Le travail de *care* des AESH collectives

Ulla MAGUET

Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation,
Université de Limoges, Laboratoire FrED

Résumé : Au travers d'une recherche exploratoire, nous nous intéressons au travail des Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Nous nous focalisons sur une facette de leur travail, souvent invisible et non considérée : le travail du *care*. Ce dernier se caractérise par la prise en compte des besoins d'autrui afin d'y apporter une réponse. Souvent confondu avec de bons sentiments ou une simple habilité relationnelle, le care peut être une véritable pratique professionnelle qui prend en compte la vulnérabilité, ancrée dans la condition humaine. Ce travail de *care* n'est pas prescrit en un cadre normatif. Par une recherche ethnographique dans deux Unités Localisées d'Inclusion Scolaire, l'une en école primaire et l'autre en collège, nous nous centrons plus particulièrement sur les savoir-faire discrets des AESH collectives, qui sont un soutien à la scolarité des élèves à besoins particuliers au titre de la compensation. Nous interrogeons la place de l'AESH vis-à-vis de l'enseignant en mobilisant les concepts de vulnérabilité et de travail de *care*. Comment les AESH, dont la professionnalisation est encore faiblement structurée, s'approprient-elles leurs missions ? Et si les enseignants bénéficiaient aussi d'un travail de *care* ?

Mots-clés : AESH, savoir-faire discrets, *care*, vulnérabilité

Abstract : The *care* work of collective AESH Through an exploratory research, we are interested in the work of Accompanying students with disabilities (AESH). We focus on a facet of their work, often invisible and not considered : the *care* work. This one is characterized by taking in account the needs of others in order to provide a response. Often confused with good feelings or a simple relational skill, *care* can be a real professional practice that takes into account vulnerability, rooted in the human condition. This care work is not prescribed in a normative framework. Through ethnographic research in two Localized School Inclusion Units, one in primary school and the other in college, we focus more particularly on the discreet know-how of collective AESH, which is a support for the schooling of students with special needs in respect of compensation. We question the place of AESH towards to the teacher by mobilizing the concepts of vulnerability and care work. How do AESH, whose professionalization is still weakly structured, appropriate their missions ? What if teachers also benefited from a *care* work ?

Keywords : AESH, discreet know-how, *care*, vulnerability

1 Introduction

En France, les Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH), anciennement les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS)[1], participent à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Leur mission fait appel à des compétences multiples basées notamment sur des qualités morales, une capacité d'adaptation et d'écoute (Belmont *et al.*, 2011). En effet, leur champ d'intervention est pluriel et complexe du fait de la diversité du champ du handicap (physique, mental, comportemental), et nécessite une formation qui puisse répondre aux attentes du métier (Toullec-Théry *et al.*, 2009). Ce jeune corps professionnel n'échappe pas à la volonté de professionnalisation, c'est-à-dire à l'évolution d'un métier vers une reconnaissance sociale (Beckers, 2007) ainsi qu'à une reconnaissance professionnelle (Wittorski et Jorro, 2013). Leur statut précaire peut représenter un frein à leur reconnaissance, malgré une politique de reconnaissance du métier d'AESH (Cluzel et Philbert, 2015). Depuis 2016, un Diplôme d'état d'accompagnant social et éducatif (DEAES) est créé, accompagné d'un référentiel de compétences (Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017) qui institutionnalise une formation pour ce nouveau métier de l'aide. Ce dernier s'inscrit dans une mission d'accompagnement qui suggère une attention tournée vers les besoins des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » (Woollven, 2021). En effet, ce métier est censé favoriser leur autonomie[2]. Notre présent travail s'intéresse au travail de *care* des AESH, et plus précisément aux savoir-faire discrets de ces professionnels de l'inclusion. Nous centrons nos analyses sur les AESH collectives qui interviennent en ULIS. Notre étude consiste à comprendre ce qui se passe entre les AESH et les enseignants, sous le prisme de la notion de *care.* Face à la diversité des situations de vulnérabilité des élèves, et en interaction avec les enseignants, comment les AESH s'approprient-elles leurs prérogatives ? Nous émettons l'hypothèse que l'attention des AESH ne serait pas uniquement tournée vers les élèves, mais également vers l'enseignant et qu'ainsi l'enseignant bénéficierait du travail de *care* des AESH. Dans un premier temps nous tenterons de définir ce qu'est le *care* afin de le questionner par rapport aux AESH. Puis nous exposerons notre question de recherche, notre méthodologie, pour ensuite développer nos résultats. Nous terminerons par la discussion.

2 Cadre théorique

2.1 Missions des AESH

Il existe trois types d'AESH[3] : une AESH individuelle qui accompagne un seul élève en situation de handicap, une AESH mutualisée, qui accompagne plusieurs élèves, et enfin l'AESH collective (AESH co) qui intervient en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (Ulis)[4].

[1] Depuis le Décret 2014-724 du 27 juin 2014

[2] Ministère de l'Éducation Nationale, Les Accompagnants des élèves en situation de handicap.

[3] Nous utilisons le féminin pour désigner les AESH, car cette fonction est occupée en majorité par des femmes et surtout parce que nos enquêtées sont deux femmes.

[4] L'unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire est un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Les AESH interviennent dans le domaine scolaire pour accompagner les élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans leur scolarisation en milieu ordinaire. La circulaire de 2017 définit les missions d'accompagnement et d'aide de ces agents qui consistent à « aider dans la vie quotidienne, accompagner dans les apprentissages, aider à la vie sociale de l'élève, effectuer des gestes techniques de prises de médicaments si nécessaire et participer aux sorties scolaires ».

L'AESH collective intervient « *sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS* », (Circulaire de 2015) et participe *« à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'ULIS* » (Circulaire de 2015). Le dispositif ULIS où elle intervient propose « *des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation* » (Circulaire de 2015). Le circulaire de 2017 précise les missions de l'AESH co :

> Ces personnels apportent leur aide à l'ensemble des élèves du dispositif, soit au sein de l'Ulis, soit lors des temps d'inclusion dans les classes ordinaires. Ils assistent l'enseignant sans pour autant se substituer à lui pour les tâches qui ne relèvent pas spécifiquement de l'activité d'enseignement. (Bulletin officiel n° 18 du 4 mai 2017)

Ainsi, l'AESH co intervient au sein de l'ULIS auprès d'un ensemble d'élèves, contrairement aux AESH individuelles ou mutualisées qui interviennent en classe ordinaire. L'unité est un dispositif installé dans un établissement ordinaire, toute AESH co peut être amenée à accompagner un élève soutenu par l'ULIS en classe ordinaire, sur un temps donné. Les AESH sont des fonctionnaires contractuels de l'État. Leurs missions étant basées sur l'accompagnement des élèves en situation de handicap, les AESH doivent « nouer » une relation de confiance avec ces derniers (Davoust, 2009).

Aussi, la posture d'accompagnement des AESH est basée sur la relation, tournée vers le souci de l'élève. Cette relation est asymétrique puisqu'elle engage un adulte envers un enfant ou un adolescent (dans le contexte qui nous intéresse qui est le milieu scolaire dit ordinaire). Elle est supposée être guidée par le projet personnalisé de scolarisation de l'élève (ESS)[5]. Enfin elle est définie dans le cadre de l'institution scolaire en termes de lieu, nombre d'heures et de durée selon les besoins de l'élève (Cochetel et Thomazet, 2017).

Si l'AESH a la mission d'accompagner un ou des élèves en situation de handicap, elle fait également partie de l'équipe éducative au même titre que les enseignants[6].

Toullec-Théry et Nédélec Trohel (2010) ont analysé les pratiques dans un dispositif Ulis (anciennement Clis). Ces auteures montrent que l'enseignant coordonne les apprentissages et que l'AESH vient en complément, et quand ce travail à deux se construit clairement, et que l'enseignant arrive à faire comprendre ses attentes, alors l'AESH ne prend généralement pas la place de l'enseignant. En classe ordinaire et selon les niveaux, cet agencement à deux des territoires n'est pas toujours évident comme le

[5] Ministère de l'Éducation Nationale, Les Accompagnants des élèves en situation de handicap.
[6] *Ibidem*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

prouvent d'autres travaux de Toullec-Théry et Nédélec Trohel (2009), Toullec-Théry et Brissiaud (2012), Toullec-Théry (2019), mais aussi ceux de Lansade (2017). Les AESH peuvent être dans un rapport de désynchronisation avec l'enseignant ou se trouver dans une posture qui prendrait trop le pas sur l'enseignant (décalage entre ce que dit le professeur et ce que répète l'AESH par exemple). La place de l'AESH vis-à-vis de l'enseignant pose question dans sa façon de gérer la relation dans le binôme : c'est ce que nous allons interroger en mobilisant les concepts de vulnérabilité et de travail de *care*.

2.2 AESH et travail de *care*

L'accompagnement des élèves par les AESH occasionne des questionnements de leur part, en lien avec le travail du *care* (Maguet et Panissal, 2019). Le *care* « *est la réponse à un besoin* » (Tronto, 2008, p. 221) Le travail du *care* prend racine dans la disposition à se soucier de l'autre. Tout être humain est vulnérable :

> « *Être dans une position où l'on doit recourir au care revient à être dans une position de vulnérabilité. […] Un employé de bureau ne se sent pas vulnérable face à l'agent d'entretien qui, chaque jour, enlève les déchets et nettoie les bureaux. Mais si ces services devaient cesser, la vulnérabilité de l'employé se révélerait* » (Tronto, 2008, p. 181).

Être vulnérable ne veut pas dire être faible, la vulnérabilité :

> « *apporte un démenti au mythe selon lequel nous serions des citoyens toujours autonomes […] Au cours de notre vie, chacun de nous passe par des degrés variables de dépendance et d'indépendance, d'autonomie et de vulnérabilité* » (Tronto, 2008, p. 181-182).

La vulnérabilité est le fondement du travail du *care* (Paperman, 2009). Brugère l'exprime ainsi *« la puissance d'activité du « prendre soin de » tient dans une attention à la vulnérabilité et aux chaînes de vulnérabilité (la sienne propre, celles des autres dont on a la responsabilité, etc.) »* (Brugère, 2011, p. 37). Le *care* ne se limite pas à « *un simple mécanisme empathique et consiste en un processus relationnel plus complexe qui se développe et s'éduque* » (Nurock, 2010, p. 49).

Pour Tronto (2009), le travail du *care* structure une pratique professionnelle tournée vers un ou des êtres vulnérables. Dans le contexte scolaire, cette vulnérabilité s'exprime, pour certains élèves, quand un trouble, une maladie, un handicap les empêche de suivre de façon « ordinaire » leur scolarité. L'AESH intervient alors (après notification de la MDPH) comme accompagnant pour leur permettre d'être scolarisés dans le milieu dit ordinaire. L'AESH est un soutien à la scolarité au titre de la compensation. Elle met en place, avec l'enseignant, les conditions favorables aux progrès des élèves, autrement dit, il s'agit de prendre soin des élèves.

Ainsi, prendre soin nécessite de développer des compétences en lien avec le *care* (Gilligan, 1982) pour identifier les besoins des élèves en situation de handicap et y répondre de la manière la mieux appropriée possible. En effet,

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> *« prendre soin de l'autre, ce n'est pas penser à l'autre, se soucier de lui de façon intellectuelle ou même affective, ce n'est pas nécessairement l'aimer, c'est faire quelque chose, c'est produire un certain travail qui participe directement du maintien ou de la préservation de la vie de l'autre, c'est l'aider ou l'assister dans des besoins primordiaux comme manger, être propre, se reposer, dormir, se sentir en sécurité et pouvoir se consacrer à ses intérêts propres »* (Molinier, 2009, p. 301).

La difficulté à considérer le *care* « *s'enracine dans le fait qu'il est constamment associé à l'intime, l'affectivité et à la proximité ; le care est ainsi naturalisé, féminisé, et sa reconnaissance comme travail est rendue difficile* » (Brugère, 2011, p. 77). Ainsi, le *care* est un travail mais souvent invisible.

2.3 Les savoir-faire discrets

Le *care* est une attitude, une attention qui se développe en prenant conscience d'une responsabilité envers l'autre qui induit des tâches qui favorisent le bien-être (Garrau et Le Goff, 2014). Il induit un accompagnement, une attention et une mobilisation envers l'autre (Pesqueux, 2012). Il est une attention au particulier et peut se manifester par des savoir-faire discrets : « *les savoir-faire discrets s'incarnent dans une posture psychologique souvent perçue par les bénéficiaires en termes de gentillesse, de douceur, d'empathie, qualités associées à la féminité ou au maternel* » (Molinier, 2010). Ils représentent toutes les actions que le pourvoyeur de *care* va prodiguer à celui qui en est l'objet, sans qu'il ne s'aperçoive des efforts fournis par le pourvoyeur. Aussi le bénéficiaire a l'illusion d'une indépendance, qui est due uniquement à toutes les actions invisibles qui lui sont apportées. Car c'est un travail de l'invisible, c'est un « *art de l'ajustement à des situations toujours particulières qui le caractérise et en signe aussi l'invisibilité ou la discrétion* » (Molinier, 2010). Comme le précise également Molinier, c'est un travail d'anticipation qui s'appuie sur des compétences techniques ainsi que des compétences relationnelles et qui vise le « *confort psychologique de l'autre* » (Molinier cité par Laville, 2018).

Dans le domaine scolaire, une étude menée par Laville (2018) sur les enseignants référents démontre que leurs savoir-faire discrets sont indispensables à l'école inclusive ainsi qu'à l'accompagnement des familles. Ces savoir-faire discrets permettent ainsi de prendre en compte la vulnérabilité des familles confrontées au handicap de leur enfant et qui peuvent se sentir en grande difficulté face aux choix à opérer. Pour les enseignants en milieu ordinaire, le fait d'accueillir des élèves en situation de handicap peut les rendre vulnérables. Cette vulnérabilité s'exprime au travers d'une surcharge de travail, une grande difficulté à pouvoir s'adapter aux besoins de chaque élève par exemple (Katz *et al.*, 2021). Ainsi, la vulnérabilité peut se manifester sous diverses formes pour le corps enseignant que ce soit en classe ordinaire ou dans le dispositif ULIS. La question qui se pose pour cette étude est la suivante : est-ce qu'il existe un travail du *care* de la part des AESH envers les enseignants ? Si oui, comment s'opérationnalise-t-il ?

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

3 Une méthodologie en deux temps :

Afin de rendre compte par la recherche de ces savoir-faire discrets qui sont difficilement visibles, notre méthodologie est basée sur une recherche qualitative de type ethnographique. Nous avons élaboré notre étude en deux temps. Nous avons d'abord mené des observations participantes dans deux Ulis, l'une en école primaire et l'autre en Ulis collège, pour ensuite mener des entretiens.

3.1 Observations participantes

Nous avons accompagné deux AESH collectives[7] à l'intérieur du dispositif. L'une travaille en Ulis en école primaire et l'autre en Ulis collège. L'AESH en Ulis primaire, Yasmine, a 60 ans, elle exerce depuis 10 ans, après une reconversion professionnelle et à la suite d'une formation d'AMP. Elle était vendeuse dans un magasin de porcelaine. L'AESH en collège, Christiane, a 47 ans, elle exerce depuis 15 ans. Elle a effectué auparavant des remplacements dans un IME en tant qu'enseignante et a fait de l'aide aux devoirs dans une association pour enfants du voyage. Nous avons mené des observations participantes en situation de classe avec chacune d'entre elles sur une durée de quatre mois (deux mois avec chacune, à raison d'au moins deux jours par semaine, selon nos disponibilités). Chaque dispositif compte une douzaine d'élèves, la majorité présente des troubles des fonctions cognitives.

L'observation nécessite un « triple travail de perception, de mémorisation et de notation » (Weber et Baud, 1997, p. 139). Cette première phase de notre travail a consisté à se repérer, se familiariser et trouver une place, pour ensuite passer aux entretiens.

Avoir choisi de mener des observations participantes relève de deux objectifs : le premier est de rester au plus proche des enquêtées et le deuxième ne pas utiliser des appareillages sophistiqués. C'est aussi dans le recueil croisé des pratiques *in situ* et du sens subjectif donné à ces pratiques par les AESH que nous pourrons tendre vers l'objectivation des savoirs discrets. Bien que consciente que le regard porté sur le quotidien des AESH est une construction mentale subjective, nous tendons également vers l'objectivité en couplant observations et entretiens, afin de croiser les points de vue.

Le but de notre enquête était d'observer le quotidien des AESH au sein du dispositif ULIS et au sein de l'établissement. Molinier (2013) explique que suivre le quotidien des enquêtés facilite les échanges et permet d'avantage d'échanger sur « l'intime » des sujets. Dans le domaine de la recherche ethnographique la relation doit être prise en compte entre l'enquêté et l'enquêteur. La relation lors de l'enquête est une relation sociale (Papinot, 2013). Le chercheur est lié au terrain et participe à la récolte de données et à sa validité (Devereux, 2009). Favret-Saada (1977) souligne que le chercheur ne peut se passer d'associer sa propre subjectivité dans l'observation. De plus, l'absence de familiarité peut mener à des incompréhensions et peut être à « l'origine de complications et de malentendus, plus ou moins persistants » (Guigue, 2005). Benelli et Modak (2010) soulignent d'autant plus l'importance de la familiarité et de la subjectivité du chercheur comme étant un moyen d'accès à une réalité difficile à at-

[7] Le prénom des AESH est fictif

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

teindre : le travail de *care,* ses manifestations discrètes, voire invisibles mais ayant des effets objectifs sur les élèves. Elles soulignent également que le chercheur « constitue l'outil le plus important du travail de terrain et que toute connaissance mobilise une expérience intime » (Benelli et Modak, 2010).

Ces observations ont été consignées par prise de notes dans un journal de recherche (Weber et Baud, 1997). Ce journal est ainsi organisé : il y est répertorié pour quelle tâche l'AESH intervient, et décrit ce qu'elle fait et ce qu'elle dit. Ceci est réalisé à chaque fois que l'AESH intervient, ce sont nos critères d'analyses décrits ci-après qui vont nous permettre d'en tirer des analyses. Nos notes sont consignées à la main.

3.2 Entretiens

Ces observations ont été complétées par deux entretiens semi-dirigés qui consistent à revenir sur un moment passé (donc appel à la mémoire) pour que le sujet explique le « pourquoi » de ses actes. Nous avons mené un entretien avec chacune d'une durée d'une heure, dans les établissements où elles travaillent après autorisation des chefs d'établissement. Les entretiens ont été réalisés après avoir mené les observations. Ces derniers ont été retranscrits et anonymisés. Nous considérons que observations et entretiens permettent une meilleure compréhension du travail de *care* puisque même si les actes sont observables par le chercheur, nous ne pouvons les comprendre qu'en approchant le vécu du sujet (Rix-Lièvre, 2010). C'est-à-dire que nous avons tenté de comprendre les intentions qui ont motivé les AESH à agir dans certaines situations. Ainsi, nous nous sommes laissée imprégner par le récit que font les AESH sur leur quotidien pour entrevoir ce travail « ordinaire » (Molinier, 2013) et comprendre la manière dont ces actrices du quotidien des élèves vulnérables s'approprient leurs missions, y compris dans leurs manifestations les plus subreptices. Nos questions ont visé à ce que les AESH expliquent le pourquoi des actions d'aide observées envers leur collègue enseignante. Ainsi, nous avons procédé de la façon suivante : nous avons sélectionné deux scènes d'observées et nous leur avons « raconté » ce que nous avions observé afin de vérifier que nous avions bien retranscrit la scène et voir si elles voulaient corriger ou rajouter quelque chose. Puis nous leur avons demandé de justifier et d'expliquer la raison de leurs actions. Par exemple : « À ce moment, tu es intervenue et tu as pris la place de l'enseignante, pourquoi as-tu pris cette initiative ? » Le but étant qu'elles nous expliquent ce qui les anime pour agir ainsi. Nous leur avons demandé par la suite de nous raconter une scène ou des scènes que nous n'avons pas observées où elles pensent être venues en aide à leur collègue, afin de compléter nos données.

3.3 Critères d'analyse

Nous avons thématisé nos entretiens après analyse de contenu (Bardin, 2003) et à partir de nos observations, nous avons identifié des thèmes que nous avons hiérarchisés en thèmes centraux (Paillé et Mucchielli, 2003). Les critères retenus pour l'analyse de nos corpus se réfèrent au concept de savoir-faire discret théorisé par Molinier. Pour l'auteure, les savoir-faire discrets se caractérisent par trois critères : l'anticipation, l'omission et la transgression. L'anticipation des pourvoyeuses de *care* se caractérise par des actions diverses. Ces actions vont être effectuées pour le bien-être des aidés, sans que le bénéficiaire ne se rende compte de cette aide car elles anticipent les besoins

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

qu'elles identifient avant que ce besoin se manifeste « comme la (bonne) secrétaire va préparer les bons dossiers en fonction de la liste des rendez-vous de son patron. » (Molinier, 2005). Pour la secrétaire, préparer les dossiers pour son patron fait partie de son travail, mais les ranger par ordre alphabétique est un « plus » qui fait partie du travail de *care*. Nous chercherons à vérifier que les AESH anticipent les besoins des enseignantes, avant qu'elles n'en fassent une demande, par exemple prendre les cahiers corrigés par l'enseignante et les ranger sur chaque table, à la place attitrée des élèves. L'omission permet de ne pas mettre en avant un fait, les pourvoyeuses de *care* sont témoins de choses qu'elles taisent pour ne pas mettre en porte-à-faux autrui. Par exemple, les AESH sont témoins d'une faute punissable faite par l'élève mais vont le taire. La transgression est ambiguë et met les pourvoyeuses de *care* dans des dilemmes parfois moraux, leurs actions peuvent d'un point de vue institutionnel être considérées comme « mauvaises » comme par exemple intervenir hors institution scolaire.

4 Une appropriation professionnelle saisie par les « petits riens »

4.1 Des actions discrètes au sein du dispositif

Cette partie met en lumière le travail de *care* des AESH envers l'enseignante sur la base d'observations de quatre scènes (deux dans chaque unité) complétées par les explications des AESH.

4.1.1 Des « petites attentions » envers l'enseignante mises au service de l'élève

Au sein du dispositif ULIS, les deux AESH sont très attentives à ce qu'il se passe. Elles observent beaucoup les élèves mais aussi l'enseignante. Les AESH interviennent souvent par des « petites attentions ». Aussi, elles aident l'enseignante lors de la mise en exercice des élèves. L'enseignante a établi avec l'AESH le programme de la journée. Ainsi, Yasmine (Ulis primaire) intervient lorsqu'elle voit que l'enseignante commence à perdre patience avec un élève :

> Un élève a du mal à se servir de la règle pour faire des traits de 2 cm. L'enseignante commence à perdre patience car elle lui explique, lui montre comment se servir de la règle graduée, mais l'élève n'y arrive toujours pas. Yasmine qui était avec d'autres élèves regarde ce qu'il se passe. Elle décide de venir voir. Elle part prendre un carton fin et refait une règle en mettant de la couleur à chaque dizaine la couleur rouge. Elle le montre à l'enseignante qui lui dit « ben on va essayer avec ça, on va voir s'il arrive à s'en servir comme ça ». L'enseignante montre à l'élève la nouvelle règle

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> pour qu'il s'en serve. L'élève prend le carton et arrive à tracer une ligne de 2 cm. (Observation dispositif ULIS primaire, 4 février 2020)

Comme le montre cette scène, l'AESH n'est intervenue auprès de l'enseignante qu'après avoir observé qu'elle rencontrait une difficulté avec un élève. L'AESH a vu avant tout que l'élève avait besoin d'une adaptation et que c'est pour cette raison qu'il n'arrivait pas à tracer une ligne avec la règle « ordinaire » : « *vu que le gamin n'arrivait pas à distinguer correctement les traits de la règle, il avait besoin d'un appui visuel pour distinguer les traits et repérer aussi les dizaines* ». Elle prend l'initiative d'aller chercher un carton et de faire une règle graduée, puis de la donner à sa collègue. L'élève a pu réaliser la tâche demandée et l'enseignante a pu aller voir les autres élèves. Elle y voit avant tout une aide dirigée vers l'élève, mais en même temps elle a permis à l'enseignante « *de passer à autre chose sans rester bloquée avec cet élève* ». Cette scène est représentative de la façon dont agit l'AESH en classe pour aider *« je fais souvent ça »*.

Christiane intervient aussi en complément de l'enseignante, comme le révèle une scène :

> *L'enseignante donne des exercices à faire au tableau, après avoir fait une séance de maths. Pendant ce temps, l'AESH reste en retrait et attend, observe attentivement la classe. L'enseignante va s'asseoir à son bureau pour corriger des exercices. L'enseignante se lève voir deux élèves qui n'ont pas compris et leur explique à nouveau. Elle retourne à son bureau, elle soupire et leur dit de « se mettre au travail ». Ils demeurent encore en difficulté. L'AESH les avait repérés (ils râlent, montrent des signes d'énervement). Elle se dirige vers eux, prend quelques minutes et réexplique à chacun. Quand elle a fini, ils sont calmés et ils font leur exercice, en silence.* (Observation dispositif ULIS collège, 17 décembre 2019)

L'AESH est intervenue juste après l'enseignante, pour aider deux élèves en difficulté. Elle s'était mise en retrait quand sa collègue est intervenue mais quand celle-ci s'est éloignée, elle a pris la suite. Elle le justifie comme étant son rôle :

> « *Dès fois, quand l'une n'y arrive pas l'autre prend le relais pour expliquer […] C'est mon travail aussi, j'essaie de voir ce qui bloque et cela évite à Julia (l'enseignante) de se déranger alors qu'elle a autre chose à faire.* ».

Elle avait donc « *déjà repéré qu'ils étaient en difficulté* ». L'AESH a observé des signes d'énervement de la part des élèves. Après son passage, les élèves non seulement font leur exercice mais se sont calmés et ne sont plus des éléments perturbateurs pour le reste de la classe. L'AESH le justifie comme une aide réciproque : pendant qu'elle prend le relais, sa collègue peut continuer à s'occuper de la classe.

Nous constatons des comportements analogues récurrents chez les deux AESH. Quand elles interviennent dans un exercice, elles le font toutes les deux dans le but d'aider

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

l'élève, premier à recevoir leur attention, mais aussi pour soutenir voire soulager leur collègue enseignante parce qu'elles ont identifié un besoin, base du travail de *care.* Les deux AESH regardent souvent leurs collègues. Aussi, quand elles voient que tout se passe bien, elles n'interviennent pas. Elles restent en retrait, comme lorsque l'enseignante donne un cours et que les élèves écoutent sans faire de bruit. Les deux enseignantes nous font part qu'elles ne se voient pas travailler avec une autre AESH (enseignante collège) ou qu'elle trouve que ce qu'elle « *fait est un travail génial* » (enseignante école).

4.1.2 Une aide à l'autorité

Lors d'observations, certains élèves sont parfois turbulents. Ainsi, Yasmine décide d'intervenir lorsqu'elle voit que les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignante et refusent de se mettre au travail :

> Les élèves sont agités. L'enseignante se fâche pour avoir le calme, elle est avec les plus grands pour une séance tandis que l'AESH fait faire des exercices aux petits. Le calme ne dure pas longtemps. L'AESH voit que la situation ne s'arrange pas, elle se dirige vers l'enseignante et propose de prendre sa place auprès des plus grands un moment pour tenter de les calmer. L'enseignante accepte. L'AESH se fâche, elle leur reproche de ne pas vouloir travailler et de mal se comporter. Elle revient vers sa collègue cinq minutes après. Cette dernière reprend les grands qui, cette fois, se mettent à travailler. (Observation dispositif ULIS primaire, 17 janvier 2020)

Yasmine est intervenue car :

> *« gérer des enfants turbulents comme les nôtres, il faut pas être seul et avoir de l'autorité parfois. […] Elle [l'enseignante] n'a pas assez d'autorité (cette journée-là)… Et moi je me dis en moi-même « mais ce n'est pas possible » donc je vais la voir et je lui dis : « tu veux que je m'occupe des grands ? » […] donc je les reprends en disant qu'ils n'étaient pas tolérants entre eux, qu'il fallait être bienveillant avec mes mots. Et puis je retourne et je dis : « ben voilà », ils se sont calmés et elle a pu retravailler ».*

L'AESH est très à l'écoute de sa collègue et « *voyait qu'elle commençait à perdre patience* » c'est la raison pour laquelle elle lui a proposé son aide. Elle a ainsi anticipé et pu rétablir une situation qui allait devenir « *de plus en plus conflictuelle* ».

Il en est de même avec Christiane, qui intervient pour que les élèves soient calmes, après que sa collègue enseignante eut levé le ton deux fois, sans résultat :

> L'enseignante est au tableau et donne un cours de français. Les élèves sont agités, certains rigolent, deux se chamaillent. L'enseignante hausse la voix « vous vous calmez maintenant ! ». L'AESH est au fond de la classe, elle observe. Quelques fois, elle dit « chut » doucement. Mais les élèves

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> chahutent et ne se mettent pas au travail. L'enseignante lève le ton à nouveau « il faut que je vous le dise combien de fois ? Arrêtez de faire du bruit ! » Ils s'arrêtent…puis reprennent. L'AESH se dirige vers le tableau et hausse la voix « est-ce que vous voulez que je me fâche ? Au travail, allez ! » Ils continuent un peu puis s'arrêtent. L'enseignante dit à l'AESH « ah ça fait du bien…le calme… ». Elles rigolent. (Observation dispositif ULIS primaire, 10 décembre 2019)

Christiane dit que « *c'est rare que j'aie besoin d'intervenir, car Julia a plus d'autorité et s'en sort super bien avec les élèves…. Mais là, je vois qu'elle est plus fatiguée, donc pour le bien de tous, j'ai préféré intervenir* ». Elle a pris l'initiative de se déplacer devant le tableau, proche de l'enseignante pour montrer qu'elle était là aussi, et qu'il fallait qu'ils arrêtent.

De surcroit l'entretien révèle que cet empiètement apparent sur le travail de l'enseignante est lié à un travail de *care* soucieux du bien-être de l'enseignante. Toutefois, l'entretien révèle que ces deux AESH n'interviennent « *pas souvent comme ça* » (Christiane), mais quand l'enseignante « *est plus fatiguée* » (Christiane) ou qu'elle « *traverse une période difficile* » (Yasmine). Ainsi, ces deux AESH décident de faire preuve d'autorité quand elles voient que les enseignantes, sont plus vulnérables ou qu'elles sont en difficulté. Elles interviennent aussi quand elles remarquent que les élèves s'agitent ou se disputent, elles vont directement vers les élèves perturbateurs pour les calmer ou bien les extraient du dispositif si besoin. Ainsi elles préservent l'harmonie de la classe et ainsi l'enseignante « *n'a pas à se déranger pour un seul élève* » (Yasmine). Toutes deux reconnaissent qu'elles n'ont pas « *l'autorité sur la classe* » mais peuvent contribuer à « *garder le calme* » (Christiane). Il est sous-entendu qu'elles ne se substituent pas aux prérogatives de gestion de classe dédiées à l'enseignante, mais suppléent celle-ci quand des conditions spécifiques exigent un appui, ce qui traduit une posture éthique respectueuse des prérogatives de chaque professionnelle et un réel travail de *care*.

4.1.3 Glissements des rôles : une aide au service de tous

À plusieurs reprises chacune des deux AESH migre sur le territoire de l'enseignante en faisant faire des exercices ou en invitant un élève au tableau, l'AESH prend la main, mais par accord explicite d'une organisation partagée de la supervision des élèves :

C'est ainsi que l'enseignante et Yasmine travaillent avec une moitié des élèves du dispositif :

> La classe est séparée en deux groupes. Un groupe de quatre élèves est avec l'enseignante vers le tableau et un groupe de quatre élèves est avec l'AESH vers le fond de la classe. L'AESH est debout, les élèves assis. *Idem* pour l'autre groupe avec l'enseignante. L'AESH explique des consignes d'exercices de mathématiques et leur demande de faire les exercices, et surveille qu'ils se mettent au travail. Par moment, elle demande leur attention pour expliquer à tous lorsqu'elle décèle un problème chez un élève, de sorte que tous en profitent. (Observation dispositif ULIS primaire, 14 janvier 2020)

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

À première vue, l'AESH est dans son rôle qui est d'animer : c'est-à-dire qu'en accord avec l'enseignante, elle fait travailler des élèves sur des exercices que l'enseignante a préparés au préalable. Elle nous explique :

> « *Alors là ils sont quatre, alors elle les prend en français, moi je fais souvent les maths parce que elle commence un peu à faire le premier et après moi je fais les exercices […] elle, elle prend les grands et on change quand elle s'occupe des petits moi je prends les grands parce qu'elle leur fait faire des exercices* ».

L'AESH prépare d'elle-même des exercices à faire faire aux élèves « *je prépare moi-même des exercices parfois, comme ça, ça me plait aussi mais ça lui permet de se concentrer sur ce qu'elle fait […] comme je sais que la semaine prochaine, elle va retravailler les dizaines, je leur fais réviser dessus.* » L'AESH essaie donc d'anticiper en prenant l'initiative de faire travailler les élèves sur des notions qu'ils ne maitrisent pas afin de faciliter le travail de l'enseignante dans la poursuite de la leçon.

Il en va de même pour Christiane qui demande à l'enseignante si elle veut qu'elle prenne sa place pour faire passer des élèves au tableau :

> L'enseignante marque des additions au tableau et demande à chacun de passer au tableau. Puis elle doit voir chaque élève pour corriger un exercice individuellement. L'AESH demande si elle prend le relais, après accord, elle se substitue à elle pour continuer à faire passer les élèves au tableau. L'enseignante est assise à son bureau où chacun leur tour, les élèves vont la voir tandis que l'AESH est au tableau. (Observation dispositif ULIS collège, 21 novembre 2019)

Dans les propos de Christiane, nous percevons une attention qui tient de ce que nous nommons le *care :* « *c'est à Julia de faire passer au tableau, pas à moi, mais je lui ai proposé mon aide parce que on a pris un peu de retard sur le programme et il fallait qu'elle corrige les exercices des élèves… donc ben elle a accepté* ». Dans le souci de vouloir que l'enseignante puisse avancer dans le programme, l'AESH s'est proposée de se substituer à elle. Ainsi, du temps lui a été libéré pour qu'elle travaille avec d'autres élèves.

4.2 Une présence attentionnée et soutenante

Cette partie se concentre sur ce que disent les AESH sur leurs actions, sur la façon dont elles justifient leurs actions en lien avec le travail du *care* Donner la parole aux pourvoyeurs de *care* permet de connaître les raisons qui motivent leur agir.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

4.2.1 Une prise de parole qui soutient

Les deux AESH font référence à une même situation que sont les réunions nommées Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS)[8] [9]. Yasmine souligne qu'elle soutient l'enseignante lors des réunions. Elle répond à sa place lorsqu'elle voit que sa collègue est mise en porte à faux et qu'elle a des difficultés pour répondre aux parents mécontents lors des réunions ESS. Elle raconte :

> Les gamins, j'essaie qu'ils soient gentils et qu'ils soient bienveillants qu'ils fassent leurs devoirs j'essaye de ne pas la mettre en difficulté au contraire. Lors de la réunion que l'on a eue cette semaine, elle est devenue toute rouge face aux remarques désobligeantes des parents de Laura. Alors, c'est moi qui ai parlé. Ils nous reprochent de ne pas l'écouter, de ne pas bien l'accompagner. J'ai répondu « comment on peut l'écouter, si elle nous dit rien. On ne peut pas résoudre les problèmes si on ne sait pas. Béa. est montée toute rouge, moi j'ai pris la parole c'est moi qui ai pris la parole et le père qui est plutôt cool a dit que ce n'est pas de notre faute car l'année dernière elle mentait tellement, qu'il faut se mettre à notre place. Il a pas tort. Et on n'est pas les seuls dans l'école, il y a les autres, on n'est pas seuls dans l'école si elle ne veut pas nous parler à nous. C'est facile de nous reprocher, la mère n'y a pas été de main morte. De toute façon, avec elle ça ne va jamais. Mais après, Béa (enseignante) était pas bien après. (Entretien du 07/02/20)

Cet acte verbal n'est certes pas une action matérielle, comme effectuer un geste. Il n'en reste pas moins que d'avoir pris la parole représente un soutien. Christiane nous fait les mêmes remarques concernant l'enseignante :

> Nous avions une réunion ESS et là les parents se sont montés contre Julia, surtout la mère qui lui a dit qu'elle était incompétente à enseigner de l'histoire et de la géo, que ce n'était pas ça qui allait aider son fils. Enfin tout un truc… je pense que c'était bien que je sois là parce que comme cela elle n'était pas seule et j'ai répondu aussi que nous faisions de notre mieux. Enfin quand même, Julia était en pleurs après, heureusement que l'équipe sait que nous faisons du bon travail et que ça fonctionne entre nous. (Entretien du 08/01/20)

Ces AESH sont un appui. Leur présence aide l'enseignante à traverser des moments difficiles ou tendus. Prendre la parole parait être une action ordinaire, l'AESH faisant partie de l'équipe éducative Néanmoins, selon les motivations qui les poussent à

[8] L'équipe de Suivi de Scolarisation est une réunion institutionnelle qui a lieu au minimum une fois par an. Elle réunit la famille et les différentes personnes intervenant autour de l'élève. Cette réunion a pour objectif d'évaluer et de suivre la mise en œuvre du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

[9] République Française, ESS : Équipe de suivi de scolarisation, https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/glossaire/ess\#:~:text=ESS\%20\%3A\%20\%C3\%89quipe\%20de\%20suivi\%20de\%20scolarisation\&text=Exer\%C3\%A7ant\%20une\%20fonction\%20de\%20veille,ou\%20de\%20modifications\%20du\%20PPS.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

prendre la parole et la façon dont elles le justifient, nous constatons qu'elles prennent la parole pour éviter que l'enseignante soit plus exposée aux critiques des parents.

4.2.2 Des « petites » actions quotidiennes

Ces AESH soulignent une « *très bonne entente* » (Christiane) avec l'enseignante, elles disent former « *un bon binôme* » (Yasmine). D'après les dires des AESH, les deux duos enseignante/AESH semblent fonctionner parce que « *chacune sait ce qu'elle a à faire* » (Yasmine) et « *nous savons comment travailler ensemble, dans une bonne entente* » (Christiane). Ces deux AESH ont le souci que leur binôme fonctionne, elles sont alors amenées à mener des actions quotidiennes au service de l'enseignante : tout en respectant leurs prérogatives, elles mettent « un plus ». Ainsi Yasmine « *part nettoyer les pinceaux* », « *range les tables quand les élèves ont fini leurs activités* » ou encore « *nettoie la peinture qu'ils ont fait tomber* » ; que Christiane « *range le matériel utilisé l'aprème* », « *va nettoyer les tasses de café* ». Ces actions sont considérées comme ordinaires car, pour Yasmine, « *ce sont des petites actions que normalement, je ne suis pas censée faire mais que je fais, car je sais que cela lui est utile* ». Pour Christiane « *ce n'est rien, autant que je le fasse cela évite à Julia de le faire, elle a beaucoup de travail* ». C'est ainsi aussi que toutes deux témoignent de la même activité, aller faire des photocopies. « *Je vais lui faire les photocopies, je n'ai pas à le faire, mais ça lui rend service* » (Yasmine), « *Cela m'arrive aussi de faire les photocopies, c'est long parfois alors je m'en charge* » (Christiane). Ces « petites » actions quotidiennes participent à aider l'enseignante. Elles relèvent de la logistique pédagogique, entérinant ainsi un travail discret attentif à l'autre, ici en situation de surcharge de travail, autrement dit un *care*.

5 Discussion

D'après les résultats, nous pouvons dire que les enseignantes du dispositif ULIS bénéficient d'un travail de *care* de la part des AESH. Sur les trois critères définis l'anticipation, l'omission et la transgression, c'est massivement celui de l'anticipation qui s'est manifesté. Il faudrait peut-être un autre dispositif pour donner à voir les omissions ou les transgressions. Ces deux AESH présentent des similitudes. Elles évoquent toutes deux une envie d'aider et de soutenir l'enseignante avec laquelle elles travaillent. Ces AESH anticipent, interviennent de leur propre gouverne lorsqu'elles pensent être en mesure d'aider efficacement l'enseignante. Jamais elles ne disent qu'elles interviennent parce que l'enseignante est incompétente. Elles interviennent pour préserver de bonnes conditions de travail et trouvent que c'est de leur ressort. Comme le montre Molinier (2005) pour les secrétaires, ces dernières font un travail discret, qui ne se voit pas en tant que tel car invisibilisé par le travail prescrit : la secrétaire doit préparer les dossiers pour son patron, mais le supplément va être qu'elle lui range par ordre alphabétique pour lui faciliter le travail, ce « supplément » est une aide précieuse. Les AESH agissent dans cette même logique : elles proposent leur aide quand elles voient une difficulté, opèrent des « glissements » en prenant des responsabilités, toutes ces actions participent au bon fonctionnement du dispositif et au bien-être de tous.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Ce qui leur permet d'anticiper, c'est leur observation fine des situations, des personnes, de ce qui les entoure et d'être toujours dans une démarche qui est tournée « vers autrui ». Elles anticipent « au pied levé » en fonction des besoins des enseignantes ou quand ces dernières montrent des signes de vulnérabilité comme par exemple quand elles sont fatiguées.

Ce qui ressort également, c'est l'envie qu'elles ont que le groupe classe fonctionne et aussi que leur duo avec l'enseignante fonctionne bien, notamment lorsque les élèves déjouent l'autorité, ou lorsque le planning des activités prend du retard, comme l'ont montré nos exemples. Ces AESH sont vraiment complémentaires des enseignantes.

La confiance dans le binôme est un élément important, car c'est ce qui leur permet de s'autoriser à prendre des initiatives pour anticiper le déroulement des activités. Cette confiance permet ainsi aux deux AESH de répondre à la place des enseignantes lors des réunions d'ESS. Elles répondent en tant que professionnelles, mais nous constatons qu'elles prennent la parole surtout parce qu'elles voient que leur collègue est en difficulté. Cette prise de parole intervient à un moment où elles veulent soutenir l'enseignante, notamment face à des interlocuteurs opposants, en particulier dans les instances de suivi des élèves. Ce type d'intervention répond à une double logique : faire preuve de loyauté et d'attention à l'endroit de l'enseignante avec qui elles travaillent au quotidien, ce qui relève bien du *care* à leur endroit ; mais aussi, de manière concomitante, s'assurer une reconnaissance d'expertise dans une instance publique – l'ESS – qui constitue une tribune et une visibilité de leur poste, et donc un potentiel vecteur de reconnaissance.

De plus, sous ce qui semblerait être une usurpation de leurs prérogatives comme par exemple en gérant la classe lorsque l'enseignante s'absente, ou en s'arrogeant la conduite d'une séance de cours, se cache en réalité un travail de *care*. De fait, il pourrait aussi être avancé qu'elles dépassent le rôle qui leur est prescrit ou bien que les deux AESH, notamment Yasmine, remet en cause l'autorité de l'enseignante lorsque par exemple elle intervient pour que les élèves se calment pour que l'enseignante puisse travailler dans le calme.

Mais les raisons qui les poussent à agir ainsi relèvent d'un réel souci des AESH : que leurs collègues travaillent dans de bonnes conditions en prenant en charge des activités par exemple. Comme l'avance Tronto, le travail de *care* reste ambigu, car il peut être mal interprété, c'est-à-dire que même si le pourvoyeur de *care* pense agir pour le bien d'autrui, il peut parfois ne pas être compris comme tel (Tronto, 2008). En effet, parfois il peut se poser des problèmes de territoire. Si lors de notre enquête les enseignantes acceptent le fonctionnement des AESH et trouvent qu'elles « *font un travail formidable* » (enseignante école) ou que « *c'est un bras droit* » (enseignante collège), il peut ne pas en être de même pour tous les binômes. Le travail de *care* peut ainsi être considéré comme inapproprié voir intrusif, comme l'ont démontré les travaux de Imbert (2021) concernant le travail des ATSEM en école maternelle. Ces dernières sont parfois accusées de faire trop, d'empêcher le travail de l'enseignante envers les élèves par exemple. Imbert montre que c'est une question de point de vue et parfois d'un manque de compréhension des prérogatives de chacune : chaque professionnelle

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

ayant une idée de ce que doit faire l'autre. Ainsi, la communication est un élément important mais aussi la dimension éthique dans le travail.

Ainsi leur travail de *care* est une pratique (Tronto, 2008) bénéfique à tous, basée sur l'éthique. Cette dernière permet d'agir en contexte, selon ce qui semble le plus approprié sur l'instant. Selon Ricoeur (1990), l'éthique est une sagesse pratique car l'individu va développer une démarche réflexive dans le but de bien vivre avec autrui, dans des situations concrètes. Il agit selon le souci qu'il a de lui-même et prend en compte l'autre comme le reflet de lui-même. Si les AESH peuvent anticiper au sein du dispositif, c'est que les enseignantes l'acceptent et qu'elles communiquent. Ainsi, l'éthique invite ces professionnelles à réfléchir sur les valeurs et raisons qui motivent leurs actions et à choisir, sur cette base, la conduite la plus appropriée selon le contexte. Ces valeurs se sont exprimées dans notre enquête au travers de la bienveillance envers l'enseignante et les élèves, un souci d'équité, notamment en s'adaptant aux besoins de tous. Elle implique également des qualités humaines dans la relation éducative (Desaulniers et Jutras, 2006).

6 Conclusion

Cette première étude mérite des approfondissements. Néanmoins, l'hypothèse selon laquelle les AESH, au-delà de l'attention portée aux élèves, qui constitue le cœur de leur mission, font preuve d'un travail de *care* envers les enseignants est confirmée par ces deux études de cas. Le travail du *care* de ces deux AESH s'exprime au travers de « petites » attentions, qui sont en fait une grande vigilance de tous les instants, une forte réactivité, un sens de l'opportunité, et permettent de soutenir les enseignantes. Elles agissent par rapport à ce qui leur semble important et le plus approprié sur le moment. Ces deux AESH sont dans une démarche positive car elles privilégient toujours le bien-être de l'enseignante dans la justification de leurs actions. De plus, considérer le travail des AESH sous le prisme du travail du *care* offre des perspectives de reconnaissance de leur travail qui fait l'objet d'une lutte sociale. Nous pouvons conclure que ces deux AESH en Ulis occupent une place importante autant pour les élèves accompagnés que pour les deux enseignantes spécialisées. Il serait intéressant de voir comment les enseignantes perçoivent cette aide.

Références bibliographiques

Bardin, M. (2003). *L'analyse de contenu*. PUF.

Barthelemy, V. (2014). Professeur des écoles dans une école inclusive : vers une nouvelle professionnalisation dans la construction bipartite enseignant/AVS ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68, 239-252. DOI : https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/nras.068.0239

Beckers, J. (2007). Chapitre1. Professionnalisation du métier, professionnalité des travailleurs. Dans J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (p. 11-34). De Boeck Supérieur.

Belmont, B., Plaisance, E. et Vérillon, A. (2006). Accompagnement et intégration scolaire. Politique, pratiques et acteurs. *Contraste*, 24, 247-266. DOI : https://doi.org/10.3917/cont.024.0247

Benelli, N. et Modak, M. (2010). Analyser un objet invisible : le travail de care. *Revue française de sociologie*, 51, 39-60. DOI : https://doi.org/10.3917/rfs.511.0039

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Davoust, S. (2009). Cinq années d'accompagnement d'un élève avec autisme : témoignage d'une AVS. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 79-87. DOI : https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/nras.045.0079

Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. Presses Universitaires de France.

Cluzel, S. et Philbert, M. (2015). L'accompagnement des jeunes en situation de handicap : l'ambition d'un métier. *Contraste*, 42, 205-222. DOI : https://doi.org/10.3917/cont.042.0205

Cochetel, G. et Thomazet, S. (2017). *AESH et enseignant : Collaborer dans une école inclusive*. Canopé éditions.

Desaulniers, M.P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts : La sorcellerie dans le bocage*. Gallimard.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 93-108. DOI : https://doi.org/10.3917/lsdle.381.0093

Imbert, A. (2021). Des dispositions éducatives en contact. ATSEM et enseignantes à l'école maternelle. Séminaire de thèse – « Des dispositions éducatives en contact » – LEST, Aix-en-Provence. [En ligne] : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03342223

Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 11-22. DOI : https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011

Katz, S., Legendre, F., Connan, P. et Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles : L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, 87, 95-111. DOI : https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/agora.087.0095

Lansade, G. (2016). La vision des inclus : ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. Thèse de doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales. [En ligne] : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01408175v2/document

Laugier, S. (2010). L'éthique du *care* en trois subversions. *Multitudes*, 3(3), 112-125. DOI : https://doi.org/10.3917/mult.042.0112

Laville, M. (2018), Accompagner les familles : les « savoir-faire discrets » des Enseignants référents, *Questions Vives*, 29. [En ligne] : http://journals.openedition.org/questionsvives/3649

Maguet, U. et Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ? *Pensée plurielle*, 49, 49-59. DOI : https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/p. 049.0049

Molinier, P. (2005). Le *care* à l'épreuve du travail : vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets », Dans P. Paperman et S. Laugier, *Le souci des autres. Ethique et politique du care* (pp. 299-316). Raisons pratiques.

Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Petite Bibliothèque Payot.

Molinier, P. (2010). Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du *care*. *Champ psy*, 2(2), 161-174. DOI : https://doi.org/10.3917/cpsy.058.0161

Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. La Dispute

Nédélec-Trohel, I. et Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 29, 161-180. DOI : https://doi.org/10.3917/cdle.029.0161

Nurock, V. (2010). Le berceau du *care* : être et devoir être. Dans V. Nurock (dir.), *Carol Gilligan et l'éthique du care* (pp. 39-55). PUF.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres mauvais génies des sciences sociales. *SociologieS Dossiers. Pourquoi parle-t-on de sérendipité aujourd'hui ?* DOI : https://doi.org/10.4000/sociologies.4534

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité : Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 358-379. DOI : https://doi.org/10.3917/rac.010.0358

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

Toullec-Théry, M., Dujardin, D., Nédélec-Trohel, I., Ferré, F. et Hanry, L. (2009). Un projet partenarial en Ille-et-Vilaine pour la professionnalisation des Auxiliaires de vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45(1), 117-127. DOI : https://doi.org/10.3917/nras.045.0117

Toullec-Théry, M. et Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 139-153. DOI : https://doi.org/10.3917/nras.057.0139

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 85, 19-36. DOI : https://doi.org/10.3917/nresi.085.0019

Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion : Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche et formation*, 64, 123-137.

Tronto, J. (2008). Du *care*. *Revue du MAUSS*, 32, 243-265. DOI : https://doi.org/10.3917/rdm.032.0243

Tronto, J. (2009). Un monde vulnérable. Pour une politique du *care*. La Découverte.

Weber, F. et Baud, S. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier : Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87, 51-64.

Références institutionnelles

Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. [En ligne] : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000029147713/

Ministère de l'Éducation Nationale (2022). Les Accompagnants des élèves en situation de handicap. [En ligne] :https ://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap-12188

Ministère de l'Éducation Nationale (2017). Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. [En ligne] : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115996

Ministère de l'Éducation nationale (2017). Bulletin Officiel n° 18 du 4 mai 2017. [En ligne] : https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712905C.htm?cid_bo=115996

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. [En ligne] :https ://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm

République Française, ESS : Équipe de suivi de scolarisation. [En ligne] : https ://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006182561

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796