Accompagner les familles : les « savoir-faire discrets » des Enseignants référents

Accompanying families: the “discreet know-hows” of Teacher-referents

Matthieu Laville

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3649>

DOI : 10.4000/questionsvives.3649

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-53-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Matthieu Laville, « Accompagner les familles : les « savoir-faire discrets » des Enseignants référents », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3649> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3649

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Accompagner les familles : les « savoir-faire discrets » des Enseignants référents

Accompanying families: the “discreet know-hows” of Teacher-referents

Matthieu Laville

Introduction

- 1 Le droit à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés est une notion centrale de la Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. En consacrant un droit à la scolarisation pour les jeunes handicapés, le législateur promeut l'accueil de la diversité des élèves au sein du système scolaire. Les perspectives ouvertes par cette loi, en particulier pour ce qui a ensuite été dénommé « inclusion scolaire » par la Loi de refondation de l'École du 8 juillet 2013, inaugurent un nouveau paradigme reposant sur la scolarisation des élèves handicapés au plus près de l'école ordinaire et invitent à développer de nouveaux ajustements collectifs entre les secteurs de l'Éducation nationale, du médicosocial et du sanitaire (Chauvière & Plaisance, 2008).
- 2 C'est dans ce contexte changeant que le législateur a spécifié une nouvelle fonction, celle d'Enseignant référent (ER), chargé, depuis la rentrée 2006, de coordonner les parcours de scolarisation des élèves handicapés. Véritable cheville ouvrière de ces parcours, cet enseignant spécialisé veille au suivi de leur mise en œuvre et de leur cohérence. Les missions de l'ER font de lui l'interlocuteur privilégié des parents qui se posent souvent en « porte-parole » de leur enfant (Kittay, 2009). À ce titre, l'ER doit, dans son secteur d'intervention, « assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève et sa famille » (article D351-12 du Code de l'éducation), tout en étant « attentif à rester dans une position de neutralité bienveillante, et préoccupé seulement de l'intérêt de l'élève » (MEN, 2008, p. 12). Empruntée à la cure psychanalytique, l'expression « neutralité bienveillante » invite à trouver la bonne distance avec son

interlocuteur (Dispaux, 2007). Accompagner les familles dans le parcours de formation de leur enfant nécessite en effet pour l'ER de trouver la juste posture. Cette posture d'accompagnement « suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne » (Paul, 2004, p. 153). En ce sens, « l'accompagnement est une rencontre » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 34). Cette rencontre s'inscrit à la fois dans l'espace, à travers un « cheminement commun, un "bout de route" fait ensemble » (Ardoïno, 2000, p. 8), et dans le temps, permettant ainsi « une maturation et une appropriation » (p. 8) de l'accompagné. En retour, l'accompagnant n'est pas épargné par les paradoxes : « entre son désir d'aider et de laisser l'autre libre, entre le laisser libre et lui imposer quelques contraintes pour justement l'aider à sortir de sa situation » (Paul, 2004, p. 114). Aussi la posture d'accompagnement auprès des familles ne saurait-elle se réduire à un simple savoir-être en relation à autrui. En effet, cette dernière s'appuie à la fois sur des compétences techniques (avoir une bonne connaissance des dispositifs institutionnels et des problématiques de la scolarisation des élèves handicapés, faire preuve de bonnes capacités d'organisation, maîtriser l'outil informatique...) mais aussi relationnelles (avoir une bonne capacité d'écoute, d'adaptabilité dans la relation, des compétences de médiation permettant un travail constructif en équipe...). C'est précisément sur l'analyse de la mise en œuvre de ces compétences auprès des familles que nous proposons une contribution. Autrement dit, comment cette « neutralité bienveillante » se traduit-elle quotidiennement sur le terrain ? Dans quelle mesure et jusqu'à quel point peut-on envisager d'articuler le *care* (Molinier, Laugier & Paperman, 2009a) avec l'accompagnement auprès des familles ? Quels sont alors les « savoir-faire discrets » (Molinier, 2009b) mobilisés par les ER ?

- 3 Suivre ces questionnements nous invite tout d'abord à préciser les principales missions de la fonction d'ER à l'aune des recompositions institutionnelles occasionnées par l'entrée de la France dans l'ère inclusive. Dans cette première partie, nous présentons également les perspectives offertes par les théories du *care* (Gilligan, 1982/2008 ; Tronto, 1993/2009). Ces dernières permettent de placer la focale sur certaines pratiques des ER et de les envisager comme un travail concret, à la fois discret et attentionné, basé sur le souci des autres (Molinier, Laugier & Paperman, 2009a). Nous proposons alors, dans un deuxième temps, de relever les différentes postures professionnelles mobilisées *in situ* par les ER pour accompagner de manière bienveillante les parcours des élèves handicapés. Pour ce faire, nous procédons à une analyse secondaire d'entretiens semi-directifs menés auprès de vingt et un ER (voir Annexe). Ces entretiens faisaient originellement partie d'un dispositif d'enquête comprenant également une ethnographie et une enquête par questionnaire (voir Encadré 1). Au-delà des études ciblées auxquelles ils ont donné lieu (Auteur, 2014, 2016b, 2018), les entretiens permettent ici de recueillir le discours des ER sur le sens et sur les conditions de leur activité d'accompagnement auprès des familles. Aussi avons-nous effectué une analyse thématique de ces entretiens (Blanchet & Gotman, 1992). Celle-ci nous a conduit à discriminer des postures d'accompagnement que nous proposons d'explicitier dans cet article. Nous montrons ainsi que ces postures, en tant que « manières d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donnés » (Paul, 2012, p. 15), constituent un répertoire de tâches qui s'appuie sur un travail de *care* nécessitant souvent d'agir avec tact en « s'efforçant d'abraser les aspérités du réel » (Vidal-Naquet, 2014, p. 142), notamment dans les situations difficiles avec des problématiques de scolarisation complexes et douloureuses pour certaines familles. En retour, ce travail implique des dimensions affectives et éthiques de la part des ER. Prendre en compte ces dimensions permet de mettre l'accent sur les émotions vécues par

ces professionnels, en tant que pourvoyeurs de *care* (Paperman, 2009a). Pour conclure, nous analysons, à nouveaux frais, le bien-fondé de la notion de « neutralité bienveillante », puis nous nous interrogeons sur les possibilités et sur la pertinence d'accroître la visibilité du travail de *care* des ER.

Encadré 1 : Présentation du dispositif d'enquête

Le point d'ancrage du positionnement de cette recherche réside dans notre posture de praticien-chercheur. Comme le précise Catherine De Lavergne (2007, p. 28), « le praticien-chercheur est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel ou un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité ». Pour notre part, notre parcours professionnel a d'abord été celui d'un professeur des écoles généraliste ayant exercé en école primaire pendant une quinzaine d'années. À ce titre, nous avons accueilli des élèves en situation de handicap, alors même que nous avons été assez peu sensibilisé à l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers, que ce soit en formation initiale ou en formation continue. Nous avons également participé à des réunions organisées par des ER : ces réunions avaient pour objet le suivi de scolarisation des élèves en situation de handicap dans nos classes. Afin d'accéder à une compréhension nouvelle de cette fonction d'ER, nous nous sommes alors engagé dans un travail de thèse dont l'objectif était de saisir le processus de professionnalisation des ER, en nous appuyant notamment sur une analyse de l'activité de ces derniers (Auteur, 2016a). Ce travail comprenait une enquête par questionnaire, une ethnographie et des entretiens semi-directifs.

Cet article s'appuie sur les entretiens semi-directifs. Ceux-ci ont été réalisés entre 2011 et 2013. Ils ont été menés auprès de vingt et un ER, issus de sept départements différents, avec pour objectif de recueillir les discours de ces praticiens sur leur activité : les différents thèmes du guide d'entretien étaient principalement axés sur la manière dont les ER travaillaient et sur les gestes professionnels qu'ils mobilisaient. Ces entretiens ont duré en moyenne une heure et trente minutes. Pour contacter les premiers ER, nous avons privilégié un mode d'accès direct. Puis, nous sommes entré en relation avec les autres interlocuteurs en recourant à la méthode de « proche en proche » qui « consiste à demander à un premier interviewé potentiel de désigner d'autres interviewés possibles et ainsi de faire la chaîne » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 58). Ce corpus comprend dix-sept femmes et quatre hommes. Vingt d'entre eux sont issus du premier degré et ont une expérience professionnelle antérieure dans l'enseignement spécialisé. Les caractéristiques des interviewés (E1 à E21), et notamment les données sociodémographiques (âge, sexe), sont regroupées dans le Tableau 1 (voir Annexe).

Dans la cadre de cet article, nous procédons à une analyse secondaire de ce corpus d'entretiens et avons choisi de circonscrire cette analyse autour des « savoir-faire discrets » mobilisés par les interviewés auprès des familles. Signalons des changements de sigles depuis la réalisation de ces entretiens. Tous les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires destinés aux élèves handicapés sont désormais dénommés Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) : dans le premier degré, les Classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) deviennent des ULIS-écoles (circulaire 21 août 2015). Quant aux accompagnants scolaires, le décret du 27 juin 2014 ouvre la perspective d'employer des Auxiliaires de vie scolaire (AVS), qui s'appellent désormais les Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), en contrat à durée indéterminée.

1. Cadre contextuel de la recherche

1.1 Mise en œuvre progressive de l'éducation inclusive et missions des ER

- 4 Le droit à la scolarisation des jeunes handicapés « marque l'entrée dans le droit commun des élèves relevant autrefois [...] de l'éducation spéciale » (Mazereau, 2006, p.9). La loi du 11 février 2005 engage en effet la France dans une voie d'éducation inclusive reposant sur la scolarisation de tous les élèves. L'éventail des modalités de scolarisation des élèves handicapés reste pourtant inchangé par rapport à la précédente législation, le parcours de scolarisation pouvant s'effectuer suivant plusieurs modalités : en milieu ordinaire, en milieu spécialisé « lorsque ce mode de scolarisation répond aux besoins des élèves » (Article 21-II), ou encore à temps partagé entre ces deux milieux. De ce point de vue, cette loi apparaît « comme un compromis visant à adapter la dynamique et la rhétorique internationales à la spécificité du contexte associatif, éducatif, administratif français » (Barral, 2008, p.100). Cette spécificité hexagonale, dont les fondements, sociohistoriquement construits (Mazereau, 2002), reposent sur une éducation spéciale et séparée de l'éducation ordinaire, invite à mettre en place des politiques incitatives visant à développer les « coopérations entre les établissements et services [médicosociaux] accueillant des enfants et adolescents handicapés et les établissements d'enseignement scolaire » (décret du 2 avril 2009). Cependant, les ponts dressés par le législateur entre milieux spécialisé et ordinaire restent encore insuffisants (Komitès, 2013) pour créer les conditions d'une « culture partagée » (Chauvière & Plaisance, 2008). Malgré ces obstacles, la mécanique du changement se poursuit puisque la Loi de refondation de l'École du 8 juillet 2013 postule que « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Comme le signale la ministre de l'Éducation nationale en 2016, favoriser la scolarisation en milieu ordinaire permet d'obtenir « de meilleurs résultats éducatifs pour de nombreux élèves en situation de handicap ainsi qu'une plus grande ouverture à la différence de la part des autres élèves » (Vallaud-Belkacem, 2016). Ce contexte de refondation enjoint également aux professionnels de l'éducation de créer les conditions d'une école bienveillante (Lapeyronnie, 2014), ouverte à la diversité et « soucieuse du bien-être de ses élèves » (Breton & Delga, 2013, p. 32), et *a fortiori* de ceux qui sont en situation de handicap.
- 5 Depuis la rentrée scolaire 2006, l'ER a pour mission de veiller au suivi de la scolarisation des élèves handicapés, quelles qu'en soient les modalités. Placé sous l'autorité d'un ou plusieurs IEN-ASH¹, il est en relation constante avec les établissements de son secteur. Il coordonne les actions entre les partenaires potentiels (familles, écoles, collèges, lycées, établissements et services médico-sociaux...) en réunissant et en animant des réunions d'Équipes de suivi de scolarisation (ESS) auxquelles ceux-ci sont conviés. À l'issue de chaque ESS², il rédige un compte rendu sur lequel figurent des propositions de pérennisation ou des suggestions d'évolution du parcours scolaire de l'élève. En outre, il récupère « tout document ou observation de nature à l'éclairer de façon exhaustive sur les compétences et les besoins en situation scolaire d'un élève handicapé » (circulaire du 17 août 2006, § 3.2). Ces propositions et documents sont ensuite soumis à la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) qui propose un Projet personnalisé de scolarisation (PPS) dont l'objectif est de veiller à la bonne mise en œuvre du parcours

de scolarisation de chaque élève. La MDPH comprend une instance décisionnelle, appelée Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Cette commission est chargée de valider le PPS, élaboré en amont par une Équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE). L'ER se situe donc à l'interface entre les partenaires de « terrain » (professionnels du soin, de l'éducation et familles) et ceux du pôle technico-administratif (MDPH). Il devient l'interlocuteur de toutes les parties prenantes du projet de scolarisation de l'élève handicapé et joue, par là même, un rôle de personne-ressource auprès des différents partenaires (circulaire du 17 août 2006, § 4.2.1).

1.2 Théories du *care* : précisions théoriques

- 6 Difficilement traduisible en français, la notion de *care* est apparue au début des années 1980 à la suite des travaux de la psychologue états-unienne Carol Gilligan. Cette dernière a mis en évidence l'existence d'une « voix morale différente », attentive à la singularité et à la vulnérabilité d'autrui et s'inscrivant à l'encontre de la morale masculine dominante, basée sur des conceptions universalistes et impartiales de l'éthique de la justice (Gilligan, 1982/2008). En accordant plus d'attention à l'autre en particulier, cette éthique du *care* permet d'envisager une manière différente de résoudre des dilemmes moraux en s'appuyant sur des critères à la fois relationnels et contextuels. Elle apparaît alors comme « une éthique de l'ordinaire, concrète et non normative » (Laugier, 2009a, p. 186), susceptible de prévenir les risques d'exclusion.
- 7 Dans le prolongement de ces travaux *princeps*, la philosophe Joan Tronto a montré que l'éthique du *care* n'était pas l'apanage des femmes (Tronto, 1993/2009). Cette voix différente s'adresse en effet à celles et à ceux « dont l'expérience morale est fondée dans les activités qui consistent à s'occuper des autres » (Molinier, 2010, p. 2). Le *care* désigne alors « une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre “monde” de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (Tronto, 1993/2009, p. 37). De façon plus générale, le *care* repose sur une anthropologie de la vulnérabilité qui met en lumière les interdépendances humaines. L'analyse du *care* a ainsi « pour vertu de faire surgir derrière l'image rassurante d'une société constituée d'adultes compétents, égaux, autonomes, en bonne santé, la permanence des activités de soins » (Paperman, 2005/2011, p. 331). Ces considérations ont conduit Tronto à plaider en faveur d'une véritable politique du *care* :

Une société qui prendrait au sérieux les pratiques du soin s'engagerait dans un débat sur les enjeux de la vie publique, non pas à partir d'une conception des acteurs considérés comme autonomes, égaux et rationnels, poursuivant chacun d'eux des fins séparées, mais à partir de leur interdépendance, chacun d'eux demandant le *care* et le proposant de différentes façons, et chacun ayant d'autres intérêts et d'autres activités en dehors du domaine du *care* (Tronto, 1993/2009, p. 201).
- 8 Les recherches sur le *care*, menées en France depuis une quinzaine d'années par Pascale Molinier, Patricia Paperman et Sandra Laugier, s'inscrivent à la croisée des approches psychologique, sociologique et philosophique. Elles portent notamment sur les métiers du soin (aides-soignantes, infirmières), de l'entretien (femmes de ménage), ou encore sur le travail de « *care* domestique » de mères d'enfants handicapés. Cette ouverture transdisciplinaire permet de « prendre en compte les enjeux politiques du *care* sans les désarticuler de ses enjeux pratiques et éthiques » (Molinier, 2010, p. 2).

1.3 Care et éducation inclusive

- 9 Il existe, à notre connaissance, peu de recherches sur le *care* et la scolarisation des élèves handicapés en France. Signalons néanmoins deux articles qui s'appuient sur des expériences concrètes du travail de *care*. Le premier, écrit par Magdalena Kohout-Diaz (2011), est consacré aux accompagnants scolaires. Dans le second, l'auteur s'intéresse aux pratiques de deux enseignants de français, confrontés à des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives (Lacaille, 2015). Ces articles mettent en évidence que le travail de *care*, malgré sa discrétion, engage d'importantes ressources éthiques dans les pratiques professionnelles quotidiennes.
- 10 Comme nous l'avons noté plus haut, les orientations inclusives françaises s'inscrivent dans un contexte plus large de refondation du système éducatif français. L'inclusion pour tous désinsularise le handicap et invite à modifier en profondeur certaines pratiques pédagogiques afin de les adapter aux besoins de tous les élèves, qu'ils soient ou non handicapés. Les auteurs d'un récent numéro de la revue *Éducation et socialisation* montrent que ce nouvel horizon programmatique s'inscrit dans le projet républicain d'une École bienveillante. Ce projet est conduit notamment dans « le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire [et] l'inclusion » (Réto, 2016). Il ouvre la possibilité de problématiser des reconfigurations du *care* en éducation (Usclat, Hétier & Monjo, 2016). Comme le souligne Gwénola Réto (2018), la dimension éthique du *care* permet d'ailleurs d'entrevoir une proximité avec la notion de bienveillance. Selon cette auteure, la bienveillance comprend une dimension intentionnelle : elle correspond à « un acte de volition [qui] exige un discernement effectif du bien, en lien avec un contexte donné, et l'intégration de l'évaluation des conséquences possibles sur autrui » (Réto, 2018, p. 64). C'est en ce sens qu'il convient d'inscrire la bienveillance dans la filiation de l'éthique du *care*, éthique intrinsèquement contextuelle qui « ne conteste pas la nécessité de la justice, mais l'envisage sous le sceau de la justesse et de l'ajustement aux circonstances » (p. 65).

1.4 Care et travail d'accompagnement des ER

- 11 Les ER ont une place spécifique dans la division du travail éducatif : elle se situe hors de la classe. Comme l'explique une interviewée de notre corpus d'entretiens, ces professionnels demeurent « enseignants spécialisés mais ne sont plus devant les élèves » et doivent ainsi faire « le lien entre les intervenants par rapport aux besoins des élèves handicapés » (E13) pour assurer une bonne coordination des services et pour prévenir d'éventuelles ruptures de parcours scolaires.
- 12 En cohérence avec les théories du *care*, nous avons choisi de nous focaliser sur l'accompagnement effectué par les ER, en particulier auprès des familles de jeunes handicapés. Comme l'indique Maela Paul, l'accompagnement ne saurait pourtant se réduire à un simple travail de *care* (Paul, 2012, p. 19). Accompagner repose en effet « sur la capacité [...] à savoir particulariser, autrement dit s'ajuster au particulier au regard de principes généraux » (Paul, 2004, p. 111). Plus précisément, « l'accompagnement se trouve en tension entre deux logiques : une logique socio-technique [...], soucieuse d'objectivité, et une logique de sollicitude, centrée sur la subjectivité » (p. 112).
- 13 Selon Christine Magnin de Cagny (2007, p. 94), l'accompagnement chez les ER signifie que leurs actions « ont pour objectif de mettre l'enfant et sa famille en mesure d'effectuer

leurs propres choix en connaissance de cause ». Autrement dit, cet accompagnement « vise à donner aux intéressés les moyens de mûrir leurs décisions » (p. 94). Notre objectif ici est de montrer que l'usage du *care* dans l'accompagnement constitue un véritable travail de l'ombre qui se glisse dans les plis de l'activité des ER. À cet égard, nous considérons que sa réalisation s'appuie sur des « savoir-faire discrets ». Ces derniers consistent à anticiper les difficultés ou les besoins des autres (Molinier, 2010). Ce travail d'anticipation ne peut s'effectuer sans la maîtrise de compétences techniques (avoir une bonne connaissance des textes officiels, des procédures et des dispositifs institutionnels). Plus encore, il s'appuie sur des compétences relationnelles et s'applique à des situations concrètes qui impliquent « le souci du confort psychologique de l'autre » (Molinier, 2005/2011, p. 343). Comme le précise un inspecteur d'académie, la fonction fondamentale de l'ER est « d'être un accompagnateur [...] qui doit en permanence avoir pour mission de simplifier le vécu des parents » (cité par Goasdoué, 2011, p. 42). Cela implique un travail constant d'ajustement auprès des familles qui repose sur une éthique du concret, difficilement mesurable parce que toujours située et non universaliste (Modak, 2012).

2. Ces « petites choses » essentielles à l'accompagnement

- 14 Dans cette partie, nous envisageons la mobilisation du *care* dans l'accompagnement auprès des familles comme une attitude professionnelle attentionnée, soucieuse de la singularité de chaque parcours de scolarisation. Cette attitude mobilise « un travail psychique de réflexion et d'anticipation » et conduit parfois les ER à mettre « en latence [leur] propre inquiétude ou irritation » (Molinier, 2009c, p. 437). Ainsi, nous essaierons de montrer que les récits des expériences quotidiennes des ER interrogés, loin de se réduire à une simple juxtaposition d'anecdotes professionnelles, recèlent un ensemble de « savoir-faire discrets », c'est-à-dire toute une série de « petites choses » qui peuvent apparaître comme étant ordinaires mais qui sont finalement inestimables (Hesbeen, 1999 ; Modak, 2012).

2.1 Aplanir la route devant les parents

2.1.1 Aider à remplir le formulaire Cerfa

- 15 Le formulaire Cerfa fait partie des éléments indispensables à transmettre à la MDPH. Ce document national doit être rempli à l'issue de chaque ESS par les familles. Il comprend notamment un projet de vie sur lequel figurent les demandes et les souhaits relatifs au parcours de formation du jeune handicapé.
- 16 Tous les interviewés rapportent la complexité à remplir ce document pour certains parents :
- Des familles défavorisées ont parfois besoin d'aide, elles savent à peine écrire. Dans ce document, elles doivent écrire le projet de vie, c'est difficile donc je les aide (E2). Comme l'explique une ER, « il y a des familles démunies qui ne voient pas forcément les enjeux, les implications » (E20). Malgré tout, elle précise que chaque fois qu'elle a écrit à la place des parents, elle a essayé de prendre « un maximum leurs mots » de façon à ce que ces derniers ne se sentent pas « dépossédés de leur demande » (E20).

L'aide pour remplir le Cerfa peut s'effectuer à la fin d'une ESS ou dans le bureau de l'ER. Ce deuxième cas de figure est parfois difficilement vécu par les interviewés :

Il faut être solide, c'est souvent des gens dans la panade socialement ou confrontés à la maladie de leur enfant. Ils viennent rarement nous voir par plaisir (E15).

- 17 Une ER « avoue être des fois un peu limite » avec le règlement et que ça lui est « même arrivé d'aller dans des familles pour remplir le Cerfa » (E6). *Idem* pour sa collègue E16 qui réclamait ce document depuis plusieurs mois à des parents. D'après elle,
- une famille qui oublie, ce n'est pas gratuit, c'est qu'elle n'a pas envie... Si elle n'envoie pas le Cerfa, elle va bloquer tout. Donc là, il faut négocier (E16).

- 18 Cette aide ne se réduit pas non plus à une simple assistance dans la reformulation, mais demande une attention soutenue qui invite parfois à euphémiser la teneur des propos des familles :

Quand il y a des difficultés comportementales, un parent m'a dit une fois : je vais le frapper ; je lui ai dit : on écrit que vous êtes exténué, que vous avez besoin d'aide, que vous sentez que ça va déraiper (E18).

- 19 Une ER explique enfin qu'elle envoie occasionnellement à certains parents un formulaire Cerfa qu'elle a préalablement rempli avant la tenue d'une ESS :

J'essaie de mettre un mot dans mon courrier pour ne pas leur montrer que je le fais pour eux parce que je les en crois incapables pour ne pas les mettre en difficulté (E16).

Elle affirme qu'elle pourrait néanmoins déléguer ce travail à une assistante sociale. Cependant, elle justifie sa posture par le fait qu'elle connaît « pratiquement toutes les familles de [son] secteur » et qu'en agissant de la sorte « ça leur simplifie la vie » :

Avec telle famille je peux me permettre de le faire, elle ne va pas mal le prendre ; mais, elle n'ira pas voir l'assistante sociale, parce qu'elle en a ras le bol de l'assistante sociale qui les a déjà sur le dos pour d'autres raisons (E16).

2.1.2 Entendre la parole des parents pendant les ESS

- 20 L'ESS comprend théoriquement l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du PPS. Il s'agit d'un moment important où chaque partenaire rend compte des observations qu'il a établies concernant les besoins et les compétences de l'élève.

La prise de parole des partenaires est « souvent ritualisée » (E15) et respecte un ordre bien précis. Conscients que les familles n'auront « jamais ce lieu de parole là ailleurs qu'en ESS » (E7), les ER leur accordent une attention particulière, sachant que ce n'est « pas évident de se retrouver devant un certain nombre de professionnels et de s'exprimer librement » (E4). Certaines familles sont très volubiles, quand d'autres restent silencieuses. Cette hétérogénéité des situations invite quelques fois à rompre avec l'ordre préétabli par les ER en ce qui concerne l'agencement des tours de parole :

Je distribue la parole aux enseignants en premier. Mais, je pense à une situation, j'ai d'abord donné la parole à la maman car elle est venue avec son petit papier et elle a listé tous les points à aborder. Donc, on a repris point par point (E17).

Il convient alors d'offrir aux familles un cadre rassurant qui puisse accueillir leur parole. Aussi les ER essaient-ils de « ne pas trop sacraliser cette équipe » (E21) de façon à ne pas mettre « les parents dans l'embarras » (E14) ou encore « de dédramatiser, de faire de l'humour si on peut » (E5).

- 21 Accorder une attention particulière aux parents relève aussi d'un véritable travail d'équilibriste qui consiste simultanément à contenir la parole des professionnels « qui

quelquefois prennent énormément de place » (E9) et à solliciter celle des parents afin de leur permettre d'« évacuer les choses » (E3) :

Les professionnels doivent écouter, même des choses inintéressantes : les parents donnent des exemples, c'est important qu'ils expriment ça, leur quotidien avec leur gamin (E12).

Parfois, des parents débordent ; il y a une enseignante en particulier qui n'apprécie pas, mais c'est un moment où les parents ont le droit de pouvoir dire des choses, de dire c'est compliqué le soir, de donner des exemples (E6).

- 22 Enfin, il peut arriver qu'un conflit éclate pendant une équipe. Ce genre de situation « est compliquée parce qu'on ne s'y attend pas forcément » (E14). Une interviewée évoque un malentendu avec une mère alors qu'elle souhaitait la rassurer et la soulager dans les démarches à suivre auprès de la MDPH. Ce quiproquo illustre la charge émotionnelle qui affecte aussi bien le pourvoyeur que le destinataire de *care*. Il met ainsi en exergue la fragilité du *care* qui peut à tout moment se dérober au fil de l'accompagnement proposé à la famille :

J'ai eu une fois une incompréhension avec une famille. Un petit de trois ans qui vient d'être diagnostiqué autiste, des parents dans une souffrance forte, la maman dit : on a fait ça, il faut une AVS. Très bien, on va demander une AVS. Elle me dit : je n'ai pas de bilan d'orthophonie ; je lui dis : ce n'est pas grave. Elle me regarde d'une façon... Elle me dit : vous êtes qui pour me dire que ce n'est pas grave ? Putain, je l'ai mal pris. Bien sûr que si, dans le diagnostic, le bilan ortho est nécessaire. J'ai mis un temps à comprendre qu'on n'était pas sur la même longueur d'onde. Je disais ce n'est pas grave [uniquement] pour la demande d'AVS à la MDPH (E9).

- 23 Ce travail d'écoute, parce qu'il repose sur des situations intrinsèquement originales, demande donc une grande attention qui ne laisse pas toujours indemnes les ER :

À chaque équipe, il se passe quelque chose, c'est parfois épuisant : là je suis fatiguée. Il faut être attentif. On est là pour apaiser (E10).

Ça marque certaines ESS. Si moi je n'ai pas mon quart d'heure avec ma collègue pour parler, c'est mon mari qui prend tout ! (E12).

2.1.3 Agir rapidement, mais avec tact : dans les coulisses d'une situation tendue

- 24 L'exemple qui suit rapporte un conflit entre une famille et un chef d'établissement, arbitré par une ER. Le tact déployé par cette professionnelle pour le résoudre correspond à la définition qu'en donne Eirick Prairat (2017, p. 11) : « Il est un art de juger qui allie finesse et justesse et une manière de se conduire attentive aux nuances et aux circonstances ». La résolution de ce différend dénote aussi une certaine virtuosité de l'ER et illustre sa capacité à improviser, c'est-à-dire à trouver une réponse la plus appropriée face à l'originalité et à la complexité de cette situation (Molinier, 2010).

Le conflit porte sur le positionnement d'une accompagnante scolaire auprès d'un collégien en situation de handicap moteur :

J'ai un enfant avec un handicap moteur lourd avec AVS. Il est élu délégué de classe. Deux jours avant le conseil de classe, le principal refuse la présence de l'AVS pour l'accompagner. La maman est furieuse, le principal n'en démord pas. Donc, conflit, la maman m'appelle (E17).

Afin de dénouer la situation au plus vite, l'ER convoque d'urgence une ESS :

J'ai posé les choses : qu'est-ce qui fait que ça bloque ? Quelle est la loi ? Quels sont les réels besoins de l'enfant ? Le problème, c'était la confidentialité.

La suite de son récit souligne comment elle a usé de diplomatie pour ne pas heurter la susceptibilité du chef d'établissement, sous peine d'anéantir la médiation. Après avoir

éteint les tensions et trouvé une issue satisfaisante pour la famille et le jeune, elle décide en effet de ne pas faire remonter tout de suite cet incident auprès de la MDPH :

C'est délicat, il ne faut pas désavouer le principal. Pour prendre la décision, on marche sur des œufs. Il faut resituer le problème... Ce truc-là, je ne l'ai pas fait remonter à la MDPH. On a résolu la situation, ça s'est apaisé.

Plusieurs ESS ont ensuite été programmées au cours de l'année scolaire. Afin de pérenniser le positionnement de l'AVS en dehors des heures d'enseignement, l'ER décide enfin d'envoyer à la MDPH, au mois de juin c'est-à-dire au moment où l'EPE réévalue les besoins de l'élève, l'ensemble des comptes rendus des ESS qu'elle a organisées :

Les comptes rendus, je les ai envoyés au même moment pour que la MDPH ait un regard de l'année scolaire. Du coup, sur les notifications, on voit apparaître en observation : l'AVS est indispensable à l'accompagnement du jeune pour les conseils de classe. Ça s'impose à l'institution scolaire, c'est écrit !

2.2 Savoir entendre, puis attendre s'il faut attendre

2.2.1 Orientation en structures spécialisées ou comment respecter les temporalités parentales

- 25 Au même titre que les autres compensations, l'orientation d'un élève handicapé en structures spécialisées est du ressort de la MDPH qui s'appuie, en particulier, sur les expertises des différents professionnels. Orienter un élève dans de telles structures n'est pourtant pas une décision anodine et engage, sur le long terme, le jeune dans une « carrière spécialisée » :

C'est difficile de savoir si c'est justifié. Dans l'absolu, ce n'est pas évident ces décisions-là. Mettre un enfant en établissement, ce n'est jamais neutre, ça engage l'enfant dans une certaine voie. Il y a des enfants pour qui c'est une bonne décision. Il y en a pour lesquels ce n'est pas forcément la bonne décision (E13).

- 26 Pour les parents, envisager une orientation en établissement médico-social ou en CLIS/ULIS « suscite souvent une grosse peine » (E4) et provoque parfois une réaction de stupeur : « Ce n'est pas que je ne comprends pas mais c'est que je ne veux pas comprendre » (E18), rétorque ainsi une mère à une ER.

« Le temps des familles n'est pas le même que celui des professionnels », explique l'interviewée E6. L'accompagnement auprès des parents consiste alors à les faire cheminer vers une acceptation de l'orientation. Ce travail de longue haleine peut se traduire par la visite d'un établissement avec la famille :

Je suis allée avec une mère [qui n'avait pas son permis et qui élevait seule son enfant], visiter l'Institut médico-éducatif (IME) à l'autre bout du département. Je l'ai prise avec son fils dans ma voiture et on est allés à l'IME. Maintenant il est à l'IME, même si ça a pris huit mois (E6).

- 27 Plusieurs ER proposent également de programmer plusieurs ESS dans l'année :

C'est rare que les parents soient volontaires pour que leur gamin soit orienté : il y a une réticence, un deuil à faire. En début d'année, j'essaie de faire une réunion assez tôt pour poser les choses : dire que l'équipe pense à une orientation, qu'on va se laisser le temps, qu'on se reverra dans quatre mois pour décider en fonction de l'évolution du gamin. C'est moins violent pour les parents (E1).

- 28 Ce qu'il faut, précise cet ER, « c'est que les parents soient vraiment considérés comme partie prenante de la décision ». Selon lui, « le gamin ne profitera de sa scolarité en CLIS que si les parents sont convaincus que c'est ce qu'il faut ». Aussi est-il parfois préférable

de faire « un an en jachère en classe ordinaire pour que le projet mûrisse et soit opérant » (E1).

- 29 Enfin, cette période de latence est propice à la réflexion parentale. Elle peut offrir la possibilité d'un temps pour reconstruire une parentalité ébréchée (Korff-Sausse, 1996) et ainsi permettre à une famille de reprendre la main – ou d'avoir l'illusion de la reprendre – sur le parcours de formation de son enfant :

J'ai eu une situation une fois où on demandait un Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) : le gamin était en grosse difficulté par rapport aux troubles du comportement. Les premières réunions, je n'avais pas le droit de parler. Le père disait : Il n'y aura jamais de demande d'ITEP. J'ai dit : c'est votre droit, aucun souci. Quelques mois plus tard, de nouveau une réunion, j'étais dans la salle, tout le monde n'était pas encore arrivé et il me dit : j'ai décidé, on va faire une demande d'ITEP ! La façon dont il me le disait ce n'était pas : j'ai changé d'avis. Il ne voulait pas perdre la face. J'ai dit : d'accord, très bonne idée ! (E5).

- 30 Cependant, les charges de travail sont souvent très importantes et constituent un frein dans la qualité des échanges avec les parents :

Des familles ont besoin de nous. Après, c'est un manque de temps énorme. On a beaucoup de dossiers, les journées sont très chargées (E14).

Recevoir les parents, ce n'est quasiment pas possible. Parmi mes grandes frustrations, ç'a été de ne pas avoir assez de temps pour les accompagner (E20).

- 31 Enfin, le manque d'équipements spécialisés provoque des incertitudes dans le choix du parcours de certains jeunes. Celles-ci sont anxiogènes pour les familles et peuvent engendrer une véritable « souffrance éthique » (Dejours, 1998) chez les ER :

Des parents sont furieux parce qu'en juillet il n'y a toujours pas la réponse. C'est terrible ! Je les imagine rester les deux mois d'été sans savoir où va aller leur enfant à la rentrée... Je le vis très mal ! (E17).

2.2.2 Participer aux Équipes éducatives : un dilemme autant moral que pratique

- 32 Les Équipes éducatives³ (EE) sont réunies « chaque fois que l'examen de la situation d'un élève l'exige, qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement » (article D321-16 du Code de l'Éducation). Elles comprennent les mêmes partenaires potentiels que les ESS. Dans certains départements, les ER y participent quand le personnel de l'établissement scolaire « souhaite qu'un PPS soit élaboré pour un élève » (article D351-8). Ces EE « concernent les élèves en difficulté scolaire mais qui ne vont pas forcément relever du champ du handicap » (E2). Dans ce cas de figure, l'ER se place en qualité de personne-ressource : « c'est l'école qui est maître du jeu qui demande aux partenaires de venir » (E8). À l'issue de cette EE, « la famille s'engage ou ne s'engage pas à faire une demande auprès de la MDPH » (E13). Loin de susciter l'unanimité, la participation à ces EE engage, chez les ER, une réflexion sur le bien-fondé de ce positionnement.

- 33 Pour certains, cette participation semble difficilement concevable d'un « point de vue déontologique » (E15). L'interviewée E16 explique que sa « présence en EE induit déjà un supposé handicap ». L'écueil consiste alors « à inciter les parents à faire une demande MDPH » (E18). Or, en EE, « on fait le point sur les difficultés, mais l'issue ne doit pas être déjà anticipée » (E16). La non-présence de certains ER aux EE s'inscrit dans un souci de sollicitude vis-à-vis des familles :

C'est eux qui font le premier pas, dans l'esprit de ne pas les heurter. Psychologiquement, le parent qui m'appelle, il est déjà dans un processus de

demande. Pour préserver ce processus, j'attends que les parents m'appellent : pour le coup, je les aide jusqu'au bout (E15).

- 34 D'autres estiment en revanche que leur présence en EE permet de « préparer les choses plus doucement avec les familles » (E4) et d'anticiper une possible reconnaissance de handicap et/ou une orientation en structure spécialisée. La présence de l'ER peut d'ailleurs s'échelonner sur plusieurs années :

Ça permet d'aborder un certain nombre de choses. Le cheminement se fait plus doucement. Alors que si j'arrivais directement la deuxième année de CP, quand le maintien est fini, en disant : pour l'année prochaine, c'est CLIS... (E5).

La participation des ER à ces équipes nécessite, en amont, un travail d'accompagnement indispensable à mener auprès des familles par les professionnels de terrain :

Quand le travail a déjà été vu avec la famille par les services [de soins], par les psychologues scolaires, que la notion de handicap a progressé, là, on dit : on va faire une équipe, ça serait bien que tu sois là (E11).

- 35 Sans ces précautions liminaires, assister à une EE peut s'avérer très violent pour les parents. Les ER ont alors « le sentiment que toute la reconnaissance du handicap repose sur [eux] » (E19) et qu'ils « ne peuvent pas ne pas » (Paperman, 2005/2011) évoquer le handicap éventuel de l'élève. En tant que pourvoyeurs de *care*, ils se sentent alors investis d'un devoir de responsabilité (Molinier, 2010) qui peut paradoxalement les placer en situation de vulnérabilité professionnelle. Autrement dit, ils se retrouvent *volens nolens* en première ligne pour effectuer le « sale boulot » (Hughes, 1962) :

Les enseignants et les services de soins se déchargent parfois sur nous. Quand l'école sent qu'il faut passer sur le champ du handicap, souvent ils n'en parlent pas à la famille. Ils nous appellent, c'est nous qui sommes chargés d'en parler (E14).

C'est arrivé que je propose la reconnaissance de handicap pendant l'EE, alors que personne n'en avait parlé à la famille. C'est d'une violence pour les parents ! Quand je me suis présentée, ils ont dit : qu'est-ce que fait cette dame ici ? (E12).

3. Perspectives : faut-il rendre visible ce travail invisible ?

- 36 Dans cet article, nous avons décrit différentes postures d'accompagnement des ER auprès des familles et avons montré qu'elles peuvent s'appuyer sur un véritable travail de *care*. Comme le souligne Patricia Paperman, cette description du travail de *care* « requiert de travailler avec un concept élargi du travail, qui inclut la dimension morale des activités, au moins la façon dont les principaux intéressés s'y rapportent » (Paperman, 2009a, p. 101). Chez les ER, ce travail s'appuie en effet sur une éthique du concret qui « relève fondamentalement de l'ordre de la singularité et se caractérise par l'alchimie complexe *hic et nunc* de compétences techniques et émotionnelles » (Janner-Raimondi, 2017). S'inscrire dans une dynamique d'éducation inclusive passe aussi par une écoute soutenue auprès des familles. Ainsi, le fait de proposer à des parents rétifs de différer d'un an une orientation en structure collective traduit une attitude bienveillante de la part des ER, marquée par le souci de l'autre. En ce sens, cette attitude est proche de la « neutralité bienveillante » caractérisée par « une réceptivité compréhensive, faite de disponibilité et d'égalité d'humeur, sans découragement ou irritation, [...] envers le [parent] » (Dispaux, 2007, p. 671). Cependant, elle n'est pas complètement neutre⁴ puisqu'elle s'entrechoque avec les propensions universalistes des MDPH dont les décisions sont censées objectiver chaque situation et proposer, pour chaque élève handicapé, la compensation la plus

adéquate, c'est-à-dire le parcours de scolarisation le plus cohérent possible. Elle n'est pas neutre non plus puisqu'elle est marquée par le souci de sa réception et engage les dimensions affectives des ER. Autrement dit, il s'agit de maintenir la bonne « distance affective » (Molinier, 2009b) avec les familles : « il faut savoir se montrer attentif et attentionné sans tomber dans la contagion émotionnelle sous peine de souffrir au point de ne plus pouvoir exercer » (Janner-Raimondi, 2017). Ainsi résumé par une interviewée, « il ne faut pas que la famille me prenne en grippe, [et] il faut savoir parfois attendre [pour] qu'elle ait toujours la possibilité de me faire a minima confiance » (E6).

- 37 Envisager l'appui du *care* dans l'accompagnement permet ainsi de mettre en lumière la mise en œuvre de savoir-faire sensibles et expérientiels, mobilisés quotidiennement par les ER sans qu'ils en attendent « forcément de la gratitude » en retour (Molinier, 2005/2011). Cela permet aussi de légitimer les émotions du pourvoyeur de *care* (Paperman, 2005/2011) dans un contexte éducatif où leur maîtrise reste souvent un gage de professionnalisme (Bouchareu, 2016). Comme le souligne Pascale Molinier (2009b), « ce n'est pas la sensibilité à la souffrance d'autrui qui est pathogène, mais l'impossibilité de la traduire en action ». La possibilité de transformer cette souffrance d'autrui en action pour autrui est d'ailleurs le souhait de nombreux ER interrogés qui regrettent l'absence de groupes d'analyses de pratiques qui permettraient, selon eux, de se confronter à d'autres expériences professionnelles, de mettre en lumière certaines « ficelles du métier » (Becker, 2002) et parmi elles des « savoir-faire discrets » :

Des analyses de pratiques, on en aurait besoin sur des dossiers qui nous posent problème, des relations conflictuelles... Est-ce que j'ai bien animé cette ESS ? Est-ce que je suis bien dans mes missions ? (E17).

- 38 À cet égard, le Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), mis en œuvre depuis la rentrée scolaire 2017, propose un module pour « exercer comme enseignant référent de scolarisation » (arrêté du 10 février 2017, article 3). Ce module constitue un marqueur d'un processus de professionnalisation de la fonction d'ER (Auteur, 2018). Son contenu pourrait notamment s'appuyer sur la dimension de *care* dans l'accompagnement auprès des familles.
- 39 Dès lors, il convient de « penser le *care* comme pratique, plutôt que comme disposition » (Tronto, 2008, p. 255), au risque sinon de l'essentialiser et de le réduire « à des dispositions naturelles » (Paul, 2012, p. 19), en d'autres termes de le renvoyer à des aptitudes féminines (Gilligan, 1982/2008). Si la mobilisation des « savoir-faire discrets » constitue un véritable travail de *care* au service de l'accompagnement, dont les dimensions restent souvent clandestines (Champy-Remoussenard, 2014) faute d'être partagées entre pairs, il n'en reste pas moins que leur discrétion est aussi « la condition de félicité de ce travail » (Vidal-Naquet, 2014, p. 137). Ainsi, comme nous l'avons décrit par ailleurs, utiliser sa propre voiture pour conduire une mère démunie à la visite d'un IME sans en référer à son IEN-ASH constitue une transgression réglementaire au regard des normes assurantielles, mais semble être la manière la plus appropriée pour la faire cheminer « en douceur ». Cette entorse au règlement constitue alors une marge de manœuvre supplémentaire pour résoudre avec tact (Prairat, 2017) une situation difficile.
- 40 Quoi qu'il en soit, la mobilisation des « savoir-faire discrets » apparaît indispensable pour relever au quotidien le défi de l'éducation inclusive et pour accompagner pas à pas des familles dans les différentes étapes des parcours de scolarisation de leurs enfants. Dans le contexte actuel de la civilisation du travail où la valeur d'une activité est mesurée à l'aune du « langage de la spécialisation et de la compétence » (Molinier, 2013, p. 157), la

reconnaissance de ces savoir-faire, ceux des ER en l'occurrence, met finalement « au jour la distance à parcourir dans ce qui sert de référentiel aujourd'hui aux métiers et la prise en compte de l'expérience comme source d'apprentissage » (Paturel, 2014).

Annexes

Tableau 1 : Caractéristiques des interviewés

Départements	A		B							C		
Entretiens	E1	E20	E2	E5	E6	E10	E11	E12	E13	E4	E8	E9
Réalisation de l'entretien	2011	2012	2011	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2011	2012	2012
Sexe	H	F	F	F	F	F	H	F	F	H	F	F
Âge	45 à 50 ans	50 à 55 ans	35 à 40 ans	45 à 50 ans	50 à 55 ans	55 à 60 ans	40 à 45 ans	55 à 60 ans	50 à 55 ans	55 à 60 ans	45 à 50 ans	45 à 50 ans
Expériences dans l'enseignement spécialisé	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Corps professionnel d'origine (1 ^{er} ou 2 ^d degré)	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	2 nd	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}
Ancienneté au poste d'ER	2 ans	1 an	3 ans	6 ans	4 ans	3 ans	6 ans	5 ans	3 ans	2 ans	3 ans	5 ans
Nombre de dossiers	220	280	240	250	150	230	240	280	200	210	150	140
Départements	D					E			F		G	
Entretiens	E7	E15	E16	E17	E18	E3		E14	E19		E21	
Réalisation de l'entretien	2012	2012	2012	2012	2012	2011		2012	2013		2013	
Sexe	F	H	F	F	F	F		F	F		F	
Âge	50 à 55 ans	40 à 45 ans	50 à 55 ans	30 à 35 ans	45 à 50 ans	55 à 60 ans		50 à 55 ans	40 à 45 ans		50 à 55 ans	

Expériences dans l'enseignement spécialisé	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Corps professionnel d'origine (1 ^{er} ou 2 nd degré)	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}
Ancienneté au poste d'ER	4 ans	4 ans	6 ans	4 ans	4 ans	5 ans	3 ans	3 ans	5 ans
Nombre de dossiers	300	260	200	280	240	160	190	125	135

BIBLIOGRAPHIE

Auteur (2014). De la prescription nationale à la mise en acte sur le terrain : analyse de certaines activités de l'enseignant référent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 239-256.

Auteur (2016a). *L'enseignant référent : une fonction à la croisée des mondes sociaux du handicap*. (Thèse de doctorat). Université de Caen Normandie.

Auteur. (2016b). Dix ans de droit à la scolarisation en France, quels changements ? Point de vue des enseignants référents. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 10, 327-344.

Auteur (2018). Que recouvre la fonction d'enseignant référent ? Cartographie d'une activité. *Recherches en éducation*, 33, 102-120.

Ardoino, J. (2000). De « l'accompagnement » en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses*, 40, 5-11.

Barral, C. (2008). Reconfiguration internationale du handicap et loi du 11 février 2005. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3, 95-102.

Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris : La Découverte.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Bouchareu, M. (2016). Penser l'apport du *care* à l'évaluation et à la gestion des pratiques enseignantes. *Éducation et socialisation*, 40. Repéré à <http://edso.revues.org/1561> (Consulté le 3 septembre 2017).

Breton, X. & Delga, C. (2013). *Rapport d'information sur la politique d'éducation prioritaire*. Repéré à <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/rap-info/i1295.pdf> (Consulté le 3 septembre 2017).

Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.

- Chauvière, M. & Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27, 31-44.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Dispaux, M.-F. (2007). La neutralité à l'épreuve de la clinique au quotidien. *Revue française de psychanalyse*, 71, 669-685.
- Gilligan, C. (1982/2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Goasdoué, S. (2011). *Enseignant référent, une nouvelle fonction : textes et réalités*. (Mémoire de Master MEEF). Université de Cergy Pontoise.
- Hesbeen, W. (1999). Le caring est-il prendre soin ? *Perspective soignante*, 4, 1-20.
- Hughes, E. (1962). Good People and Dirty Work. *Social Problems*, 10, 3-11.
- Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes : Champ social Éditions.
- Kittay, E. (2009). The personal is philosophical is political: A philosopher and mother of a cognitively disabled person sends notes from the battlefield. *Metaphilosophy*, 40, 606-627.
- Kohout-Diaz, M. (2011). Prendre soin des élèves pour prévenir les violences à l'école : des ressources ignorées. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 129-138.
- Komites, P. (2013). *Rapport du groupe de travail « Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap »*. Ministère de l'Éducation nationale, Ministère des Affaires sociales et de la Santé.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Calmann-Lévy.
- Lacaille, A. (2015). La scolarisation des élèves avec Troubles des fonctions cognitives. *Recherche & formation*, 79, 63-74.
- Lapeyronnie, D. (2014). *Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid83670/pour-une-ecole-innovante-synthese-des-travaux-du-conseil-national-de-l-innovation-pour-la-reussite-educative.html> (Consulté le 3 septembre 2017).
- Laugier, S. (2009a). Le sujet du care : vulnérabilité et expression ordinaire. Dans P. Molinier, S. Laugier & P. Paperman (éds.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 159-200). Paris : Payot.
- Magnin de Cagny, C. (2007). Enseignant référent : un nouveau métier pour une nouvelle philosophie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39, 89-99.
- Mazureau, P. (2002). *La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie : Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale*. Paris : L'Harmattan.
- Mazureau, P. (2006). Les figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants. *Le français aujourd'hui*, 1, 9-18.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). *Scolariser les élèves handicapés*. Direction générale de l'enseignement scolaire, CNDP.
- Modak, M. (2012). Entre mesure et démesure : les enjeux sexués de la mise en visibilité du care chez les assistants et assistantes sociales. Dans M. Garrau & A. Le Goff (éds.), *Politiser le care* (pp. 21-39). Lormont : Le bord de l'eau.

- Molinier, P. (2005/2011). Le *care* à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. Dans P. Paperman & S. Laugier (éds.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care* (pp. 339-357). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Molinier, P., Laugier, S. & Paperman, P. (éds.) (2009a). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Molinier, P. (2009b). Temps professionnel et temps personnel des travailleuses du *care* : perméabilité ou clivage ? *Temporalités*, 9. Repéré à <http://temporalites.revues.org/988> (Consulté le 3 septembre 2017).
- Molinier, P. (2009c). Vulnérabilité et dépendance : de la maltraitance en régime de gestion hospitalière. Dans M. Jouan & S. Laugier (éds.), *Comment penser l'autonomie ?* (pp. 433-458). Paris : Vrin.
- Molinier, P. (2010). Éthique et travail du *care*. *Centro de estudos da metropole*, 1-13.
- Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.
- Paperman, P. (2005/2011). Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel. Dans P. Paperman & S. Laugier (éds.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care* (pp. 281-297). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Paperman, P. (2009a). D'une voix discordante : désentimentaliser le *care*, démoraliser l'éthique. Dans P. Molinier, S. Laugier & P. Paperman (éds.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 89-110). Paris, Payot.
- Paturel, D. (2014). L'éthique du *care*, soutien de l'intervention sociale en entreprise. *Revue Interventions économiques*, 51. Repéré à <http://interventionseconomiques.revues.org/2187> (Consulté le 3 septembre 2017).
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF.
- Réto, G. (2016). Le *caring*, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation*, 40. Repéré à <http://edso.revues.org/1504> (Consulté le 3 septembre 2017).
- Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire, Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation*. (Thèse de doctorat). Université catholique de l'Ouest (France) et Université de Sherbrooke (Canada).
- Tronto, J. (2008). Du *care*. *Revue du MAUSS*, 32, 243-265.
- Tronto, J. (1993/2009). *Un monde vulnérable, pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Usclat, P., Hétier, R. & Monjo, R. (éds.) (2016). Le *care* en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? *Éducation & socialisation*, 40.
- Vallaud-Belkacem, N. (2016). Communiqué de presse. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid100752/najat-vallaud-belkacem-et-segolene-neuville-se-mobilisent-pour-la-scolarisation-des-jeunes-enfants-autistes.html> (Consulté le 3 septembre 2017).
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Vidal-Naquet, P. (2014). Le travail de *care* : tact, ruse et fiction. Dans A. Brodriez-Dolino, I. Von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, C. Laval & B. Ravon (éds.), *Vulnérabilités sanitaires et sociales : de l'histoire à la sociologie* (pp. 137-152). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

NOTES

1. IEN-ASH : Inspecteur de l'Éducation nationale pour l'Adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés.
2. En conformité avec la manière dont la plupart des acteurs de terrain nomment cette réunion, nous employons désormais le terme « ESS » comme métonymie signifiant « réunion d'Équipe de suivi de scolarisation ».
3. Même remarque que pour le sigle « ESS » : ici « Équipe éducative » est utilisée comme métonymie signifiant « réunion d'Équipe éducative ».
4. Au sens étymologique : « qui ne prend pas parti ».

RÉSUMÉS

Depuis la rentrée scolaire 2006, les Enseignants référents (ER) sont chargés de coordonner les parcours de scolarisation des élèves handicapés. Dans un contexte d'éducation inclusive, ils doivent assurer leur cohérence en favorisant l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques et par les services ou établissements de santé et médico-sociaux. Les ER sont également les interlocuteurs privilégiés des familles dans les différentes étapes des parcours de scolarisation de leurs enfants. En cohérence avec les théories du *care*, cet article propose de mettre à jour les « savoir-faire discrets » mobilisés par ces professionnels auprès des familles d'enfants handicapés. L'analyse d'un corpus d'entretiens semi-directifs, conduits auprès de vingt et un ER, permet de montrer que l'usage du *care* dans l'accompagnement auprès de ces familles constitue un véritable travail de l'ombre qui se glisse dans les plis de leur activité. Cette analyse invite finalement à s'interroger sur les possibilités et sur la pertinence d'accroître la visibilité du travail de *care* des ER.

Since the beginning of the 2006 academic year, Teacher-referents have been responsible for the academic journey of pupils with disabilities. In the interests of educational inclusion, they must continue to favour the links between actions taken by the educational team and those taken by the health and social care providers. The Teacher-referents are also the privileged voice of the families throughout the academic journey of their children. Consistent with the theories of "care", this article proposes to update the "discreet know-hows" put to work by these professionals towards families of disabled children. Analysis of a collection of semi-directive interviews conducted with around 21 Teacher-referents allows us to show that the use of "care" in the accompaniment of these families consists of genuine work behind the scenes which slips into the folds of their activities. This analysis asks us to question ourselves on the possibilities and on the pertinence of increasing the visibility of the "care" work of the Teacher-referents.

INDEX

Keywords : care, assistance, teacher-referent, family, disability pupils

Mots-clés : care, accompagnement, enseignant référent, famille, élèves handicapés

AUTEUR

MATTHIEU LAVILLE

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Laboratoire CIRNEF, EA 7454, Université de Rouen Normandie