

AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ?

Ulla Maguet, Nathalie Panissal

DANS **PENSÉE PLURIELLE** 2019/1 (N° 49), PAGES 49 À 59
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1376-0963

ISBN 9782807392977

DOI 10.3917/pp.049.0049

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2019-1-page-49.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ?

ULLA MAGUET ET NATHALIE PANISSAL

Résumé : Cet article s'intéresse à la professionnalisation des AESH (Accompagnants des élèves en situation de handicap) dans le cadre de l'inclusion d'élève dans des établissements scolaires ordinaires. Ces agents tendent peu à peu à être reconnus comme de véritables professionnels par les textes officiels et la création de diplômes. Nous explorons un élément de leur professionnalisation à travers leur éthique professionnelle. Des entretiens semi-dirigés font ressortir les soucis ou tensions éthiques qu'ils expriment lors de la prise en charge de dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. Cette première approche exploratoire montre que les tensions vécues renvoient à des conflits intérieurs qu'ils éprouvent lors de la rencontre des cas particuliers en situation. Ils agissent selon leurs valeurs personnelles et selon la représentation qu'ils ont de leur mission inclusive.

Mots clés : *inclusion, éthique professionnelle, sollicitude, accompagnement.*

Introduction

La loi de 2005 relative à l'égalité des droits et des chances et l'inclusion des personnes handicapées crée un bouleversement dans la prise en charge des élèves à besoins particuliers. Compenser le handicap devient un devoir que l'école se doit de mettre en œuvre. Notre intérêt porte sur l'un des partenaires de l'inclusion dont la mission est d'accompagner les élèves vers l'autonomie. Les Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) tendent peu à peu à être reconnus comme de véritables professionnels. Dans cette voie vers la professionnalisation, nous étudions la façon dont ils construisent une facette de leur identité professionnelle : la compétence éthique. Nous initions une étude exploratoire sur l'éthique professionnelle de ces agents en faisant

ressortir les soucis ou tensions éthiques qu'ils expriment lors de la prise en charge de dilemmes professionnels qu'ils rencontrent lors de l'exercice d'un métier de l'*entre-deux*.

Dans un premier temps, nous situons le cadre théorique et institutionnel dans lequel s'inscrivent nos travaux. Dans une deuxième étape, nous explicitions notre problématique en lien avec les travaux sur l'éthique professionnelle. Une troisième partie présente la méthodologie de l'étude. Enfin, les résultats sont présentés et ensuite discutés.

1. Contexte et cadre théorique

1.1. École inclusive et AESH : vers un changement de paradigme

La loi d'orientation de 1975 et ses circulaires d'application refondent l'école et instaurent l'obligation éducative des enfants et adolescents handicapés et leur intégration en milieu ordinaire. Depuis, ces mesures sont soutenues par plusieurs textes successifs. La loi d'orientation de 1989 met en avant un élément important : l'intégration nécessite une aide adaptée de l'élève et un soutien à l'enseignant afin de favoriser l'accueil en complémentarité avec le milieu ordinaire et le milieu médico-social. La déclaration de Salamanque de 1994 marque un tournant décisif en introduisant le concept d'inclusion au niveau international. En France, l'expérimentation des services d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) se met en place (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2006). En 1999, le cadre national de développement des services des AVS est défini. Malgré tout, l'intégration ne suppose pas d'adaptation majeure de l'école à ces élèves différents : c'est plutôt l'enfant qui doit s'adapter à l'école. En dépit de quelques améliorations, l'intégration présente toujours des lacunes dans l'accueil (Thomazet, 2006). Bien que le plan en faveur des personnes handicapées de 2001 prévoit la création de postes d'AVS (Bastide, 2011), ce n'est véritablement qu'à partir de l'année 2005 que l'on va réellement assister à une volonté de changement pour l'accueil de ces enfants. La logique intégrative se transforme en une logique inclusive au-delà de l'école. C'est un vrai changement de paradigme. La loi de 2005 favorise l'inclusion des personnes handicapées en rappelant les droits fondamentaux de toutes personnes. Elle met l'accent sur l'accueil et l'accessibilité en créant la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) dans chaque département pour évaluer les besoins et compenser le handicap. La compensation des conséquences du handicap devient un droit (Gardou, 2012). Au niveau scolaire, ce n'est plus à l'enfant à s'adapter mais c'est l'école qui doit s'adapter à lui afin d'apporter une aide correspondant à ses besoins, quel que soit son handicap (Thomazet, 2008). Dans ce contexte, l'AVS intervient auprès de l'élève en coopération avec l'enseignant et nécessite une négociation-division du travail éducatif (Bedouin et Janner-Raimondi, 2016) et une modification de l'espace didactique (Thoulec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). La circulaire du 3 mai 2017 précise les missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves. Ainsi, l'AESH (ex-AVS, accompagnants des élèves en situation de handicap) représente une des réponses humaines de compensation du handicap et son action varie donc

fortement en fonction des difficultés et potentialités de l'élève. Trois fonctions sont distinguées : une fonction d'accompagnement, une fonction éducative et une fonction de socialisation et quatre activités sont déclinées : intervenir dans la classe, participer aux activités scolaires lors des sorties de classe, accomplir des gestes techniques qui ne nécessitent pas de qualification médicale et enfin participer au suivi du projet personnalisé de scolarisation de l'élève (PPS).

Dans un souci de professionnalisation du métier, le statut des (AESH) a été créé par la loi du 29 décembre 2013. Ce changement de statut correspond à une volonté des politiques publiques de professionnaliser ce métier. En effet, ce qui caractérisait l'ancien statut d'AVS était la précarité de l'emploi néfaste à l'engagement et la qualité d'intervention de cet agent inclusif (Bedoin et Janner-Raimondy, 2016). Les AESH sont des agents contractuels recrutés sous contrat de droit public. Au terme de six années continues d'engagement, ils peuvent bénéficier d'un contrat à durée indéterminée (CDI). Un nouveau diplôme est créé (décret de 2016), il favorise la reconnaissance institutionnelle d'un « nouveau » métier, celui de l'entre-deux, car l'AESH est « en position stratégique pour appréhender la situation de l'élève selon ses aspects pratiques, sociaux, pédagogiques et psychologiques » (Laurent-Cognet, cité par Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010, p. 126).

1.2. Une école bienveillante et empathique : l'AESH comme partie prenante

La loi d'orientation et de programmation pour l'école de 2013 a pour objectif de mettre l'accent sur la sérénité du climat scolaire, le bien-être et l'épanouissement de l'élève. Le terme bienveillance apparaît dans les rapports, documents officiels et d'accompagnement (Peillon, 2013). Il s'agit de « construire une école de la confiance, de l'estime de soi et osons le mot, de la bienveillance » (Peillon, 2013, p. 42). Le terme bienveillance est clairement affiché dans la circulaire de rentrée de 2014 : « promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante » (paragraphe 4, IV) et s'intéresser au fonctionnement des organisations et aux modalités pédagogiques les plus favorables à la concrétisation d'une école inclusive. Dans la même logique, le rapport du CNESCO (2017) met l'accent sur le bien-être de l'élève.

La bienveillance concourt à protéger, sécuriser, créer les conditions de réalisation du bien-être d'autrui (Jellab et Marsollier, 2018). Les principes de base de la bienveillance sont : le respect de chaque élève sans condition, la confiance en son éducativité et la prise en compte de ses limites ainsi que sa dignité. Elle peut se définir comme un processus qui consiste à se demander comment agir au mieux pour autrui. La posture d'accompagnement et l'empathie de l'AESH le placent donc au cœur de ce processus. L'empathie – en tant que capacité à comprendre les besoins, pensées d'autrui sans être dans la confusion entre soi et l'autre pour être en mesure d'exprimer de la sollicitude pour prendre soin d'autrui – permet de faire vivre une relation bienveillante. Ces capacités font écho aux travaux sur les compétences liées au *care*¹

¹ Le *care*, terme anglo-saxon, est difficilement traduisible en français. Selon Sandra Laugier, il nécessite de reconnaître que la dépendance et la vulnérabilité sont la signature même de la

(Molinier, 2013) qui montrent cependant qu'empathie ne rythme pas nécessairement avec bienveillance. Si l'empathie génère des obligations morales pour prendre soin d'autrui (ce qui s'impose), agir avec bienveillance implique de construire un idéal éthique au-delà des limites de la morale pour prendre en compte les relations impersonnelles, les questions de justice et de vie bonne (Le Goff, 2008). L'accompagnement bienveillant renvoie à la question de l'éthique professionnelle des *promoteurs* de la bienveillance. Dans le paradigme de l'école inclusive, où les enjeux de santé, de droit et de citoyenneté interagissent, de nombreuses parties prenantes interviennent (monde médical, scolaire, éducatif, sociaux, État...). De nombreuses éthiques professionnelles se rencontrent, les unes plus codifiées que d'autres. Les travaux que nous présentons dans cet article se situent donc dans ce champ d'études.

2. L'éthique professionnelle des AESH et leur professionnalisation

Dans la relation éducative, l'éthique est fondamentale (Jellab et Marsollier, 2018) : en phase d'accompagnement de l'élève dans la réalisation d'une tâche, lors de l'évaluation et lors de l'exercice de l'autorité. Ricœur (1990) considère que le terme éthique est réservé à « la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes et celui de morale pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte (Ricœur, 1990, p. 200).

Il existe de nombreuses recherches sur l'éthique enseignante et la compétence éthique ; sans vouloir en faire une revue exhaustive, citons Moreau (2012), Desaulniers et Jutras (2012), Prairat (2017), Gohier et Jutras (2009), Cloutier et St-Vincent (2017). L'éthique est un acte réflexif sur les valeurs, les normes, principes, règles qui sous-tendent l'action. Néanmoins, « agir c'est décider [...] un agir éthique correspond à ce qui est mis en œuvre à la suite de la réflexion, car ce n'est pas la réflexion à proprement parler qui est éthique, mais bien l'acte lui-même » (Dupeyron, 2013). Pour qu'il y ait agir éthique, le professionnel doit être à même de réfléchir sur ses actes et de fournir les justifications adaptées au contexte de son action. Nous nous inscrivons dans la lignée de ces travaux pour tenter une première approche de la compétence éthique des AESH. Dans notre travail, nous nous intéressons « au point de vue des individus en tant qu'agents moraux voués à différentes épreuves éthiques et perpétuellement en cours de construction » (p. 169).

Parmi les recherches sur l'éthique enseignante, certains chercheurs ont étudié les représentations des enseignants sur les préoccupations, dilemmes ou enjeux éthiques de leur profession (Desaulnier, Jutras et Gohier, 2009 ; Gohier, Jutras et Desautels, 2010). Les préoccupations éthiques sont les conflits, dérangement, soucis survenant lors de l'exercice professionnel. Ces soucis éthiques provoquent des dilemmes quant aux agir à mettre en œuvre

condition humaine, même les plus puissants de ce monde sont dépendants de leurs subalternes qui réalisent de nombreuses tâches quotidiennes pour eux (Laugier et Paperman, 2006).

aussi bien sur le choix des savoirs, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, la gestion de l'hétérogénéité, la discipline, etc. Ces dilemmes déclenchent chez le professionnel une réflexion éthique lui permettant de construire une décision et une solution éclairées qu'il sera à même de justifier. Dans cette perspective, notre étude vise à saisir les soucis éthiques vécus par des AESH dans leur activité professionnelle.

En résumé, nous menons ici une étude exploratoire sur la compétence éthique des AESH lors de l'exercice d'un métier de l'*entre-deux*, leur agir éthique se situant à plusieurs niveaux entre éducation et accompagnement. Les limites ou balises de leur intervention sont parfois floues, d'autant qu'ils ne sont pas seuls et doivent coopérer avec les enseignants. Dans une perspective de professionnalisation, nous étudions la façon dont les AESH construisent une partie de leur identité professionnelle à travers le prisme de leur éthique professionnelle et plus particulièrement leurs soucis (tensions) éthiques.

3. Méthodologie

Des entretiens semi-dirigés sont conduits auprès de trois AESH en poste dans trois établissements : l'une au collège, et les deux autres en lycée professionnel. Lucie, 40 ans, exerce la fonction d'AESH depuis dix ans. Sophie, 40 ans, est en poste depuis quatre ans, elle est en contrat aidé. Elle a commencé dans une école primaire avant d'être en lycée. Quant à Marie, 62 ans, elle exerce depuis huit ans et a travaillé dans une école primaire, puis dans deux collèges simultanément. Les entretiens ont été menés dans les locaux avec l'autorisation de chaque chef d'établissement. Avec Marie et Sophie, nous avons eu un entretien de 45 min et avec Lucie un entretien de 30 min.

Les entretiens enregistrés en format audio sont intégralement retranscrits et anonymisés. Des prénoms fictifs sont attribués aux trois AESH. Nous procédons ensuite à une analyse de contenu (Bardin, 2003) et plus particulièrement l'analyse catégorielle thématique permettant de condenser une représentation synthétique des corpus. Les critères utilisés pour l'analyse sont les termes et les mots clés qui relèvent explicitement des soucis (tensions) et des valeurs manifestés par les AESH dans leur discours. Ces critères ont été construits en référence aux travaux de Gohier *et al.* (2009). Les auteurs définissent le souci éthique comme l'inconfort manifesté par les professionnels lorsqu'ils font des choix face aux dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. Ils identifient trois types de dilemmes vécus par les enseignants : par rapport au travail de l'équipe éducative, par rapport à l'aide apportée aux élèves et par rapport aux normes institutionnelles. Nous prenons appui sur cette catégorisation pour analyser les corpus. Pour Gohier *et al.*, les raisons que les professionnels invoquent pour justifier leur agir reposent sur leurs valeurs (personnelles, de la profession et de l'institution) ; ils vivent ainsi un conflit de normes entre leurs valeurs et celles qui s'imposent à eux dans l'agir. Les valeurs sont les balises qui servent de référence, elles peuvent être du registre moral comme les règles, principes, mais également au registre éthique « de vie bonne » (Ricœur, 1990).

4. Résultats

Les résultats de l'analyse de contenu sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Thèmes évoqués pour chaque registre de souci éthique signalé par les AEHS

Registres de soucis éthiques	Thèmes évoqués	Extrait de corpus
Équipe éducative	Mission	Avec les autres AESH on est une petite équipe [...]. Il faut être diplomates, on a une hiérarchie et tout le monde doit être à sa place. (Lucie)
	Échanges	La communication ne se fait pas toujours autour de la table mais elle se fait. (Marie)
Aide aux élèves	Limites de l'aide	Jusqu'où aider, personne ne le dit [...] j'agis comme je l'entends. (Sophie)
	Gérer l'affect	Si je n'arrive pas à dormir à cause d'un élève qui me préoccupe [...] des fois on s'investit trop [...] on est débordé. (Lucie)
Institution	Normes évaluation	La géo c'est difficile, c'est du par cœur, c'est pas possible, c'est des enfants qui ne retiennent pas. (Marie)
	L'inclusion	La loi oblige l'école. Tous les élèves n'ont pas leur place à l'école, j'en suis persuadée. (Lucie)

L'analyse de contenu a permis de faire émerger trois registres de soucis éthiques : les dilemmes rencontrés par rapport à la vie de l'équipe éducative, ceux inhérents à l'aide à apporter aux élèves, les dilemmes en lien avec les normes institutionnelles.

Les trois AESH font état de réelles préoccupations quant à leur place dans la vie de l'équipe : « *on m'a reproché d'en faire plus que l'Atsem* (Sophie) ; « *on se demande [les AESH] souvent comment faire, on voit des choses qui ne sont pas dans nos missions et si on fait remonter ça sert à rien* » (Lucie). Elles se sentent globalement déresponsabilisées, peu associées à la prise en charge inclusive de l'élève, on voit ici clairement que leurs idéaux d'accompagnement des élèves sont en conflit avec la réalité de leur travail quotidien : « *j'ai demandé ce qui n'allait pas et on m'a répondu, tu fais trop de choses donc après je restais assise* » (Sophie). Lucie et Sophie ne se sentent pas intégrées à l'équipe, elles se voient confier des tâches ponctuelles déconnectées du projet de scolarisation de l'élève : « *la maîtresse me demandait de faire plein de choses, et j'aidais même les autres, comme elle voulait, après on me l'a reproché* » (Sophie). Elles sont parfois peu informées de leur emploi du temps. Ainsi, Lucie s'est présentée devant la salle de cours habituelle pour s'apercevoir que ni le professeur ni les élèves n'étaient présents. Lucie et Sophie se sentent très seules dans la réalisation de leur activité : « *je me suis retrouvée avec un enfant autiste et là, je me suis retrouvée avec moi et moi* » ; « *j'ai fait beaucoup de recherches par mes propres moyens, merci la technologie* ». Même si Marie parvient à mieux échanger avec les enseignants, entre deux portes nous dit-elle, elle est dérangée car elle se demande ce qu'elle doit faire : « *en maths ça allait trop vite, les enseignants ne font pas toujours*

cas de l'enfant ». Elle met en évidence la difficulté de gestion des équipes d'intervenants par les enseignants : « *cette année, c'est quand même mieux parce que je me rends compte que les professeurs à force s'habituent aussi à nous voir et comprennent le travail qu'on fait* ». Cependant, nous insistons sur l'aspect situé des ces observations, ainsi Marie signale que, cette année, « *je suis prévenue, avant je ne l'étais pas* ». Elle met ainsi en évidence que la stabilité des équipes d'une année sur l'autre est un élément fondamental de l'inclusion : « *c'est une confiance entre les professeurs et moi-même qui s'est créée depuis l'année dernière* ». Les trois AESH éprouvent un inconfort face à l'absence de lieu pour résoudre les dilemmes éthiques qui se posent à elles. Par exemple, Marie considère que le conseil de classe « *n'est pas le bon endroit pour mettre un cas personnel [...] on manque de temps* ». Nous avons déjà évoqué le sentiment d'impuissance qu'éprouve Lucie lorsqu'elle perçoit des « *choses qui ne nous concernent pas et qu'on sait* » et qu'elle garde pour elle. Elle souligne d'ailleurs l'épuisement qu'elle ressent : « *je n'ai jamais été autant épuisée physiquement et psychologiquement* ». Sophie considère que « *les profs ne comprennent pas, et on est un peu livré à nous-mêmes* ». Elles manifestent toutes trois leur manque de repères et de limites : « *rester sur la ligne n'est pas possible* » (Sophie). Elles ressentent un réel inconfort lors de leurs choix pour l'ensemble de leur agir : au niveau des relations avec les collègues (place, jalousie), au niveau de la prise en charge affective des élèves, des choix à faire pour l'aide à mettre en place : « *on n'est pas des gendarmes* » (Lucie), de l'impact sur leur vie personnelle : « *le système épuise* » (Lucie).

Leur préoccupation éthique dans leur relation d'aide à l'élève repose sur l'accompagnement et non sur leur réussite. L'accompagnement « *des enfants handicapés doit se passer de la manière la plus douce, on n'est pas là pour qu'ils réussissent* » (Lucie). Dans les trois entretiens, nous observons des exemples d'aides dans différentes situations d'apprentissage que nous ne pouvons reporter ici compte tenu de la longueur du corpus. Néanmoins, les trois AESH insistent sur l'importance de la prise en compte des besoins de ces élèves, des efforts considérables qu'ils fournissent pour soutenir leur contrat d'inclusion. Elles sont toutes trois vigilantes à exercer leur métier de l'entre-deux et de l'accompagnement bienveillant avec la prise en compte des besoins physiologiques : « *j'ai toujours des petits gâteaux dans mon sac au cas où* » (Marie) ; la prise en compte des besoins psychologiques : « *elle voulait être présentable, être belle ça paraît rien mais c'est l'estime de soi* » (Marie) et les besoins cognitifs : « *il faut anticiper, en histoire ils avaient regardé un film et il fallait le résumer, pour elle c'était impossible je le savais alors j'avais prévu des étapes avec internet* » (Lucie). Toutes trois manifestent un réel inconfort pour déterminer les limites de leur aide et rendre l'élève autonome : « *Je donne pas la réponse, j'amène la réponse [...] je ne sais pas jusqu'où aller* » (Marie). Lucie et Sophie éprouvent un malaise à agir comme elles l'entendent : « *des fois je reformule trop c'est un gros souci, on nous dit reformulez la consigne, mais ça veut dire quoi [...] je ne comprends pas ce qu'on attend de nous* » (Sophie). Elles sont conscientes de gérer au cas par cas mais toutes trois sont dérangées par le fait qu'elles vont « *au-delà de nos missions* » (Lucie). La place de l'affect dans la relation d'accompagnement est importante dans les trois entretiens. Ainsi, Sophie témoigne : « *j'ai dit à mon élève que j'allais*

partir [...] il a pleuré, j'étais super mal » (Sophie). Lucie pense qu'elle « s'investit trop, tu ramènes des sachets chez toi, il faut prendre du recul » ; jusque dans sa vie privée : « d'ailleurs mon mari n'a pas intérêt à me contrarier ». Marie insiste sur les relations de confiance qui se créent avec les élèves dont elle a la charge et craint en même temps l'attachement qui se crée : « ils nous considèrent peut-être plus comme une amie, une tata, ou une maman [...] elle (l'élève) me demande si je serai là l'année prochaine, je ne veux pas en parler car je ne veux pas que ça la traumatise ». Plus concrètement, les trois AESH demandent du temps et des espaces dans leurs lieux de travail pour gérer cet affect et prendre le recul nécessaire.

Concernant l'institution et ses normes, Lucie est la seule à soulever la question de la pertinence de l'inclusion et de la loi 2005. Elle pense que tous les élèves n'ont pas leur place à l'école ordinaire et que « *la loi va trop loin et donne de faux espoirs aux parents et aux élèves* ». Elle considère que « *l'école est cruelle pour des enfants trop fragiles* ». Elle exprime un vrai malaise face aux souhaits des élèves qui souhaitent faire des études, car elle pense « *qu'il n'arrivera pas à ce niveau, car trop handicapé et tout le monde le sait* ». Elle souffre ici d'un vrai conflit de valeur vis-à-vis de l'inclusion et éprouve beaucoup de difficultés à être « *au bout de la chaîne, entre le juste et le cruel* ».

Les normes d'évaluation sont un vrai souci pour les trois AESH. Sophie évoque le fait de ne pas avoir dénoncé la tricherie d'un élève lors d'un contrôle. Elle a éprouvé un sentiment d'injustice lorsque l'enseignant a rendu les copies à la classe : « *il a jeté vers l'élève sa copie, en colère il lui a dit tu remercieras ton AESH [...] là ma crédibilité j'en ai pris un coup* » ; alors qu'elle estime qu'elle est restée dans son rôle et qu'il revenait à l'enseignant de faire respecter l'autorité. Néanmoins, bien que craignant de trahir la confiance de l'élève, elle s'est vue obligée de le dénoncer en lui expliquant que son emploi était menacé. Cet exemple illustre ici le conflit vécu par Sophie et les rapports de pouvoirs auxquels elle est confrontée, qui l'oblige à agir en contradiction avec sa conception éthique de l'accompagnement : « *ne pas avoir un objectif de réussite* ». Marie éprouve également ces malaises lorsque l'enseignant refuse d'évaluer une production des élèves sous prétexte qu'elle les a trop aidés ainsi que de son implication lors des examens blancs.

5. Discussion

Les AESH justifient leurs choix d'aides pédagogiques par leurs objectifs éducatifs centrés sur la construction de la confiance en soi et le gain d'autonomie des élèves et non pas sur leur réussite scolaire. C'est avec la même logique qu'elles négocient les normes de l'évaluation scolaire. Les valeurs personnelles et les expériences déjà vécues sont les principaux arguments qu'elles utilisent pour justifier leur agir. Ces valeurs renvoient à leur idéal de l'accompagnement, à l'honnêteté dans leurs relations avec les élèves, à la bienveillance, à l'écoute. Ceci nous amène à nous interroger sur les compétences éthiques des AESH que l'on peut inférer de ces trois entretiens et sur la nécessité de vie éthique.

Dans leurs entretiens, les trois intéressées renvoient à des caractéristiques de compétences professionnelles qu'elles considèrent comme des impondérables pour adopter un comportement éthique, même si elles ne prononcent jamais le terme éthique, mais utilisent les termes de bien-être et responsabilité. Lucie est très claire dans son énoncé, elle évoque la tolérance, l'empathie, l'écoute, avoir une capacité d'éponge, bien se connaître, le lâcher-prise, la patience, la confiance, ne pas être un gendarme mais être adaptable, anticiper les besoins. Toujours dans le souci du respect et du développement de l'élève handicapé. Leurs remarques renvoient aux recherches sur le travail du *care* (Molinier, 2013) qui constatent que le souci et le *care* se situent à la périphérie de la prise en charge de la dépendance. L'auteure précise que le *care* est masqué par l'expérience des pourvoyeuses du *care* et est ainsi assimilé à des pratiques ordinaires, banales que tout un chacun peut faire. Or c'est un leurre, l'éthique pragmatique des pourvoyeuses AESH n'est en rien assimilable à l'éthique des enseignants, des éducateurs, infirmiers, même si l'on y retrouve des recoupements. La nécessité d'espaces délibératifs entre les différents professionnels pour évoquer des dilemmes et des solutions à adopter est revendiquée. Or les trois AESH se sentent à la périphérie des enjeux de l'inclusion. Ainsi, tout comme le constate Molinier (2013) pour les aides-soignantes des maisons de retraite, on reproche aux AESH d'être trop dans l'affectif, de se prendre pour leur seconde mère, d'être trop impliquées. À l'opposé, les enseignants (professionnalisés pour enseigner) ne voient pas la portée d'un travail du *care*, ces invisibles, « *ces petites choses* » (Marie) qui donnent du sens à l'accompagnement des élèves handicapés et permettent de construire la bienveillance, l'empathie, la confiance et le bien-être des élèves (Marie et Lucie). Cependant, leur appartenance à une communauté professionnelle fait défaut, les trois AESH témoignent de leur empêchement à construire des repères collectifs au service d'un comportement éthique du fait de leur grande solitude face aux dilemmes rencontrés. Il ne semble pas y avoir de corps, de communauté identifiable. Peut-être leur statut est-il trop récent ? En effet, l'accroissement de la demande de prise en charge dans nos sociétés contemporaines de la dépendance (dont le handicap) fait que de nouveaux métiers émergent, à mi-chemin entre le secteur social, familial, scolaire, éducatif. Les politiques publiques s'efforcent de peu à peu professionnaliser ces nouveaux emplois et les réglementer.

On perçoit dans les trois entretiens que les intéressées éprouvent le besoin d'espace dévolu à la vie scolaire ou plus exactement à la vie éthique des professionnels, dans le sens où l'entend Dupeyron (2013). Une vie éthique entre les agents laisserait place à la réflexion et à la délibération afin de pouvoir agir et adopter une bonne distance vis-à-vis d'autrui. Ces espaces permettraient de garantir la distance nécessaire pour gérer les dilemmes et enrichir le travail d'équipe éducative de l'expérience, du ressenti, de l'analyse de chacun. La prise en compte du contexte et de l'individualité dans un collectif est tout l'enjeu d'une vie éthique. L'objectif commun des AESH et des enseignants est d'aider à l'autonomie des élèves et les entretiens montrent que les tensions et les divergences de leur agir restent en suspens. La nécessité d'une vie éthique permettrait également la reconnaissance de chacun et une véritable coopération entre les agents. De plus, la concertation respectueuse et empathique de leurs compétences respectives serait mise au service de l'école inclusive.

Conclusion

Notre première approche des soucis éthiques des AESH montre que les tensions vécues renvoient aux conflits intérieurs qu'elles éprouvent en contexte. Les points majeurs relevés sont les liens étroits de cette éthique professionnelle avec l'éthique du *care* et la sollicitude, et l'importance des échanges, des lieux de vie pour permettre à cette éthique de s'exprimer dans le collectif. La présente exploration montre l'importance que les AESH apportent à la qualité de leur accompagnement. Les résultats mériteraient d'être approfondis afin de mieux cerner le flou de cette notion, de ses liens avec l'éthique du *care* et de l'accompagnement. L'étape suivante de notre recherche consiste à approfondir ce point sensible de leur professionnalisation.

Ulla MAGUET

*Doctorante en sciences de l'éducation,
Formation éthique des AESH. FrED. Faculté
des lettres et des sciences humaines,
Campus Vanteaux, 39E rue Camille Guérin,
FR-87036 Limoges
E-mail : ulla.magueta@unilim.fr*

Nathalie PANISSAL

*Professeure des Universités en sciences
de l'éducation, Didactique des Questions
socialement vives (QSV). Université de
Toulouse, UMR EFTS. ENSFEA Auzeville
BP 22687 2 route de Narbonne,
FR-31326 Castanet Tolosan cedex
E-mail : nathalie.panissal@educagri.fr*

Bibliographie

- Bardin, M. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bastide, F. (2011). « La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire », *VST. Vie sociale et traitements*, 111(3), 34-41.
- Bedouin, D. et Janner-Raimondi, M. (2016). « Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès de jeunes enfants en situation de handicap », *Spirale*, 57, 67-80.
- Belmont, B., Plaisance, E. et Vérillon, A. (2006). *Accompagnement et intégration scolaire. Politique, pratiques et acteurs*. Toulouse : Erès.
- Cloutier, G. et St-Vincent, L. (2017). « Repères de stagiaires finissant en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique », *Éducation et francophonie*, 14(1), 134-154.
- Circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991, Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés.
- Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115996, consulté le 4 octobre 2018.
- Décret n° 2016-74 du 29 janvier 2016 relatif au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social et modifiant le Code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire).

- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2009). « Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec », *Canadian Journal of Education*, 32(3), 395-419.
- Direction de l'information légale et administrative (2015), « La politique du handicap : chronologie », Site Vie publique, <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/chronologie/>, consulté le 10 octobre 2018.
- Dupeyron, J.-F. (2013). « La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France », *Formation et profession*, 21(3), 4-17.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.
- Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J.-G. (2010). « Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne », *McGill Journal of Education*, 45(3), 429-450.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2010). « Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repères et stratégies de résolution », *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231.
- Jellab, A. et Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école. Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Boulogne-Billancourt : Levrault-Berger.
- Laugier, S. et Paperman, P. (2011). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Paris : EHESS.
- Laurent-Cognet, J. et Orny B. (2005). « La fonction d'Auxiliaire de vie scolaire (intégration individuelle) est-elle une fonction originale ? », *La nouvelle revue de l'AIS*, 30, 115-123.
- Le Goff, A. (2008). « Care, empathie et justice Un essai de problématisation », *Revue du MAUSS*, 32(2), 203-241.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles*. Paris : ESF.
- Loi n° 2013-1278 du 29 décembre 2013 de finances pour 2014.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.
- Moreau, D. (2012). « L'étrangeté de la formation de soi », *Le Télémaque*, 41(1), 115-132.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, coll. « Points Essais ».
- Thomazet, S. (2006). « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27.
- Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2010). « École et inclusion », *Recherche et formation*, 64, <http://journals.openedition.org/rechercheformation/222>, consulté le 5 octobre 2018.
- Peillon, V. (2013). *Refondons l'école. Pour l'avenir de nos enfants*. Paris : Seuil.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF.