tout cas, en 2015, la CAF a donné beaucoup plus de budget et demandé de nous étendre sur tout le Bas-Rhin et donc moi j'ai intégré en 2015, euh, l'équipe du centre ressource, euh, et j'y suis toujours et maintenant ça s'appelle APEDI Alsace parce qu'on a fusionné depuis janvier 2021 avec 2 autres associations et donc justement dans le cadre de, euh, mon boulot au centre ressource, très clairement on a beaucoup cette question de transition entre la petite enfance, le milieu ordinaire, le mode d'accueil, que ce soit assistante maternelle, crèche familiale, micro-crèche, etc. jusqu'à l'école et c'est vrai que la plupart du temps c'est quelque chose qui, en tout cas c'est une année qui est très compliquée, euh, que ce soit pour les professionnels parce qu'il y a énormément d'échéance, énormément de vas et viens avec pas mal d'inconnu et aussi pas mal de contraintes et c'est aussi très mal vécu par les parents, pareil ils sont dans des échéances administratives, euh, et dans des déceptions avec des délais d'attente très longs et aussi des inconnus, finalement, voilà.

D'accord

Et, en tout cas, nous on accompagne parce que, moi mon travail, c'est de faciliter l'inclusion en milieu, euh, ordinaire de la petite enfance pour venir en soutien auprès d'une équipe, euh, faire des temps de debriefing, mettre en place par exemple, tout ce qui est un petit peu outils pédagogiques avec des visuels, des pictogrammes, mais ça peut être aussi des questions d'aménagement de l'espace, des questions de communication, euh, que ça soit le professionnel vis-à-vis de l'enfant, mais aussi la communication en interne donc aussi un peu le fonctionnement de l'organisation, euh, donc finalement le handicap est quand même un peu pointé dans une structure, un peu toutes les failles et généralement l'enfant en situation de handicap à toute sa place en crèche parce que c'est vraiment l'apprentissage de, de la socialisation, d'être avec, euh, dans une cellule hors familiale parce que la plupart des enfants en situation de handicap restent assez longtemps avec l'un des parents, la plupart du temps avec la maman, ce qui fait que la plupart du temps l'enfant arrive en crèche quand il a passé quasiment 1 an, parce que la maman souvent elle a prolongé son, euh, congé mat enfin son congé parental, etc. et c'est vrai que du coup l'enjeu de l'accueil en petite enfance c'est toujours un petit peu, euh, compliqué, et quelque temps après se pose la question s'il y a passage à l'école ou non, là aussi souvent les professionnels ne sont pas d'accord entre eux, on ne sait pas forcément qui va impulser le GEVA-sco ou pas, enfin bref, et là pareil, la plupart du temps dans les dossiers, les thérapeutes exagèrent, en tout cas, durcissent les difficultés des enfants pour

être sûr d'obtenir de l'aide derrière mais c'est aussi du coup une phase assez compliquée pour les parents parce que, ben c'est là, où d'un coup tous les bilans tombent de tous, l'orthophoniste, le kiné, euh, psychomot, médecin et en même temps il y a toute cette lourdeur administrative. Donc, moi là-dedans je me place vraiment plutôt comme un, euh, un soutenant de la famille dans ces trucs-là, un petit peu aussi expliquer, débriefer parce que parfois les parents ils ont des rendez-vous et ils ont tellement d'informations en même temps que parfois ils sortent du rendez-vous et là ils mesurent d'un coup tout ce qui a été dit et du coup les questions peuvent aussi émerger, etc.

D'accord. Et, avant votre poste au centre ressource, vous étiez sur le terrain, c'est ça ?

Oui, en fait au multi-accueil, j'étais en remplacement géré par l'APEDI Alsace et qui est une crèche où depuis les années 80, on accueille 30% d'enfants en situation de handicap.

Et, est-ce que vous avez pu, quand vous étiez là-bas, sur le terrain, mettre en place un partenariat avec l'école, euh, avec la PE ou la directrice pour préparer ce passage et permettre une continuité éducative ?

A ce moment-là, aux M. il y avait effectivement un partenariat qui se faisait parce que du coup, et c'est vrai que juste à côté il y a l'école maternelle, et en fait la cours de récréation donne sur la cours de la crèche, et ce qui faisait qu'il y avait, euh, donc là c'était la maitresse de maison de la crèche qui emmenait les enfants et qui allait les chercher, euh, à l'école pour simplifier car la plupart des enfants ne vont pas à temps plein à l'école et surtout au début et du coup ça permettait à l'enfant d'y aller, par exemple quand la mère le déposait à la crèche, puis c'était nous qui l'emmenions pour certains ou certains parents déposaient directement l'enfant à l'école et après nous on allait le récupérer, et c'est vrai que ça simplifiait les choses, par contre, avec l'école c'était pas forcément simple parce que du coup, le fait d'être à côté de l'école et qu'on accueillait beaucoup d'enfants en situation de handicap faisait que l'école, du coup, avait aussi beaucoup d'enfants en situation de handicap à intégrer et forcément à un moment donné vu les conditions de travail, etc. ben, ça, mais comme aux M., je veux dire à un moment donné nous aussi on a soulevé les limites parce que le fait d'accueillir 30% d'enfants en situation de handicap et à ce moment-là on accueillait quand même les enfants qui, euh, bon c'est toujours un peu le cas en ce moment, qui finalement n'avaient pas trouvé de place ailleurs.

D'accord

Et souvent, d'ailleurs qu'on accueille jusqu'à leur 5 ans, voir leur 6 ans, parfois même on a accueilli jusqu'à 9 ans tellement il n'y avait pas d'autre solution, en fait, euh, à proposer aux parents en attendant qu'il y ait une place en structure thérapeutique, etc. parce que la plupart des choses qui sont proposées avant les 6 ans ce sont des choses ambulatoires, c'est aller au

CAMSP donc c'est deux fois 30 min par semaine pour la séance de kiné ou d'ortho, euh, il y a les SESSAD mais c'est pareil c'est en ambulatoire ce qui fait que le parent n'a pas forcément de solution pour, ben pour travailler et assurer, euh, sa vie professionnelle. En tout cas aux M. on sentait bien qu'il y a avait trop d'enfants en situation de handicap dans ce petit groupe, quoi et que tout comme à l'école c'était très compliqué et du coup, ben disons qu'il y aurait pu avoir une autre ambiance et une autre dynamique, je pense un peu plus riche que celle qui existait.

Et est-ce que vous avez participé à des dossiers GEVA-sco avant l'entrée en école maternelle ou ça se faisait plus avec le CAMSP ou l'EPSAN ?

Pour certains oui, en tout cas ceux qui venaient de la crèche, euh, après c'était aussi impulsé par la cheffe de service qui à ce moment là insistait pour qu'on soit présente pour le dossier GEVA-sco. Nous aussi, avec la casquette du centre ressource, c'est aussi ça qu'on préconise parce que la plupart du temps, euh c'est un peu, enfin, comment dire le fait de devoir s'y prendre tellement en avance, parfois les parents on est en train de leur dire de consulter leur médecin ou de prendre rendez-vous au CAMSP, mais un rendez-vous au CAMSP il faut attendre 4 mois, alors que les échéances pour préparer l'école c'est janvier, février, du coup on a aussi beaucoup d'enfants qui parfois se retrouvent en janvier, février, mars avec un dossier très mince parce qu'en fait il y a peut-être un médecin qui l'a vu une fois, il y a peut-être un bilan de fait, mais c'est tout et donc c'est là que ça peut être compliqué mais en tout cas oui, on essaie de, euh, d'insister pour être là, mais clairement on est pas invité, euh, du tout, non. Ce n'est pas encore une dynamique qui est ordinaire. Moi la plupart du temps, pareil avec la casquette du centre ressource, on m'invite pour préparer les GEVA-sco et j'insiste beaucoup pour qu'il y est quelqu'un de la crèche qui vienne assister, euh, très clairement et moi je dis souvent quelqu'un de l'équipe, pas forcément la direction, euh

Oui, la personne au plus proche de l'enfant

Voilà, c'est ça. Alors nous on préconise une référente de la situation par forcément de l'enfant, de la situation qui fait le lien avec les partenaires, qui va être un peu plus avec les parents et qui va s'assurer que, par exemple, si on met en place un projet éducatif individualisé, chose qui vient aussi des M. Par exemple, au M. chaque enfant avait un projet éducatif individualisé. Je le faisais avec l'équipe sur une base de grille d'observation après avoir lu le développement classique de l'enfant, chaque professionnel remplit une grille d'observation et c'est toujours comme ça qu'on fonctionne au centre ressource. Et c'est une fois qu'on a rédigé toute cette grille d'observation, qu'on écrit un projet éducatif individualisé qui reprend exactement les mêmes items et où il y a une partie descriptive, un constat de l'enfant où il en est là, et après on essaie d'avoir une partie actions avec vraiment les choses qu'on vise par rapport à cet enfant

avec les objectifs éducatifs principaux et les moyens et du coup, il y a aussi une partie relative à la, euh, au partenariat et du coup, c'est aussi un bon prétexte pour aller, euh, ben se mettre en lien une fois par trimestre avec l'orthophoniste, avec le kiné parce que la plupart du temps les gens de la crèche savent qu'il y a un suivi derrière, mais ils savent rien de plus, ils ne savent pas la fréquence, ils ne savent pas ce qui se travaille et quand il y a des réunions à organiser que ce soit à l'école ou au CAMSP il n'y a pas forcément, de, euh, par exemple, le CAMSP quand il va faire une synthèse, il va demander des bilans à l'ortho ou au kiné en libéral pour pouvoir faire la synthèse au CAMSP, il ne va jamais demander un retour sur la vie en crèche, alors que c'est l'endroit où l'enfant est le plus dans la semaine.

Et depuis la loi 2019, où les enfants dès 3 ans doivent suivre une instruction, scolarisation est-ce que vous avez vu que les écoles ont plus de difficultés ? est-ce que vous avez observé quelque chose ?

Ben, je dirai qu'en tout cas on a plus le réflexe, de, euh, y compris maintenant les thérapeutes de, quoi qu'il en coûte, quoi ce qu'il se décide, comme il n'y a pas de toute façon d'autre choix, parce que, euh, toutes les structures thérapeutiques sont saturées, là il faut aller à l'école, du coup il y a des dossiers qui se montent avec des AESH après moi, quelque chose que je constate c'est que, ils misent tous sur l'AVS, AVS, AVS, tout le monde en parle 1 an à l'avance parce que, euh, et après je trouve que c'est des personnes qui, euh, sont juste là pour, euh, bricoler dans le sens où, si l'enfant a besoin d'aller dans le couloir pour éviter qu'il soit seul pendant que la maîtresse travaille, que, euh, je sais pas comment dire, il n'y a pas une vraie forme d'accompagnement éducatif de qualité qui permettrait à l'enfant de progresser dans des objectifs scolaires ou sociaux, euh, ce qui fait que la personne est là, mais souvent d'ailleurs on a souvent des personnes qui ne sont pas là par choix, ce sont des métiers tremplins, euh, ou des personnes qui font déjà un peu d'animation, qui se dirigent vers ça, mais qui ne savent pas vraiment sous quelle forme, on a aussi pas mal de personnes quand même assez âgées, ce qui fait que, pareil, moi j'ai le souvenir d'un enfant l'année dernière où en 2 mois et demi, il a eu 2 AVS différentes mais qui n'arrivaient pas du tout à suivre parce qu'en fait il était très très agité et que, de courir autant, de devoir parfois le contenir ou de porter, ben c'est physique et voilà. Et moi j'ai fait beaucoup de réunions où les AVS sont à moitié en larmes et se mettent parfois en arrêt de maladie, ce qui fait que la question de l'inclusion malgré le fait que parfois on dit aux parents pendant 1 an et demi, tant qu'on a l'AVS c'est bon, ah super il y a l'AVS et quand l'AVS arrive, c'est pas forcément ça, parfois les parents s'en rendent compte aussi, ils savent très bien que l'enfant il va à l'école, mais qu'il s'y passe, euh, pas grand-chose quoi.

Après, ça en arrange aussi, car moi j'ai beaucoup de parents où là on leur dit voilà cette crèche

ça se passe bien, euh, il y a des fois où j'ai envie de dire aux parents, il ferait mieux de rester une année de plus à la crèche, parce que ça correspond mieux aux types d'activités, au type de stimulation, etc. et à la fois pour les parents ça représente aussi un coût parce que pour prolonger d'un 1 an ou 2 à la crèche, c'est pas comme aller à l'école où elle est gratuite, voilà.

Donc vous parfois vous faites vraiment le choix de le maintenir encore une année ou de la garder les après-midis ?

Ben, ça ce sont des choses qu'on essaie de voir avec les partenaires pour pas dire, euh, parce qu'il y a des fois où chaque partenaire donne un son de cloche différent et du coup le parent se retrouve dans la délicate situation où il va devoir décider, en fait. C'est du coup, euh, c'est pas forcément évident, parce que, euh les parents savent qu'ils vont devoir, euh, c'est soit il prolonge à la crèche mais ça représente un coût financier et derrière, euh, ils savent que c'est à peu près qualitatif, et encore, ou soit ils savent qu'il va aller à l'école mais que ça va être vraiment très très compliqué pour tout le monde parce que les parents ils connaissent très bien leur enfant, quoi, donc ils savent très bien les enjeux, euh encore une fois, la semaine dernière j'étais pour une, euh, pour une préparation de GEVA-sco justement pour un enfant pour l'année prochaine, enfin pour septembre prochain, très clairement cet enfant il y a aucun objectif d'apprentissage et on est absolument pas du tout, du tout là dedans. C'est un enfant, qui sait même pas, enfin je ne pense pas qu'il a encore conscience encore de qui il est déjà lui-même et des autres et du coup forcément quand on a un profil comme ça et qu'on soit parent ou nous professionnels à côté et qu'on est là pour faciliter l'inclusion, bon est tous là, on sait bien que ce n'est pas du tout adapté ce qu'on est en train de faire.

En fait c'est un peu le problème de l'inclusion et c'est quelque chose qui revient beaucoup, par exemple nous au centre ressource vu que c'est quand même ça qu'on prône entre guillemets dans le sens inclusion dans la petite enfance puis l'inclusion vers l'école, etc., et euh, on a des périodes où on est, enfin je pense que comme tout poste professionnel, on se pose beaucoup de questions et on se dit finalement à quoi on participe là, qu'est-ce que c'est aujourd'hui l'inclusion réellement, qu'est-ce qu'on vise, quoi. Il y a vraiment un problème de moyens et de conditions de travail que ce soit dans la petite enfance ou dans les écoles, voilà, nous on se propose parfois de venir par demi-journée, euh, dans l'école, euh en début d'année, ça peut s'étirer parfois jusqu'à décembre pour un peu venir en renfort, pour voir un peu ce qui se passe à l'école et pouvoir un peu conseiller, ce serait bien qu'il soit plutôt assis là dans la salle, ce serait bien de lui faire un petit coin refuge, quand il agit comme ça, je vous propose de faire ça, il aime bien tel type de jeu, donc on essaie de faciliter un peu la transmission d'informations, mais au final quand on voit, euh, la maitresse qui est toute seule pour 30 élèves avec une

ATSEM, parfois dans la classe elle se retrouve avec 4 ou 5 AVS, ça fait 4 ou 5 personnes à gérer en plus dans la classe donc c'est vrai que ça devient vraiment euh, une fois j'étais dans une école la maitresse était toute seule parce que, ben, la plupart des AVS étaient en maladie et pareil l'ATSEM était en congé, personne pouvait la remplacer, elle s'est retrouvée toute seule avec 28 gamins et quand c'est des premières années d'école maternelle et quand il faut les emmener aux toilettes qu'il faut aider à se laver les mains et se déshabiller et ensuite les emmener à la cours de récréation, on se pose vraiment la question de, mais c'est quoi l'école, en fait aujourd'hui, quoi ?

Oui, je peux comprendre. Et quand vous étiez à la crèche sur le terrain, vous savez si les EJE étaient présentes les premiers jours de scolarisation de l'enfant pour donner des pistes d'action ?

Non, ben non, parce que au centre ressource on peut se le permettre parce que c'est notre job, on a un service innovant, mais dans les crèches, c'est pas possible de dégager une éducatrice, moi là j'ai une crèche qui par exemple à chaque fois qu'il y a une réunion à l'école et que je demande à la directrice de faire en sorte que l'éducatrice du groupe vienne à la réunion, elle dégager la personne pour 1 heure, 2 heures, mais c'est tout c'est une des rares crèches sur mon territoire qui se prête à ce jeu-là et qui fait en sorte que, euh, une personne puisse sortir du groupe, mais dans toutes les autres crèches dégager une personne pour une réunion, surtout en milieu rural, euh, où il y a plus de trajet c'est quasi, enfin c'est jamais le cas.

D'accord

Et je voulais vous demander si votre formation d'EJE, bon vous avez eu beaucoup de formations après sur le handicap, mais juste la formation d'EJE, est-ce qu'elle vous a préparé à accueillir ces enfants en situation de handicap ?

Non, en tout cas, à mon époque c'était 5 jours de modulation sur la thématique du handicap, on a eu des intervenants qui sont venus, euh, nous parler des handicaps sensoriels ou, mais l'autisme à ce moment-là, on en parlait pas spécialement et une semaine sur le handicap c'est compliqué sachant le rôle après que les éducatrices occupent, euh, quand elles se retrouvent à travailler en petite enfance, elles occupent quand même vis-à-vis de ses collègues dans l'équipe la place de celle qui va se mettre en lien avec les partenaires et celle qui va être ressource sur les pistes éducatives à mettre en place et du coup en faisant ça, moi je trouve que c'est très pauvre. Moi, ce qui m'a aidé c'est que j'ai été, euh, j'ai été, enfin j'ai choisi de faire un stage en pédopsychiatrie, mais c'est pas obligatoire dans la formation des éducateurs de faire un stage avec ce public-là donc, euh, et après comme vous l'avez dit le fait d'intégrer les M. et j'avais déjà fait un stage aux M. en 2010, mon tout premier stage, donc moi en gros j'ai eu 2 stages qui

m'ont guidé vers ça, euh, je pense que sans ça c'est très difficile et je comprends mes collègues, parce que des fois je retrouve mes anciennes collègues de promo qui m'appellent pour avoir des conseils pour l'inclusion et je vois bien qu'elles sont vraiment démunies, après je pense que là aussi ça pose la question ces derniers temps quand on parle des conditions de travail et des moyens mis en place, la plupart du temps les éducateurs maintenant se retrouvent à des postes d'adjoints, ce qui fait, euh qu'en fait et en micro-crèche la plupart du temps ce sont des référents techniques et comme la plupart des gestionnaires pour, euh, avoir une bonne situation économique, ben ils choisissent de faire 3 ou 4 micro-crèches et après ils engagent une éducatrice qui va être référente technique des 4 crèches et du coup cette personne ne fait que de circuler et gère un peu les contrats, euh, les choses un peu comme ça, ce qui fait que ben elle n'est pas sur le terrain et en fait on a de plus en plus de situations où les éducateurs on ne les retrouve plus sur le terrain et sur le terrain on retrouve des personnes AP ou CAP Petite Enfance ou pas de diplôme et là aussi en terme de ressource ou de cohérence de pratique, euh, parce, euh ce qui moi m'aide par exemple beaucoup dans mon travail c'est le fait d'être très sensibilisée aux besoins fondamentaux des enfants notamment avec tout ce qui est sécurité affective, l'importance de l'aménagement, le développement classique du jeune enfant, tout le processus de socialisation, l'importance des repères et des rituels à mettre en place pour les jeunes enfants qui est encore plus importante pour les enfants en situation de handicap et pareil toute cette dimension sensorielle que l'on apprend beaucoup en tant qu'éduc parce que ça répond aux besoins, euh, d'apprentissage qu'il soit moteur ou psychomoteur ou cognitif de l'enfant et, euh, pareil dans le handicap la dimension sensorielle par exemple avec l'approche de la stimulation basale ou snoezelen ça répond, mais finalement il n'y a plus beaucoup de crèche où il y a beaucoup d'éduc qui sont sur le terrain vraiment et il n'y a pas de GAP, ce n'est pas vraiment, euh,

Bon, ça devient obligatoire

C'est ça, mais le temps que ça se mette en place. Pareil avec les médecins référents, donc voilà.

Maintenant, il y aura des référents santé et accueil inclusif.

Il y avait déjà les médecins référents pour les structures euh, genre multi-accueil mais pour les micro-crèches il n'y avait pas de médecins référents

D'accord

Après il va falloir trouver parce que, il n'y a pas beaucoup de médecin qui accepte, euh, d'avoir la casquette de référent d'une crèche

Oui, c'est assez difficile de trouver

Et qu'est ce qui vous a orienter vers le handicap ?

Moi en tout cas, la dimension du travailleur social, euh, dans le diplôme d'éducateur, c'est ce qui m'attirait et fait que j'ai choisi de reprendre mes études et moi à la base c'était surtout la protection de l'enfance qui m'intéressait et j'ai fait mon mémoire et mon stage long dans une maison territorialisée avec des profils d'enfants qui étaient très très complexes d'un point de vue comportemental et psychologique et c'était un stage qui était très éprouvant par rapport à des choses qui se sont passées, euh, au sein de cette maison et la plupart des collègues face à des crises qui étaient vraiment, euh, très violentes et la plupart des collègues assimilaient cela à une forme de handicap ou en tout cas qu'ils devaient avoir un suivi psy en tout cas que ça relevait de l'hôpital de jour et c'est vrai qu'à la maison de l'enfance où j'étais on avait très très peu d'aide d'un psychologue on avait vraiment pas, euh, on avait pas de GAP, par exemple, alors qu'on était quand même avec des situations sociales, euh, et humaines vraiment très très difficiles, et c'est cette réflexion à partir de ça qui à un moment donné m'a, je me suis vraiment demandée comment ça se passait vraiment justement ces profils qu'on retrouvait en psychiatrie de manière générale et du coup j'ai choisi de faire mon stage sur la communication professionnelle et aussi sur la question de comment, quand l'éducatif communique avec le corps, euh médical pour avancer ensemble, quoi, et, euh, et c'est après je pense que c'est vraiment le fait de l'hôpital de jour où j'ai été que, où il y avait une dynamique de la psychothérapie institutionnelle et c'est vraiment en bossant avec cette équipe et de, ça m'a fait vraiment comprendre que l'on pouvait travailler différemment, que, et que du coup le handicap devenait pour moi quelque chose de, en tout cas je m'y suis trouvée bien avec ces personnes, avec ces enfants, même si au début pour moi ça été très dur les premiers jours de stage où je sortais plutôt en pleurant, où je n'étais pas à l'aise, je ne comprenais pas ce que je faisais là et ce que je pouvais apporter à ces enfants et pourtant c'est un stage qui m'a beaucoup marqué et qui m'a beaucoup plu.

Oui, je pense que l'empathie pour ces enfants est très importante, pour ces situations-là, enfin je ne sais pas ce que vous en pensais.

Euh, en fait, bon déjà quand ils sont à l'hôpital de jour ils sont déjà un peu plus grands, maintenant ça va peut-être un peu changer, quoi que, on a beau diagnostiquer plus tôt, il y a rarement de la place, avant, 5, 6 ans y compris dans les hôpitaux de jour et du coup, et quand moi j'étais à l'hôpital de jour c'était avec des un peu plus grands avec une prise en charge, alors que moi là où j'interviens aujourd'hui ou quand j'étais aux M. on était dans le plus petit, on est au tout début, et moi au centre ressource c'est aussi d'aider quand la crèche où la personne et à l'hôpital de jour, ce qui était aussi agréable c'est que c'était vraiment le cadre idéal parce qu'on avait très peu d'enfant, on était 3 adultes pour 4 à 6 enfants maximum, euh, avec en plus la

psychothérapie institutionnelle se dégage d'énormément de lourdeur administrative, etc. donc c'est assez léger donc très fluide et même moi en tant que stagiaire c'est l'endroit où j'ai été le mieux accueilli, euh, et en plus de ça, dans cet hôpital de jour ce ne sont pas les personnes qui sont auprès de l'enfant h 24 qui sont en lien avec les partenaires extérieurs et en lien avec les familles. C'est une personne qui a cette étiquette-là qui se charge du lien avec l'extérieur et du lien avec la famille, donc là aussi en tant que professionnel on a qu'à se préoccuper de la relation et de ce qu'on est en train de créer avec l'enfant, euh, tandis que parfois dans d'autres postes on a, euh, non seulement la prise en charge de l'enfant, mais aussi le travail avec les partenaires qui est lourd, lent, qui demande du temps et on a l'accompagnement de la famille, qui pareil demande du temps et de l'énergie, ce qui fait qu'en fait, je pense que le poids, euh, reposant sur l'épaule du professionnel est différent. Je ne sais pas si je suis claire dans

Oui, je vois très bien. Il faut se soucier et accompagner à la fois des parents, des enfants, des partenaires et entremêler un peu tout ça ?

C'est ça et ça repose sur des missions qui sont parfois tacites parce que c'est pas vraiment ce qui est le cas aujourd'hui, enfin...en tout cas quand on demande à une crèche et quand moi je tombe sur une crèche que je trouve vraiment chouette c'est parce que je sais que la directrice prend du temps, qu'elle impulse des choses et puis qu'elle va chercher l'information, qu'elle va chercher le partenariat, que quand je lui dit qu'il y aura une réunion à l'école, elle est présente, elle amène aussi une dimension qui n'est pas aussi affolante, parce qu'il y a des fois où on dramatise tellement tout qu'en fait tout le monde est tellement rigide avant même que l'enfant est à l'école que, en fait ce sont des réunions qui sont vraiment très difficiles, quoi, euh, c'est vrai, que, euh, on demande énormément au professionnel de la petite enfance de remplir des missions qui, euh, n'ont pas vraiment le temps et en tout cas vraiment les moyens pour le faire, quoi, alors que quand c'est réalisé, quand c'est fait, euh, on voit bien que la scolarisation est plus fluide, que les parents est aussi un peu plus, mais voilà, parfois on a beau faire ça, ce qui était le cas avec une crèche qui a accueilli un enfant jusqu'à 4 ans donc, l'année de scolarisation a été reportée d'un an alors qu'on avait quand même rencontré l'enseignant, etc. et donc un an après on a tout recommencé et c'était hyper compliqué au bout de, même pas une semaine d'école, c'est la directrice elle-même qui a impulsé une pétition à faire signer aux parents pour que l'enfant handicapé soit exclu. Donc là aussi finalement quand après, en fait moi je m'occupais du suivi à ce moment-là, j'ai essayé de renégocier pour que l'enfant retourne à la crèche, mais la crèche pareil, entre le taux d'occupation, le taux de remplissage, et le décalage d'âge avec les autres enfants, ils avaient dit non mais pour eux aussi ça veut dire que pendant 3 ans et demi, 4 ans ils avaient tout fait pour l'accueillir alors que c'était très compliqué, parce

que c'est bien pour l'enfant de ne pas se retrouver qu'avec la maman et finalement, euh, malgré ces 4 ans on se retrouve quand même dans la situation où l'enfant se retrouve avec la maman h 24. La maman qui venait tout juste de reprendre une activité professionnelle, euh, se retrouve de nouveau à s'occuper de l'enfant parce qu'il y a pas de place à l'école, plus de place en crèche et pas de place en structure thérapeutique et donc là on se retrouve dans la vraie rupture, euh, et c'est pour ça que l'école c'est souvent une année, euh, et voilà je pense que pour l'école c'est de plus en plus compliqué parce qu'ils sont de plus en plus de problématiques sociales à gérer, avec des enfants qui parfois ne parlent pas français, n'ont pas été en socialisation avant.

Oui, l'école n'est peut-être pas assez préparée à la loi inclusion.

Vous avez d'autres choses à rajouter ?

Euh, je veux bien, si c'est possible de lire votre mémoire par la suite.

Avec plaisir. L'entretien était très riche. Merci beaucoup. Bon, je vous le transmettrais au mois de juin, après ma soutenance. Vous pouvez m'envoyer votre mail et je vous l'enverrai.

Merci

De rien, avec plaisir. Oui, ça m'intéresserait beaucoup. Je vous enverrai mon mail.

Au revoir

Au revoir

Entretien 6 : PE 3

Bonjour, merci de m'accueillir et d'avoir accepté de faire un entretien.

De rien. Moi aussi j'ai repris mes études, j'ai repris un Master MEEF en 2017. Et j'ai fait un mémoire sur l'inclusion scolaire, et j'ai choisi des questionnaires pour faire mon mémoire.

Super. C'est récent.

Oui, ça fait 3 ans que je suis professeur des écoles. Et je suis venue directement ici.

Très bien, je vais me présenter aussi. Je m'appelle Roxane Loureiro, je suis éducatrice de jeunes enfants depuis 2006 et actuellement je suis responsable d'une halte-garderie sur la ville de S. et j'ai repris en septembre dernier un Master MEEF aussi, PEPAD, parcours Petite Enfance et Partenariat Educatif. Et pour mon mémoire de recherche, je m'intéresse au passage entre la crèche et l'école maternelle pour les enfants en situation de handicap. Euh, je fais ainsi des entretiens avec des EJE de crèches et des PE.

Votre collègue avec qui j'ai déjà fait un entretien m'a dit que vous accueillez un enfant en situation de handicap qui était en crèche avant ?

Oui, c'est ça

Donc, je voulais savoir comment s'est déroulé la transition ou le passage entre la crèche et l'école maternelle.

Là, l'enfant est en moyenne section, donc je ne l'ai pas accueilli de suite après la crèche, mais je peux, euh, vous renseigner car, euh, en fait, l'année dernière il est arrivé en milieu d'année scolaire car il n'avait pas d'AESH et en plus avec le covid, il a eu plusieurs enseignants sur la même classe. Donc, je me suis quand même intéressée à ce qui s'est fait. C'était un peu compliqué sa première année de maternelle. Il a eu du mal à trouver sa place ici. Et aussi, c'était un peu le combat pour la maman d'avoir une place en crèche, elle a vraiment eu du mal, mais elle y est arrivée donc, elle a eu une place, et euh, cette année, il comprend certaines règles, c'est un enfant qui est trisomique et euh, sa maman se doute aussi que, euh, qu'il a des traits autistiques, après c'est à voir car il a 4 ans, donc voilà. Pendant le temps de regroupement, il est assis avec nous, toujours avec l'AESH, car sans AESH on ne peut pas l'accepter malheureusement parce que, euh, c'est un élève qui demande une AESH, euh, constamment, une présence, voilà. Et, euh, pendant le temps de regroupement, par exemple, on va compter les élèves et il va faire de même, il est beaucoup dans l'imitation et là en fait on pourrait dire que c'est un enfant de 2 ans, il agit comme un enfant de 2 ans.

D'accord

Après pour les apprentissages, c'est vrai que, euh, excepté le temps de regroupement ou le

temps de motricité, il est plutôt avec l'AESH qui va, voilà, où il va faire des activités, comme les encastrement, trier des couleurs mais c'est encore très très compliqué et, euh, voilà. Il est suivi par un SESSAD et euh, il y a l'éducatrice qui vient deux fois par semaine, la psychomotricienne qui vient la lundi.

Ici, à l'école ?

Oui, à l'école, euh, donc il a aussi des séances d'orthophonie le lundi, donc vraiment il a un suivi. La maman a tout fait, euh, pour qu'il soit bien pris en charge, même trouver une prise en charge par le SESSAD, c'est compliqué, la maman dès le début, elle a tout fait pour que l'enfant soit suivi, de lui donner tout au main, en fait. Et là, elle attend juste une place en IME, il faut attendre ses 6 ans

La maman ne veut pas qu'il poursuive sa scolarité à l'école ordinaire ?

Euh, c'est compliqué parce que pour les apprentissages, c'est euh, pas encore... Donc, la maman est bien consciente que vraiment il pourrait vraiment progresser en IME où il aura vraiment une prise en charge adaptée à ses besoins, voilà, euh, mais en milieu ordinaire ce qui a c'est que, en même temps il ne joue pas vraiment avec les autres, mais euh, je trouve que pour les enfants, pour la classe, c'est une bonne chose en fait, ils apprennent justement à être plus tolérants, ce genre de choses, euh, donc pour les élèves c'est vraiment une bonne chose, voilà. Moi, par exemple, j'ai un élève de petite section qui est assez virulent, voilà qui va pousser, taper etc. mais dès que cet enfant le bouscule ou autre il va pas réagir, il va laisser, euh, il va être très protecteur vis-à-vis de lui donc, euh, il y a vraiment, ce, ce point positif également. Pour les petites filles, malheureusement leurs cheveux. Là ça me fait vraiment mal au cœur, il faut vraiment être vigilant et ils vont vite, très vite, il a une force assez, euh

D'accord. Pour en revenir au passage entre la crèche et l'école, vous pouvez m'en dire plus ?

En fait, il n'y a pas eu de contact, pas de lien avec la crèche, la maman s'est occupée de tout. Personne n'est venue. Il avait déjà un an de retard, et en plus il est venu en milieu d'année comme je vous l'ai dit parce qu'il n'y avait pas d'AESH, mais il y avait déjà une notification MDPH, mais c'est compliqué d'avoir une AESH. Bon, après c'est pas dérangeant pour lui d'être avec les autres enfants, bon à part tirer les cheveux.

Vous ne prenez jamais un enfant sans AESH ou ça dépend des enfants et du handicap ?

Non, on ne prend pas, on peut pas, c'est-à-dire que euh, c'est un enfant, euh, qui demande une présence, euh dès qu'il est là, il ne peut pas être seul. Il a besoin d'une prise en charge à 100%. Si l'AESH n'est pas là, enfin la maman le sait, on ne peut pas le prendre. Il a encore les couches, parfois il fait caca, euh, il est costaud, donc c'est pas évident. C'est fatigant. Sans l'AESH, je

m'occupe de M. et je laisse mes 28 enfants.

D'accord. Et est-ce que vous avez des parents qui insistent même si l'enfant n'a pas d'AESH ?

Alors, non, la maman, non, après les parents sont séparés et la maman élève seule ses enfants. Et euh, non la maman n'insiste pas. Tout de manière la maman elle sait et euh, ce qu'elle attend c'est vraiment une place en IME. Elle sait que l'année prochaine, il sera en grande section. Donc quand il n'y avait pas d'AESH elle l'a gardé. On a d'autres élèves en situation de handicap et euh, E., par exemple, elle a sept ans et elle est maintenue en grande section, mais c'est compliqué aussi pour elle, sans AESH, ce serait pas possible. Et on l'a maintient car il n'y a pas de place en IME. Je sais pas pour l'année prochaine...

Et comment vous faites pour l'organisation avec M. l'enfant en situation de handicap ?

Moi, j'ai ma classe, je ne change pas l'organisation. Pendant les temps de regroupement et de motricité, il est avec nous et après il y a les temps où il y a les ateliers et, euh, il est tout le temps avec son AESH, euh, moi le matin, je travaille avec les petits car j'ai une classe de petits-moyens, donc le matin c'est que les petits, les moyens font des ateliers en autonomie et ateliers avec l'ATSEM également qui fait beaucoup d'art pla. M. fait parfois de la peinture avec l'ATSEM. L'AESH est à coté de lui, elle le force un peu parfois, au début, euh, il a envie de toucher, mettre en bouche, mais il comprend qu'il ne doit pas

Il est donc là la journée, matin et après-midi ?

Oui. Après, on regarde ce qu'il est capable de faire, mais bon, il a pas les mêmes compétences, même avec les petits. Il fait plus des encastremets, des constructions, voilà

Ok. Et le Master que vous avez passé il y a peu de temps vous a préparé à accueillir ces enfants en situation de handicap ?

Non, non, non.

Il y avait des cours sur le handicap ?

Pas à ma connaissance, j'en ai pas eu, en plus la dernière année, c'était le covid, donc du coup c'était vraiment. Mais non, j'en ai pas eu. En fait, moi je suis pour l'inclusion, vraiment, mais, euh, je sais qu'il y a des limites également. Parce que là, au début, avec M. c'étais aussi compliqué pour moi de trouver ma place, on va dire on a mis du temps. Je suis quand même la maitresse de la classe, mais il était tout le temps avec l'AESH et c'est vrai que pour trouver ma place même vis-à-vis de lui en fait, qu'il se familiarise lui avec moi et pas le contraire, euh, ça a mis quand même pas mal de temps, et donc là il sait que je suis la maitresse et quand je me fâche, c'est pas bon et ça il le sait, mais au début c'était un peu compliqué et je me sentais démunie, je me disais mais je ne fais pas grand-chose avec lui, j'ai pas le temps, c'est le temps

en fait, des classes surchargées, et, euh, on fait comme on peut, donc voilà. Si l'effectif était moindre c'est vrai qu'on pourrait trouver du temps, voilà. Le groupe classe est important. Pour l'inclusion, je pense que c'est vraiment le niveau du handicap. Pour M. ça reste compliqué. Je pense qu'une structure pour lui, vraiment adaptée pour lui, à ses besoins, ses capacités, etc. ce sera plus propice à son développement qu'une classe, on va dire ordinaire où, bon, il y a des règles, etc. il va suivre les rituels mais en institution je pense qu'il trouvera mieux sa place. C'est ce que je pense.

Dans votre master, je pense qu'on vous a parlé de l'éthique du care, euh

De quoi ?

De la pratique du care

Non, du tout

En fait, c'est se soucier de la personne, prendre en charge, voir si ce qu'on a mis en place pour l'enfant est adapté ou pas et euh, cela peut aussi être de l'empathie pour l'enfant. Pour vous, c'est important dans cet accompagnement ?

Bien sûr, c'est important. Moi, c'est mon élève même si je suis pas, euh, forcément tout le temps avec lui, ça reste mon élève, c'est un élève de la classe, et voilà et c'est vrai qu'il évolue, par exemple, hier après-midi quand on a fait l'appel, il a répondu « présent », c'était ouah ! c'est génial, en fait, vraiment, oui. Je suis vraiment son évolution. Hier, on avait une réunion ESS, donc avec le professeur référent, etc. donc on voit qu'il y a une évolution, même par rapport avec l'année dernière et c'est vrai qu'il a une très bonne prise en charge avec le SESSAD et là je suis vraiment contente.

Je sais qu'il n'a pas eu de lien avec la crèche, et puis avec le covid c'était compliqué mais maintenant vous pensez que ça peut être bénéfique pour l'enfant ?

Oui, faire le lien c'est important, de savoir où il en est également, parce que s'il est porteur d'un handicap on aimerait être préparé quand même, euh, savoir comment l'accueillir aussi, s'il y a des choses, par exemple, je sais pas, euh, qu'il aime faire ou pas du tout faire, vraiment pour nous et pour lui, donc je trouve que c'est important surtout en petite section, si on pouvait faire le lien ce serait génial. Mais oui, c'était compliqué, l'année dernière avec le covid et il n'avait pas de stabilité, pas d'enseignant fixe on va dire, c'était compliqué pour lui je pense aussi. Et là, il a vraiment de la stabilité, euh, et il est très bien avec l'AESH et avec l'ATSEM, tout va bien, donc on est bien en harmonie, nous, donc ça se ressent aussi en classe.

Vous avez d'autres choses à rajouter ?

Non, pas vraiment. Enfin, il faudrait quand même recruter plus d'AESH car il n'y en a pas toujours même avec une notification. Je suis pour l'inclusion, mais il faut se donner les moyens

également. Alors là les moyens, euh, pour ma situation sont mis en œuvre parce que la maman fait les démarches, etc. etc. mais je veux dire qu'il faudrait mettre beaucoup de moyens pour justement favoriser l'inclusion et là, c'est encore voilà. Alors oui, on prône euh, c'est bien l'inclusion, mais il faut aussi des moyens.

Vous pensez qu'il y a un décalage entre la loi et, euh

Et ce qu'il y a sur le terrain, en fait, même par rapport à l'éducation nationale, voilà, euh il y a vraiment un décalage, déjà pas de remplacement quand un prof. est absent, on voit bien qu'il y a déjà un souci...

Oui. Je vous remercie beaucoup pour votre temps.

De rien, si je peux vous aider. Si vous avez des questions vous pouvez me contacter.

Merci.

Entretien 7 : PE4 et PE5 (directrice de l'école)

PE4 : PE de l'élève : écriture en rouge

PE5 : directrice : écriture en vert

Alors, je vais me présenter et présenter mon projet. Alors moi, c'est Roxane, je suis éducatrice de jeunes enfants et responsable d'une halte-garderie sur la ville de S. Cela fait 9 ans que je suis là-bas et, en septembre de l'année dernière, j'ai intégré un Master MEEF PEPAD Petite Enfance et Partenariat Educatif en distanciel à Rouen. Et donc, je dois faire un mémoire de recherche. Il a pour thème l'inclusion des enfants en situation de handicap et je m'intéresse plus particulièrement au passage d'un EAJE à l'école maternelle pour ces enfants.

Cet entretien est anonyme. J'enregistre pour retranscrire mais il n'y aura pas vos noms.

Pouvez-vous vous présenter ?

Oui, du coup je suis C, enseignante depuis 9 ans dans cette école, ben, de C. pour le coup, voilà, donc elle a intégré, euh, quand ?

En octobre, début octobre, juste avant les vacances de la Toussaint.

Oui, octobre, car on attendait qu'elle ait une AESH, qui soit nommé et c'était un peu, euh, pas long non plus, euh, mais c'est compliqué.

Et moi je suis D. La directrice de l'école depuis 2 ans, euh c'est moi qui ait fait le lien, le passage car j'ai été contactée par chance avant la rentrée, c'est pour cela qu'elle a été intégrée et euh, qui ait fait les démarches parce que on ne savait pas dans quelle classe on allait la mettre au moment de, euh, de la découverte de son existence et d'inscription et euh, c'est moi qui ait mené les démarches parce que aussi, parce ça fait 20 ans que je suis enseignante spécialisée, ça fait que deux ans que je suis directrice dans cette école.

D'accord

Donc, je connais un peu les démarches et les structures.

Et qui a pris contact alors avec vous en amont ?

C'est la psychologue de l'EPSAN et euh, tout le centre de l'EPSAN qui suit C. et qui m'a mis en contact avec d'autres personnes qui suivaient C. et euh, et donc on a su que si C. venait ici, elle aurait pas d'AESH si la partie école n'était pas remplie dans le montage du dossier MDPH et la partie école, c'est un dossier GEVA-sco et euh, je sais remplir un dossier GEVA-sco et il faut forcément que quelqu'un de l'école le remplisse, or, quand l'enfant n'est pas encore scolarisé, euh, et quand on ne le connaît pas, donc voilà. Donc c'est moi qui ait proposé à

l'EPSAN de voir, enfin, on a regardé si C, était déjà suivi quelque part et donc on vu que C. allait deux après-midi par semaine en crèche et donc j'ai demandé à la psychologue de l'EPSAN les coordonnées de la directrice de la crèche et elle a proposé, elle, de joindre la directrice de la crèche pour voir si elle serait d'accord pour que je passe et donc, je suis passée à la crèche et on a rempli ensemble le GEVA-sco, mais c'est la directrice de la crèche, en fait qui m'a donné les éléments puisque c'est elle qui connaissait euh, qui connaissait C. et donc nous avons rempli ce GEVA-sco et comme réglementairement pour remplir un GEVA-sco, il faut faire dans l'éducation nationale, ce qu'on appelle une équipe éducative, donc on a fait cette équipe éducative précoce, avec, euh, la directrice de la crèche, les parents et moi-même et euh, on s'est rencontré à l'école, euh, une demi-heure, un soir, voilà et on a finalisé du coup ces papiers. Après on a fait 2, 3 visites avec C. 2, 3 rencontres et tout, mais toujours ne sachant pas dans quelle classe elle serait placée.

D'accord. Et maintenant, elle a une AESH cette petite fille ?

Oui, donc oui, le dossier de la MDPH a été déposé à la MDPH en avril, la MDPH a 3 mois réglementaire pour statuer, donc elle a statué le 15 septembre après la rentrée. Par contre, j'avais prévenu les parents que C. ne pouvait pas faire la rentrée en même temps que les autres enfants et ne pourrait pas être accueillie, euh, comme les autres enfants, puisque moi je l'ai rencontré après en mai avec ses parents mais sans partenaire pour qu'elle se promène dans l'école pour qu'on voit un peu comment elle réagit et, eu vue de la manière dont elle est rentrée, donc elle a tout touché, où elle est partie dans tous les sens et personne ne pouvait la maîtriser, j'ai quand même expliqué aux parents que sans AESH, c'était impossible et que euh, quelle que soit la classe où elle allait, la maitresse devait d'abord s'occuper de la socialisation des autres enfants, et ça c'est déjà compliqué et qu'on verrait après, donc on a différé, différé, différé, puisqu'il y avait personne qui était nommé et donc les parents ont fait un recours et du coup, oui, juste avant les vacances de la Toussaint, on a eu quelqu'un qui est arrivé.

Un recours à la MDPH ?

Oui, à la MDPH et je pense au tribunal de grande instance en disant que c'était statué, donc, il fallait. Et donc, il y a une personne qui est venue, euh, qui est restée, euh, qui est venue 2 fois, elle est venue 1 matin après le lendemain, elle a eu des soucis de voiture et puis, après elle est revenue 1 ou 2 matinée la semaine d'après, mais elle a eu un souci de santé, je ne sais pas, et après on ne l'a plus revu. Voilà. Mais quelqu'un, a priori, qui venait d'être engagé, AESH à l'essai, je sais que cette personne n'a pas continué, je pense que ça ne lui convenait pas, enfin voilà. Et donc après la deuxième et euh, après les vacances de la Toussaint une deuxième personne a été nommée, qui pareil, débute dans le métier d'AESH et qui suit C. 3 matinée par

semaines, et euh, voilà, elle est venue, ça se passe plutôt bien, elle a pas d'expérience de suivi AESH, clairement, elle est a pas d'expérience de l'autisme, clairement, euh, elle est en droit normalement d'avoir 60 heures de formation et, euh, je pense qu'elle a du en avoir, à tout cassé, 9 et rien de spécifique sur l'autisme, donc, elle tâtonne beaucoup, c'est assez compliqué pour nous, euh, C. n'est pas une enfant autiste la plus simple non plus, car elle fait des crises et ça je pense que ça fait aussi partie des, euh, des caractéristiques de certains enfants, mais, ben voilà. Donc certaines choses sont un peu compliquées dans la mise en place dans la collaboration, euh, avec C., euh, mais, voilà, mais globalement, C. a quand même quelqu'un qui l'a suivi et déjà la personne est là, ça c'est déjà, c'est déjà top. Après, oui il faut, ça c'est une spécificité des AESH qui ne sont pas formés et qui ne connaissent pas forcément le souci de l'enfant et certaines choses à faire, quoi. Après c'est une personne qui, dans l'absolu, est de bonne volonté, donc voilà ça se passe, euh, ça se passe plutôt bien, mais il y a des ajustements qui sont compliqués quand même, voilà.

Oui, c'est ça.

Et comment vous faites alors avec l'AESH ?

Ben, en fait, C. a une fâcheuse tendance à s'échapper de la classe, donc voilà son AESH la suit un peu partout et euh, un peu trop de liberté laissée, euh, pour moi, pour l'instant, euh, j'ai déjà eu un enfant autiste il y a quelques années, c'est vrai que c'était pas tout à fait la même chose, mais, euh, ils ont quand même besoin de règles comme les autres enfants, même plus, je sais pas, bon, je suis aussi un peu dans le flou. Après moi, j'ai toute la pédagogie, euh, ce côté là, je le maîtrise, c'est vrai que pour l'AESH, c'est aussi un côté qui est compliqué parce qu'elle ne comprend pas tout ce côté pédagogique, elle ne comprend pas toujours là où je veux en venir dans les ateliers que je propose aux enfants ou dans les différents moments, donc il y a des ajustements qui devront se faire et va falloir, qu'effectivement, les heures de formation, moi je trouve que c'est pas forcément que sur l'enfant, mais aussi l'école, comment ça se passe, euh aussi, en classe, la matin c'est vrai que c'est pas si simple en fait, même des choses qui ont l'air d'apporter pas grand-chose, comme ateliers, finalement les compétences derrière, sont, euh, elles sont fortes et ça c'est quelque chose, pour l'instant où elle est encore dedans, mais c'est compliqué en fait de tout faire en même temps, on peut pas en même temps apprendre à connaître l'enfant et apprendre à connaître son handicap et en même temps connaître l'école, les autres enfants, la classe, comment ça fonctionne, euh, c'est complexe. Pour quelqu'un qui débute, je trouve que peut-être un enfant autiste c'est complexe.

Et après, l'autre, euh, l'autre comparaison, peut-être avec l'enfant que tu avais eu il y quelques années, moi je l'ai connu qu'en fin de cursus à l'école, mais l'autre enfant, c'est pas le premier

enfant de la famille, donc je pense qu'il y avait plus de structure. Là C. c'est la première enfant, donc c'est clairement un enfant roi à la maison, donc c'est aussi difficile

Elle a son petit caractère qui n'est pas du tout lié à son handicap

Et elle mène ses parents par le bout du nez, alors que l'autre enfant, je pense, c'était le deuxième d'une fratrie

Oui, et il y avait encore un troisième

Euh, il y avait plus de, euh, voilà, c'était un deuxième donc il y avait, je pense, plus de règles et moins d'enfant roi.

Et pour vous, le dossier GEVA-sco vous a aidé à comprendre l'enfant, comment elle se comportait à la crèche ?

On a fait une équipe éducative après

C'était pas vraiment une équipe éducative, on a un reparlé, euh

Oui, avant que l'AESH arrive

Oui, c'est ça. On a reparlé de certaines choses, après, euh

Moi j'ai pas vraiment eu, euh, comment ça se passait à la crèche, je savais pas forcément, mais, je dirais que quelque part, c'est peut-être intéressant mais moi, j'aime bien me faire mon idée aussi, après c'est intéressant à lire mais, en même temps on part aussi avec des aprioris

Ce qu'on savait quand même c'est qu'elle avait un moment où il fallait absolument qu'elle découvre, qui fallait qu'on la laisse parce que sinon elle faisait des crises et que une fois qu'elle avait découvert les lieux, elle pouvait se canaliser et accepter un non, mais il fallait d'abord une première période où on ne pouvait pas lui, euh, lui dire quoi que ce soit où elle ne peut pas entendre, et on le voit encore aujourd'hui, quand elle découvre quelque chose, c'est la catastrophe. On a eu, il y a 15 jours le photographe de classe qui était là et elle voulait toucher aux appareils, au parapluie et tout, et c'était catastrophique parce que, euh, si ça avait été plusieurs jours le même endroit, les mêmes objets, etc., elle aurait peut-être fait une matinée de découverte et après

Elle les aurait intégrés dans son univers, voilà. La première fois où on a sorti les vélos, là, après l'hivers, de devoir laisser le vélo ça a été la catastrophe, alors que là aujourd'hui, ça allait mieux, bon, c'était pas parfait, mais au fur et à mesure ça va allait mieux, on les sort aussi qu'une fois par semaine, c'est compliqué dans son esprit, j'imagine

Est-ce que je pourrais savoir pourquoi l'AESH n'est pas là toute la journée ?

Elle est sur 2 postes en fait, l'AESH

Oui, alors déjà C. elle est suivi, euh, elle est en petite section, euh, donc petite section il font la sieste à l'école, elle ne fait plus la sieste, déjà,

Et elle est en suivi de toute façon les après-midis

Pas forcément, certaines fois

Oui, certaines fois, je sais que le jeudi

Et l'AESH, elle est là 3 matinées par semaine car le lundi Matin, C est en suivi

Très bien

Oui, il y a des suivis, le fait que les après-midis il y a la sieste pour les petits, euh, on peut pas l'intégrer, non plus, dans un groupe de moyens, euh, je veux dire, on peut pas.

Et en plus, si elle était allée à l'école, au-delà de l'intégrer et tout, comme elle se promène dans les couloirs et qu'elle peut hurler, ben, quand il y a la sieste, c'est pas possible, et la faire dormir, ben elle dort pas.

D'accord, et est-ce que votre formation vous a préparé à accueillir ces enfants en situation de handicap ?

Du tout, on a pas de formation spécifique pour les enfants, euh, en situation de handicap, en formation initiale, alors elle remonte à pas mal d'années ma formation initiale, mais il n'y avait pas à l'époque, maintenant aujourd'hui, je ne sais pas si

Non, y avait pas. Moi dans ma formation d'enseignante spécialisée, j'ai une formation spécialisée pour les enfants en difficulté, j'ai pas fait une formation autisme ou quoi que ce soit, euh, on avait 60 heures de psychiatrie dans la formation, euh, sur toutes les névroses, pas spécifiquement sur l'autisme, ma formation date de l'année 2002, euh, l'autisme, j'ai pas eu de formation sur l'autisme, après j'ai eu quelques animations pédagogique à droite et à gauche sur l'autisme, mais pas des choses qui nous outille à accueillir des enfants autistes, je devrais accueillir un enfant autiste dans ma classe maintenant, je serai tout aussi démunie que ma collègue

Et est-ce que vous avez des aides dans l'éducation nationale pour vous donner des pistes d'action ?

Apparemment, il y a une personne ressource qui devrait venir, donc j'attends un petit peu, enfin on en aura encore des enfants autistes et des enfants avec différents handicaps, donc c'est intéressant, mais pour l'instant j'ai pas de nouvelle, je sais pas si ça va se faire

On avait demandé, on a vu que ça existait, euh et donc on a demandé, mais pour le moment on a vu personne encore et on est au mois de mars

D'accord. Et, est-ce que l'empathie et l'éthique du care, dans le sens « se soucier de » « prendre soin » ont été essentiels pour accueillir cette petite fille et préparer son entrée en école maternelle ?

Moi, je dirais que c'est un enfant comme les autres. En fait, on a de l'empathie pour tous. Si

elle a un chagrin, j'irai vers elle, forcément, comme pour les autres, si un matin, c'est plus dur pour elle, enfin, pour moi, c'est la même chose, je fais pas de différence en fait

Et au niveau de l'organisation, vous pouvez m'en dire plus avec cette petite fille ?

Alors on fait attention à certaines choses, on va pas laisser un pinceau dans un pot de peinture, sinon on aura la classe décorée, c'est sûr. Le savon, on y fait attention, l'eau on y fait attention, parce qu'elle aime ça, mais j'essaie de pas enlever les choses, mais plutôt de lui expliquer, c'est vrai que l'AESH avait tendance à enlever tout ce qui pouvait poser problème, euh, dans la principe que moi, enfin, euh, j'ai eu une animation pédagogique sur l'autisme il y a plus de 10 ans, ça remonte, mais il faut quand même intégrer l'enfant, et faut pas changer tout l'univers, il faut que l'enfant arrive et s'approprie l'univers, bon s'approprier c'est un peu toucher à tout, mais c'est comprendre aussi qu'il y a des limites, voilà, C. a compris maintenant que mon bureau, il faut plus le toucher, elle y a été plusieurs fois, par découverte, après, parce qu'elle est un peu coquine, et qu'elle continuait avec le grand sourire à prendre un truc et à partir en courant et ça c'était un peu comme un autre enfant, enfin une petite chipie et maintenant, c'est bon. Donc j'essaie de pas trop enlever, c'est vrai que parfois avec l'AESH c'est un peu compliqué, non on va laisser ça. Comme là j'essaie qu'on laisse la porte de la classe ouverte, je fonctionne toujours avec la classe la porte ouverte, et elle, a tendance à la refermer, justement pour que C. ne s'enfuit pas, mais je lui dis qu'à partir du moment on va continuer à lui dire non, non, non, la ramener, etc., et au fur et à mesure, ça va le faire, j'en suis sûre, voilà

Et avec les autres enfants, ça se passe bien ?

Non, elle a pas de contact, ça se passe pas mal, mais il y a pas vraiment de contact, elle va pas vers les autres enfants. Les autres, j'en ai une ou deux, notamment, qui essaient d'aller un peu vers elle, mais bon, comme il n'y a pas trop de répondant, c'est pas si évident, elles se lassent un peu, ou sinon, oui

Je pense qu'elle n'a pas trop de contact avec les enfants car elle vit dans un monde d'adulte, elle est avec sa maman, sa maman est colombienne, donc les deux parents ne parlent pas la même langue, et, euh, je pense que la famille de la maman n'est pas ici, la famille du papa, je pense qu'ils sont dans le sud de la France. Pour moi, ce sont des parents qui sont là sans autre famille, d'ailleurs, ils ont un projet de partir l'année prochaine vers Montpellier, je pense c'est du côté de la famille du papa, euh, ce qui fait qu'elle est avec les adultes en permanence, et que les autres enfants elle les capte pas trop

Elle était longtemps à la crèche avant, vous savez à quel âge, euh elle est arrivée à la crèche ?

Je pense qu'elle est arrivée en novembre à la crèche, donc de novembre à juin. Mais je pense que c'était bien pour la maman d'avoir un peu de soulagement, parce qu'elle est 24h/24 avec

sa maman qui est frêle, c'est une maman qui se déplace en vélo, donc elle met C. derrière sur son porte bagage, moi j'ai déjà assisté à des scènes et des moments où on a dû ceinturer C. pour qu'elle accepte d'aller dans le siège, pour qu'on puisse l'accrocher dans le siège. Pareil ici quand elle fait une colère parce qu'elle ne veut pas changer d'endroit, ce qu'elle va faire aussi à l'EPSAN, quand elle arrive chez la psychologue et quand elle repart c'est compliqué, elle peut se rouler par terre, faire des crises, là si elle veut pas monter dans la classe, car la classe est au premier, ses crises, en ce moment l'AESH a laissé, suite à une crise, laissé les parents à nouveau rentrer dans l'école, C. elle ne comprend pas que des fois ils ont droit de venir, des fois, ils ont pas le droit de venir, c'étaient des crises catastrophiques, euh, après moi j'ai expliqué aux parents par sécurité, je ceinturerais C. pour la mettre, comment dire, une enceinte enveloppante, pour l'empêcher de se blesser, pour l'empêcher de blesser les autres, pour l'empêcher de se mettre en danger si elle veut descendre dans l'escalier et qu'elle est en colère, ben elle va déboiler, donc euh, les quelques fois où elle était avec moi, parce qu'on avait fait des demi-heures d'intégration où moi j'ai fait la pseudo AESH lors de mes journées de décharge, euh, c'était très compliqué au départ et euh, oui, il y a des moments où dans les escaliers elle peut se mettre en danger, euh, pour elle, et pour le reste du rang, donc là c'est des choses, bon c'est défini avec les parents, où je leur ais dit que je la prendrai dans mes bras et heureusement elle a que 3 ans, donc j'y arrive, mais une enfant de 6 ou 7 ans, ce serait pas la même chose. Je peux la prendre dans mes bras vu son petit gabarit et la maintenir fort, déjà pour qu'elle ne me donne pas de coup de pied et euh, et pour la faire remonter dans le couloir, dans sa salle de classe. Une fois qu'elle est dans sa salle de classe et où elle sait où elle est, elle s'apaise tout doucement, même si ça peut durer une demi-heure pour qu'elle enlève ses vêtements, mais si elle est perdue en bas, et qu'elle a pas suivi le rang parce qu'elle avait autre choses dans la tête, ça peut être compliqué de la ramener vers sa salle de classe.

Vous savez si les parents souhaitent continuer, euh, bon après elle a que 3 ans, mais dans une école ordinaire ou une structure ?

Euh, mes souvenirs lors de la réunion, ils ont le souhait de déménager a priori cet été si ça se fait, et il a déjà commencé, le papa a faire des démarches, euh, près de Montpellier, euh, pour un institut, je sais pas, euh, il en a parlé, il est dans la démarche effectivement de chercher le meilleur pour C. euh maintenant ce qui existe là-bas, euh, dans la circonscription, euh

Ben, ils prennent Montpellier, parce qu'ils savent déjà la structure où elle peut être et où on leur a dit qu'elle pouvait être accueillie, ils sont vraiment dans une démarche de, d'aider leur enfant

Bon, c'est une mutation professionnelle, ils ont déjà pris contact. Il y a des listes d'attente, donc les parents s'y prennent très tôt. Les places sont chères ;

Avez-vous d'autres choses à rajouter ?

Euh, rien de particulier, moi j'essaie de l'intégrer le mieux possible, mais c'est pas aussi évident que ça, elle a du mal à participer euh, je vois sur les ateliers, elle va pas le faire à côté des autres enfants parce que finalement, il y a trop d'informations autour d'elle quoi, euh, souvent elle doit être un peu plus à l'écart ou qu'elle le fasse avant, bon après, on a pas encore trouvé le rythme de croisière, j'aimerais bien aussi m'en occuper plus, mais bon après c'est aussi, bon pas un conflit mais c'est compliqué de prendre la place entre guillemets de l'AESH, mais je le fais aussi avec d'autres enfants, donc c'est vrai que parfois, j'ai envie de la faire, euh avec C. je vais me mettre avec elle, comme je le fais avec les autres, mais, euh, voilà, elle a un adulte pour elle, donc c'est difficile de dire, euh, c'est moi qui prend, c'est pas évident du tout, euh, d'éviter que ça soit mal pris, c'est pas si simple, mais c'est vrai que j'aimerais un peu plus lui accorder du temps parce que voilà au niveau des apprentissages, des compétences, voir un peu où elle en est. Voilà, je vois bien que l'AESH est de bonne volonté, elle me dit ça elle sait faire, bon, quand je jette un œil, je vois bien que non, euh, pas de la manière en tout cas que moi je l'attends, je peux pas dire elle sait faire, c'est acquis, donc il faut quand même que je me penche sur le truc, mais faut vexer personne

Et l'AESH elle a pas encore assez d'expérience pour dire maintenant je la laisse une demi-heure seule avec la maitresse et moi je vais prendre en charge les autres enfants, euh, surveiller, ça elle sait pas encore faire l'AESH

Elle est jeune aussi et elle débute, elle a pas encore l'expérience, euh de maturité, c'est pas méchant, mais c'est vrai que plus on vieillit, plus, euh, elle a pas d'enfant elle-même, peut-être qu'elle n'en n'aura pas, mais c'est vrai que tout ça, dans notre vie nous apporte des solutions peut-être ou des idées pour prendre en charge euh, c'est vrai que tout le parcours, moi ça fait quasiment 25 ans que j'enseigne, j'ai 3 enfants aussi, j'ai fait énormément de maternelle, j'ai déjà eu des enfants handicapés, euh 2 trisomiques, enfin, voilà, tout ça apporte encore, encore et puis ça aide, c'est sûr quand on a, euh enfin, en plus elle est là que 3 matinées par semaine, ça fait pas beaucoup, voilà. En gros, quand elle est là, moi j'ai mes élèves, donc c'est pas non plus le moment où on peut partager énormément, on n'a pas de moment où on peut partager, parce que, à midi, elle part vite vite vite pour aller au collège manger et passer à l'autre élève qu'elle a l'après-midi, euh,

Dans le cursus des AESH, il y a pas de temps où ils peuvent se poser avec les enseignantes.

C'est pas prévu dans les heures qui sont payées, ni pour les AESH, ni pour nous, c'est du plus plus, après il faut trouver le temps, euh, à midi c'est pas possible, il faut qu'elle parte, elle a même pas une heure pour faire le trajet et pour manger.

Oui, c'est pas évident. Et est-ce que vous avez encore des contacts avec la psychologue de l'EPSAN ou la crèche ?

J'ai revu la psychologue la semaine dernière parce que, ben, parce qu'il y a un autre autiste qui arrive l'année prochaine, et que du coup, j'ai été recontactée et j'ai dû refaire un GEVA-sco, euh, j'ai parlé un peu des difficultés à l'école et tout, et on se demandait si on devait pas refaire une deuxième ESS, normalement, on en fait qu'une, avec aussi l'AESH pour un peu formaliser ce qui se passe et peut-être qu'il y ait une tierce personne qui peut faire aussi le lien, ce qu'elle doit faire et pas faire avec C., mais ça c'est pas encore prévu tout de suite, et, euh, la personne qui fait le lien et qui organise l'ESS, ben c'est l'enseignant référent et, euh, elle a un très gros secteur et est-ce qu'elle a encore des disponibilités, c'est pas évident du tout, donc, euh, ça c'est notre projet plus ou moins à court terme de faire cette réunion là

Et à la crèche, c'est aussi compliqué ?

Ben, à la crèche c'est fini à partir du moment où les enfants sont à l'école, ils ne sont plus à la crèche. Alors à la crèche, au début, c'était très compliqué, euh, elle devait tout explorer, il y avait des barrières et tout, mais ils étaient quand même 5 adultes pour 8 enfants, euh, c'est pas pareil ici.

Oui, c'est très différent ici, c'est un enseignant pour là 22, bon cette année j'ai eu de la chance, effectif assez réduit et après on a une ATSEM à plein temps ici, c'est pas le cas dans toutes les écoles

Moi l'année dernière j'avais une classe de 31 petits et si on a un enfant autiste au milieu, euh, voilà.

Moi j'essaie, je me dis que je dois consacrer un peu de temps à C. mais en même temps, euh, à l'école on consacre du temps à des enfants en particulier, mais beaucoup en groupe, quand même, donc, euh, il faut trouver le moment. Ce matin, je l'ais fait avec d'autres élèves, je les ais pris un peu à part, on a travaillé sur les couleurs, etc. mais c'était pas un moment pour C. et C. n'aurait pas pu à ce moment là, elle était encore dans le moment de l'arrivée en classe, bon 1 heure après, mais dans l'envie de bouger, impossible de la canaliser dans ce moment là, le problème c'est que moi dans la matinée, je passe à autre chose, c'est compliqué. On a un emploi du temps, on est lié aux horaires de la salle de jeu, de récréation, de toilettes, je suis obligé de passer à autre chose et le moment idéal pour C. ne sera pas le mien, ça aussi c'est compliqué.

En tout cas, merci beaucoup.