



COLLECTION HANDICAP VIEILLISSEMENT SOCIÉTÉ

Petite enfance et handicap

Sous la direction de

Diane Bedoin
et Martine Janner-Raimondi

Préface de Serge Ebersold

PUG

Sous la direction de Diane Bedoin
et Martine Janner-Raimondi

PETITE ENFANCE ET HANDICAP
Famille, crèche, maternelle

Presses universitaires de Grenoble

« Handicap, Vieillesse, Société »
Collection dirigée par Alain Blanc

DANS LA MÊME COLLECTION

- Hugo Dupont, « *Ni fou, ni gogol!* » *Orientation et vie en ITEP*, 2016
- Christophe Dargère et Stéphane Héas (dir.), *La chute des masques. De la construction à la révélation du stigmate*, 2015
- Bernard Lucas, *Le travailleur handicapé aux portes de l'inclusion*, 2015
- Joël Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap*, 2015
- Jean-François Gomez, *Le labyrinthe éducatif. Considérations inactuelles sur le travail éducatif dans les établissements spécialisés*, 2014
- Patrick Legros (dir.), *Les processus discriminatoires des politiques du handicap*, 2014
- Philippe Sanchez, *Justice pour les personnes handicapées*, 2014
- Pierre Dufour, *L'expérience handie. Handicap et virilité*, 2013
- Marlène Jouan (dir.), *Voies et voix du handicap*, 2013
- Marion Blatgé, *Apprendre la déficience visuelle. Une socialisation*, 2012
- Catherine Blatier, Martine Paulicand, Liliane Perrin-Bensahel (dir.), *Vous avez dit non-discrimination?*, 2012
- Christophe Dargère, *Enfermement et discrimination. De la structure médico-sociale à l'institution stigmate*, 2012
- Emmanuel Weislo, *Le handicap a sa place. De l'autorisation d'absence aux bancs de l'école*, 2012
- Muriel Larrouy, *L'invention de l'accessibilité. Des politiques de transports des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité aux transports urbains de voyageurs de 1975 à 2005*, 2011
- Jean-Yves Richier, *Croire à la normalité*, 2011
- Alain Blanc (dir.), *Les Aidants familiaux*, 2010
- Marie Francœur, *Fin de vie en établissement gériatrique*, 2010
- Danielle Moysse, *Handicap : pour une révolution du regard*, 2010
- Alain Blanc (dir.), *L'Insertion professionnelle des travailleurs handicapés*, 2009
- Henri-Jacques Stiker, *Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*, 2009
- Alain Blanc (dir.), *Les Travailleurs handicapés vieillissants*, 2008
- Ève Gardien, *L'Apprentissage du corps après l'accident. Sociologie de la production du corps*, 2008
- Olivier R. Grim, *Mythes, monstres et cinéma. Aux confins de l'humanité*, 2008

Liste des sigles

Atsem : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

AVS : Auxiliaire de vie scolaire.

AVS-i : Auxiliaire de vie scolaire individuel.

AVS-co : Auxiliaire de vie scolaire collectif.

AESH : Accompagnants des élèves en situation de handicap.

ASEH : Accueil et scolarisation des enfants handicapés.

BEP : Besoins éducatifs particuliers.

CAMPS : Centre d'action médico-sociale précoce.

CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

CIF : Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap.

CIH : Classification internationale des handicaps.

Clis : Classe pour l'inclusion scolaire.

CMP : Centre médico-psychologique.

CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique.

Daf : Direction des affaires financières.

Degesco : Direction générale de l'enseignement scolaire.

Depp : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

EVS : Emploi vie scolaire.

IME : Institut médico-éducatif.

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées.

MENJVA : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

MESR: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques.

OMS: Organisation mondiale de la santé.

ONU: Organisation des Nations unies.

PMI: Protection maternelle et infantile.

Rased: Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Sessad: Service d'éducation spéciale et de soins à domicile.

Ulis: Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

Unesco: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Préface

Serge Ebersold

La petite enfance est une période de la vie particulièrement cruciale qui concentre des moments décisifs pour la vie d'adulte. La mise en perspective critique de cette période offerte par ce livre au sujet des enfants atypiques est particulièrement bienvenue. Elle relie l'ambition inclusive aux dimensions symboliques entourant l'accès aux structures de la petite enfance : la dynamique de socialisation par et dans les groupes de pairs accompagnant l'ouverture des crèches et des maternelles à la différence 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 aux pratiques hors normes. Elle infère le développement psychomoteur, affectif et social, et les possibilités d'appartenance sociale des enfants aux supports identificatoires trouvés lors du partage d'activité : celui-ci facilite l'assimilation d'exigences communes, offre des processus d'identification à partir duquel se forment les représentations de soi et promeut des relations d'entraide révélatrices d'une appartenance à la même humanité.

Ce livre souligne de ce fait l'effet potentiellement invalidant des modalités d'accueil de la petite enfance lorsqu'elles ne sont pas source de reconnaissance sociale. Les modalités d'accès aux crèches ou à l'école sont révélatrices de l'appartenance sociale que peuvent revendiquer les individus et, corrélativement, de leur degré d'intégration sociale : le parcours du combattant des parents, leur dépossession de la maîtrise du temps et du pouvoir au profit des professionnels matérialisent l'écart séparant l'identité personnelle revendiquée de l'identité sociale leur étant reconnue et attestent de l'altération de l'identité personnelle et sociale

accompagnant tout désordre biologique. Les modalités de soutiens et d'accompagnement matérialisent le type de solidarité accordé aux parents et à leur enfant et participent de la qualification sociale de la déficience : l'absence de soutiens et d'empathie, si modeste soit-elle, révèle le manque de considération accordé à l'existence de l'enfant et des familles, alors que le placement en institution spécialisée symbolise spatialement la distance sociale les séparant de l'ensemble de la population. Les difficultés rencontrées par les familles à faire inscrire leur enfant dans une crèche ou dans une école attestent d'un déni de reconnaissance transformant les rapports sociaux en moments où s'explicitent et s'incorporent les distances sociales distinguant le normal du pathologique et séparant les handicapés de ceux ne l'étant pas. Ce déni de reconnaissance explicite la signification accordée par la société au corps autre et différent, et participe, corrélativement, du désencastrement social et identitaire autour duquel s'opère la transmutation de la déficience en stigmat. Il est un symbole de stigmat rappelant, à l'inverse des symboles de prestige, la distance séparant l'enfant et les familles des normes régissant la vie en société, constitutives de la citoyenneté. Il est partie prenante du dévoilement du handicap, c'est-à-dire de la signification sociale accordée à la déficience, lorsqu'il fait de ce dévoilement un événement insaisissable qui est toujours là sans être jamais pleinement présent et qui, bien que passé, est encore à venir.

En mettant en lumière les interrogations auxquelles sont confrontés les établissements, ce livre rappelle aussi que tout désordre biologique constitue un désordre social dépassant largement le cadre familial. La présence d'enfants atypiques demande par exemple aux crèches d'adopter des modes d'organisation du travail suffisamment souples et réactifs pour permettre l'identification d'une particularité, pour surmonter les peurs et les craintes face à la différence, pour favoriser l'ajustement aux particularités individuelles en développant des ruses et des stratagèmes pour trouver des réponses concrètes à des situations parfois complexes. Elle porte en elle une diversification des rôles et des fonctions lorsqu'elle conduit les directrices de crèche à signaler aux parents l'existence ou la probabilité d'une anomalie physiologique, quand elle incite à mobiliser des savoirs y faire trouvant leurs racines dans une innovation ordinaire s'appuyant sur une compréhension des contextes. La présence d'enfants atypiques modifie la distribution des tâches, bouscule la hiérarchie

des positions dans l'ordre des savoirs et génère auprès des enseignants, mais aussi des AVS ou des autres catégories de personnels, une impression de dénuement, de désarroi particulièrement déstabilisant.

Cette déstabilisation est renforcée par une acceptation utilitariste de l'ambition inclusive se satisfaisant d'une inclusion physique dans les dispositifs de droit commun, au détriment d'une inclusion sociale prenant en compte les modalités qui permettent le vivre ensemble et l'acceptation de l'autre. Le manque de formation relatif à l'éducation inclusive accroît le tiraillement entre les attendus institutionnels, les objectifs des programmes, et la réussite de l'enfant. La logique égocentrée régissant l'évaluation des besoins résume le besoin éducatif à un besoin de service, réduit le travail mené avec l'enfant à une prestation et prive les professionnels de la possibilité de qualifier la relation pédagogique ou éducative à l'œuvre. À l'image des parents, ceux-ci sont confrontés à un désencastrement identitaire et statutaire les plaçant à distance de toute identité de métier. La présence d'enfants atypiques suscite une inquiétante étrangeté et devient, corrélativement, un risque à conjurer. Leur légitimité scolaire et sociale persiste à être subordonnée à leur capacité d'intégration et d'adaptation, et le poids croissant des contraintes scolaires n'en devient que plus pesant pour l'école et les familles ; la présence de l'AVS, qui apparaît comme le spécialiste du handicap auquel confier tout élève en difficultés, s'apparente à un prolongement prothétique censé rendre possible cette inscription de l'enfant. Le maintien en maternelle est associé à une passerelle vers l'école élémentaire au détriment des dimensions intervenant dans l'accompagnement de l'enfant durant le processus de transition, d'une part, et dans la définition des conditions contribuant à l'ouverture de l'enseignement primaire à la différence, d'autre part.

Ce livre montre cependant fort justement les formes d'innovation mobilisées par les acteurs de l'école pour rendre socialement et scolairement signifiante la présence d'enfants atypiques et satisfaire aux exigences imposées. Les *métis* et les ruses pédagogiques sont en effet au cœur de l'activité auto-normative à partir de laquelle s'instituent des normes propices à l'émergence de nouvelles pratiques et à de nouveaux savoirs permettant de faire face à la diversité des situations rencontrées. Cette activité auto-normative donne aux professionnels l'assurance nécessaire à l'instauration ou à la restauration d'une relation éducative mettant

en relation un enseignant et un apprenant, un accompagnateur et un accompagné ; la recherche d'éléments de connaissance relatifs à l'enfant a vocation à opérer l'inversion symbolique nécessaire pour le faire apparaître en tant qu'apprenant et légitimer sa présence en tant qu'enfant ou élève en premier lieu. Les observations issues des pratiques éducatives, et celles induites par les interactions de l'enfant avec son environnement permettent aux professionnels de mobiliser leur capital de gestes professionnels au regard des situations rencontrées. La mise en commun des savoirs relatifs à l'enfant offre une connaissance des systèmes de contraintes réciproques essentielle à la mise en scène des acteurs impliqués dans le processus : elle facilite le soutien aux compétences collectives permettant la personnalisation des pratiques et l'instauration d'espaces de relations légitimant scolairement les savoirs des parents ou des auxiliaires ; elle participe d'une division des tâches et d'une distribution des rôles essentielles à l'instauration de formes d'entendement permettant de faire environnement grâce à des formes de coopération fondées sur la reconnaissance mutuelle des acteurs en présence.

Ce livre relie ainsi les difficultés rencontrées par rapport à l'ambition inclusive à la méconnaissance des enjeux identitaires sous-jacents à l'accueil d'enfants atypiques âgés de moins de 6 ans, et rappelle que la rampe ne fait pas le citoyen et que l'AVS ou l'ordinateur ne font pas l'élève. Il suggère d'analyser et de formaliser la manière dont les acteurs confrontés à la présence de ces enfants créent le sens de leur pratique, cherchent à la rendre signifiante et à se forger de nouveaux repères identitaires. Il invite à relier l'agir en situation aux configurations sociales dans lesquelles il prend place et à rapporter les mécanismes relatifs à l'accueil de l'enfant atypique aux formes d'interdépendance induite par l'interpénétration dynamique des facteurs légaux, organisationnels, symboliques et pratiques. Méconnaître cette dimension reviendrait à structurer l'accès au droit commun autour d'une acceptation fantôme, corrélant l'acceptation de la différence à une quête de similitude et de ressemblance au détriment de la curiosité vis-à-vis des particularités. Les formes de servitude imposées aux personnes atypiques et à leurs familles s'en trouveraient renforcées et les plus vulnérables d'entre eux durablement fragilisés. L'inclusion deviendrait ainsi un privilège réservé à ceux capables d'être les maîtres d'œuvre de l'accessibilité revendiquée par les politiques publiques et les auteurs de leur vie en société.

Introduction

Diane Bedoin

Cet ouvrage, consacré à l'accueil des jeunes enfants en situation de handicap en crèche et en maternelle, permet d'actualiser les données de recherche dans les champs de la petite enfance et du handicap depuis la mise en place de la loi sur le handicap de 2005.

Les enjeux théoriques de l'inclusion, notamment dans les dispositifs d'accueil préscolaires, seront d'abord explorés. Il s'agira ensuite d'explicitier la problématique de la recherche collective et pluridisciplinaire réalisée, ainsi que les outils méthodologiques qualitatifs mis en œuvre. Enfin, les contenus des différents chapitres de cet ouvrage seront précisés, en insistant sur les pistes proposées pour répondre aux questions que les parents de jeunes enfants en situation de handicap, les professionnels travaillant à leurs côtés, ainsi que les chercheurs impliqués dans ces recherches se posent.

Enjeux de l'inclusion à la crèche et à l'école maternelle

La loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (loi n° 2005-102) est l'aboutissement d'évolutions théoriques, sémantiques et éthiques autour de la problématique du handicap. Dans le champ scientifique, cette nouvelle politique du handicap, dite inclusive, est controversée.

Pour certains chercheurs, l'inclusion n'induit qu'un changement de terminologie; on substitue au terme d'intégration celui plus politiquement correct d'inclusion, diffusée par l'Organisation des Nations

unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) à partir de la déclaration de Salamanque (1994). Jean-Marie Gillig dénonce ainsi « l'illusion inclusive ou le paradigme artificiel¹ » qui n'ont aucunement influencé les pratiques effectives.

Pour d'autres, l'inclusion implique un réel changement de perspective. 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 : « c'est sur [les élèves] que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement² ». *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 élèves à l'école quel que soit leur handicap. Pour Serge Thomazet, cela revient à « [demander] à l'école de se modifier structurellement et pédagogiquement pour remplir sa mission auprès des enfants qui n'ont pas toutes les habiletés nécessaires pour recevoir les enseignements comme on les dispense actuellement³ ». L'école inclusive, par opposition à l'intégration, comporte donc une radicalité dans son principe et dans les pratiques qu'elle appelle.

Plus largement, l'inclusion s'accompagne d'une évolution dans le traitement scientifique et les représentations sociales du handicap (Ravaud, 1999 ; Stiker, 2005). Le modèle individuel met l'accent sur la déficience individuelle. Il fonctionne selon une logique causale et linéaire : une cause biomédicale entraîne une pathologie qui produit des symptômes. Le modèle social, quant à lui, insiste sur la production sociale du handicap. Dit autrement, le handicap ne se réduit plus au fait d'être substantialisé dans l'individu lui-même, mais est également considéré sous l'angle des influences sociales des groupes d'appartenance et des conditions matérielles et économiques qui lui sont faites.

Les classifications internationales élaborées par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) illustrent ces deux modèles (Jamet, 2003). La Classification internationale des handicaps (CIH), publiée en 1980, distingue trois niveaux : la déficience correspondant à l'aspect lésionnel, l'incapacité renvoyant à l'aspect fonctionnel et le désavantage prenant

1 Gillig, 2007, p. 119.

2 Plaisance *et al.*, 2007, p. 160-161.

3 Thomazet, 2008, p. 129.

en compte la dimension situationnelle du handicap. La révision de la CIH, engagée par l'OMS, a conduit à la publication de la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF) en 2001 qui repose sur l'interaction entre trois concepts fondamentaux : les fonctions organiques et les structures anatomiques, l'activité et la participation. Cette classification est un « bon compromis entre une approche individuelle (que l'on a nommé modèle médical) et une approche environnementale (modèle social)⁴ ».

Ainsi, si l'intégration relève davantage du modèle individuel et l'inclusion du modèle social, l'école inclusive amène à rediscuter les différentes conceptualisations et classifications du handicap proposées.

Mise en perspective critique de l'inclusion dix ans après la loi

La loi du 11 février 2005 ouvre un droit à la compensation quels que soient l'origine et la nature de la déficience, l'âge ou le mode de vie (article 11), ainsi qu'un droit à la scolarisation en milieu ordinaire pour tout enfant porteur de handicap dans l'école la plus proche de son domicile, « qui constitue son établissement de référence » (article 19). Prescriptive aux vues des conditions de l'obligation éducative en France, elle concerne donc prioritairement les enfants âgés de 6 à 16 ans – l'obligation éducative s'appliquant à la rentrée scolaire de l'année civile des 6 ans de l'enfant et jusqu'à ses 16 ans révolus. Sans s'appliquer prioritairement aux enfants de moins de 6 ans, le texte de loi rappelle néanmoins 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 » (article 11).

La période 0-6 ans concentre, en effet, des moments décisifs, tels que la prise de conscience, le diagnostic et l'aménagement de l'environnement familial et éducatif de l'enfant (Herrou et Korff-Sausse, 1999). Cette phase est déterminante pour préparer l'accueil et le suivi de l'enfant nécessaire à son développement psychomoteur, affectif, social et cognitif. C'est aussi à ce stade que s'articulent les approches éducative, médicale et médico-sociale au sein des structures dites

4 Stiker, 2005, p. 193.

ordinaires – crèches et écoles maternelles – et/ou spécialisées – Centres d’action médico-sociale précoce (CAMSP), Centres médico-psychologiques (CMP) et Centres médico-psychopédagogiques (CMPP). L’objectif visé est la construction d’un projet de vie cohérent et adapté pour le jeune enfant en situation de handicap.

Cet ouvrage collectif propose une mise en perspective critique de l’accueil des jeunes enfants, âgés de moins de 6 ans, en situation de handicap avant la scolarisation obligatoire. Il se distingue des rares études scientifiques croisant les thématiques de la petite enfance et du handicap (Plaisance, 2005) sur les points suivants. Jusqu’à présent, les recherches étaient généralement antérieures à 2005 et ne permettaient donc pas de tenir compte des évolutions induites par la nouvelle loi (Korff-Sausse, 1981 ; Thouroude, 1997 ; Zaffran, 1997). Elles étaient également le plus souvent quantitatives, cherchant à mesurer l’évolution du taux de scolarisation des jeunes enfants handicapés en progression constante, comme en témoignent les derniers rapports (Blanc, Bondonneau & Choissard, 2011 ; Campion & Debré, 2012 ; Pompili, 2015).

Ainsi, cet ouvrage offre un éclairage nouveau, dans la mesure où il se situe dix ans après l’adoption de la loi et propose une analyse qualitative de l’accueil des jeunes enfants handicapés : quels changements l’inclusion induit-elle dans les familles et dans les structures préscolaires ordinaires (crèches et écoles maternelles) ?

Usage de méthodologies qualitatives

Les corpus de données sur lesquels s’appuie cet ouvrage proviennent d’une recherche collective et pluridisciplinaire, menée de mai 2009 à mai 2012, financée par le Grand réseau de recherche (GRR) en Haute Normandie et intitulée « L’inclusion des jeunes enfants en situation de handicap dans les dispositifs d’accueil préscolaires hauts normands⁵ ». Si l’ancrage régional a été important, notamment dans la délimitation géographique des enquêtes réalisées (crèches et écoles des départements de la Seine-Maritime et de l’Eure), l’analyse approfondie

5 Voir rapport de recherche : Thouroude (coord.), 2012.

des données permet d'apporter des éléments de portée plus générale sur les conditions d'accueil et la qualité de vie des jeunes enfants en situation de handicap en crèche et en maternelle.

Cette recherche comporte deux axes : l'un psychologique (laboratoire Psy-NCA de l'Université de Rouen), l'autre pédagogique (laboratoire Civici de l'Université de Rouen et laboratoire Cerse de l'Université de Caen). Elle utilise des méthodologies qualitatives.

Le premier volet vise à recueillir les points de vue subjectifs des enfants de grande section de maternelle. Il repose sur l'utilisation de deux méthodologies novatrices dans le champ de la psychologie.

Premièrement, des *focus groups* ont été réalisés à partir d'images fournies par le chercheur sur différents moments et lieux de vie à l'école – y compris le temps de cantine, les couloirs, les toilettes et la cour de récréation – en vue de favoriser l'expression de ce qui est bien ou non pour le camarade en situation de handicap. Si les enfants voient le handicap, ils ne se focalisent pas sur ce qui fait handicap : ce mot n'est d'ailleurs qu'à peine prononcé.

Deuxièmement, des entretiens semi-directifs ont été menés avec les enfants photographes handicapés et non-handicapés invités à commenter leurs photographies. La photographie, en donnant accès aux représentations des jeunes enfants sur le handicap, offre une meilleure compréhension. Les photographies prises ont permis de renseigner, d'une part, les représentations qu'ils se font de l'expérience de vie à l'école maternelle de leurs pairs en situation de handicap et, d'autre part, de donner un aperçu de la propre expérience des enfants en situation de handicap. Ces deux temps de l'hétéro-évaluation et de l'auto-évaluation ont révélé une certaine convergence des points de vue des enfants handicapés ou non impliqués dans l'étude.

Le second volet interroge les points de vue des parents et des professionnels à partir d'un ancrage en sciences de l'éducation. Il repose sur la réalisation d'entretiens semi-directifs menés auprès de vingt parents de jeunes enfants en situation de handicap, de cinq personnels de crèche (deux directrices et trois auxiliaires de puériculture), de quinze enseignants (dont cinq directrices d'école maternelle) et de six auxiliaires de vie scolaire (AVS) ou emplois vie scolaire (EVS) en charge de ce public spécifique.

Les guides d'entretien ont été structurés en quatre thèmes : dialectique entre choix et contrainte, organisation du travail, savoir et expertise sur le handicap, et dialectique entre continuité et rupture. Une approche compréhensive des réponses apportées aux questions posées croisant handicap, parentalité et professionnalité a été privilégiée. L'analyse des discours et des représentations recueillis a permis d'établir des comparaisons entre les propos des professionnels et ceux des parents, de confronter les points de vue et les attentes de chacun, dans le but de comprendre les modalités de l'accueil de l'enfant, l'évaluation de sa qualité de vie, les changements éventuels dans la vie familiale, sociale et/ou professionnelle induits par l'arrivée de cet enfant.

Toutes les précautions éthiques et déontologiques ont été prises afin de traiter de façon entièrement anonyme les données recueillies sur le terrain, que ce soit auprès des professionnels ou auprès des parents d'enfants en situation de handicap.

Étude des dimensions familiale, (pré)scolaire et politique de l'inclusion

Cet ouvrage comporte trois parties qui abordent l'accueil du handicap dans le cercle familial, en milieu préscolaire et scolaire, et enfin à un niveau plus transversal.

Dans la première partie, centrée sur la famille, Diane Bedoin aborde tout d'abord le moment de la découverte du handicap d'un enfant au sein de la famille (chapitre 1). Elle se demande comment les parents participent au choix du mode d'accueil et de suivi de leur enfant alors même que les contraintes administratives et institutionnelles sont fortes. Laurence Thouroude présente ensuite les nombreuses répercussions du handicap sur l'organisation de la vie familiale, sociale et professionnelle des parents (chapitre 2). Il s'agit d'étudier comment les parents participent au projet de vie de leur enfant sans pour autant négliger leur propre vie et celle du reste de la famille. Le même auteur analyse enfin le lien entre famille et école (chapitre 3), afin de voir comment construire une continuité éducative autour du jeune enfant en situation de handicap.

Dans la deuxième partie centrée sur la crèche et l'école maternelle, Martine Janner-Raimondi traite tout d'abord les spécificités de l'accueil

en crèche (chapitre 4), afin d'identifier en quoi la logique d'organisation des crèches est la plus à même de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des jeunes enfants. Émilie Chanoni, Daniel Mellier, Katia Rovira et Philippe Brun abordent ensuite la qualité de vie à l'école maternelle du jeune enfant en situation de handicap vue par lui-même et par ses pairs sans handicap (chapitre 5). Ils s'interrogent sur les perceptions de leur expérience de vie à l'école (auto-représentations) et sur celles de leur camarade handicapé (hétéro-représentations) ? Diane Bedoin traite enfin de l'accueil en maternelle du point de vue des professionnels (chapitre 6), afin de cerner les contraintes imposées mais aussi les marges de liberté qui peuvent exister pour les personnels éducatifs en maternelle.

Dans la troisième partie proposant une méta-analyse de l'inclusion, Martine Janner-Raimondi étudie d'abord la politique éducative de l'inclusion (chapitre 7) en s'interrogeant sur son caractère paradoxal. Philippe Mazureau met ensuite en tension les savoirs spécialisés qu'ils soient médicaux ou éducatifs, d'une part, et les savoirs dits profanes des parents et des professionnels non spécialistes, d'autre part (chapitre 8), afin de dessiner les contours des nouveaux horizons éducatifs dans le cadre de l'inclusion. Enfin, Martine Janner-Raimondi invite à réfléchir au concept d'empathie, valeur communément partagée par l'ensemble des professionnels de la petite enfance quelle que soit la structure où ils exercent (chapitre 9).

La conclusion repère des thématiques transversales faisant ressortir les acquis essentiels de cette recherche collective, démontrant la complexité de l'accueil du jeune enfant en situation de handicap en termes de rapports aux temporalités et aux normes, tout en ouvrant des pistes prospectives afin de dégager les conditions favorables à cet accueil.

Présentation des auteurs

Diane Bedoin, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen/ESPE de l'Académie de Rouen, membre du laboratoire Civiic (Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation), a publié plusieurs articles et chapitres d'ouvrages relevant de la sociologie du handicap, s'intéressant en particulier au contexte de la surdité. Elle a codirigé, avec Régine Scelles, l'ouvrage *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap* publié aux éditions Érès en 2015.

Philippe Brun, maître de conférences en psychologie à l'Université de Rouen, membre du laboratoire Psy-NCA (Psychologie et neurosciences de la cognition et de l'affectivité). Ses publications concernent les troubles de la régulation émotionnelle, en particulier dans les situations créées par l'autisme et les troubles envahissant du développement (TED).

Émilie Chanoni, maître de conférences en psychologie à l'Université de Rouen, membre du laboratoire Psy-NCA (Psychologie et neurosciences de la cognition et de l'affectivité). Ses travaux articulent la psychologie et les sciences de l'information dans l'étude du dialogue et de son développement chez l'enfant. Elle met à profit les apports de la réalité virtuelle pour tester les stratégies interlocutoires de l'enfant, y compris quand il grandit en situation de handicap, avec un agent conversationnel animé.

Serge Ebersold, sociologue, professeur au Cnam (Conservatoire national des arts et métiers), titulaire de la chaire accessibilité. Ses recherches portent sur le rapport à la différence à travers l'analyse des conditions de scolarisation, d'accès à l'emploi et d'inscription sociale des personnes handicapées et de leurs familles. Il est notamment l'auteur de *Le temps des servitudes, la famille à l'épreuve du handicap*, publié aux Presses universitaires de Rennes en 2005 et de *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap, dire et regards*, publié aux éditions

Ères en 2007. Il a plus récemment publié, aux éditions de l'OCDE, *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi* en 2011 et *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés* en 2012.

Martine Janner-Raimondi, maître de conférences-HDR en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen/ESPE de l'Académie de Rouen, membre du laboratoire Civiic (Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation), a publié plusieurs articles et chapitres d'ouvrages relevant de la philosophie du handicap et de la grande difficulté scolaire avec des ancrages notamment en phénoménologie et en éthique. Elle a dirigé l'ouvrage *Élèves en difficulté : tout un programme. Le programme personnalisé de réussite éducative* dans la collection « Pédagogie : crises, mémoires, repères » publié aux éditions L'Harmattan en 2014.

Philippe Mazereau, maître de conférences-HDR en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, membre du laboratoire Cerse (Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation), a consacré ses recherches à la sociologie de la connaissance, des théories, pratiques et des institutions suscitées par la déficience mentale de l'enfant. Il est notamment l'auteur de *La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie. Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989* publié aux éditions L'Harmattan en 2002 et a codirigé l'ouvrage *École et handicap : de la coexistence à la reconnaissance* publié aux éditions Sudel en 2009.

Daniel Mellier, professeur émérite en psychologie à l'Université de Rouen, membre du laboratoire Psy-NCA (Psychologie et neurosciences de la cognition et de l'affectivité) et chargé de mission « handicap » pour l'Université de Rouen. Il conduit des recherches sur les handicaps et leurs effets développementaux au plan cognitif et sociocognitif chez l'enfant avec trouble du développement intellectuel et l'enfant né grand prématuré. Il a notamment coordonné des numéros de la revue *Enfance* : « Les enfants nés avant » (2013) ; « Les enfants en retard : des enfants qui se développent autrement » (2005), ainsi que *Le développement de l'enfant né prématuré* publié aux éditions Solal en 2011.

Katia Rovira, professeure des universités en psychologie du développement à l'Université de Rouen, membre du laboratoire Psy-NCA

(Psychologie et neurosciences de la cognition et de l'affectivité), coresponsable de l'axe « Santé et société » au sein de l'IRIHS (Institut de recherche interdisciplinaire en sciences humaines et sociales) et du GRR HN (Grand réseau de recherche Haute Normandie), a publié plusieurs articles sur le thème du handicap visuel et des techniques d'aide dédiées aux jeunes porteurs de handicap visuel.

Laurence Thouroude, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, membre du laboratoire Civiic (Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation), a publié plusieurs articles et chapitres d'ouvrages relevant de la clinique du handicap, s'intéressant en particulier au concept d'entre-deux. Elle a notamment contribué à l'ouvrage, sous la direction d'Alain Vergnion, *Grandes controverses en éducation*, dans le chapitre « Handicap, normalité, scolarisation : le sens de l'éducation spécialisée ? », publié aux éditions Peter Lang en 2013.

