

## Comment définir l'identité professionnelle ?

L'identité professionnelle est avant tout une identité sociale ancrée dans une profession. Elle est le produit d'une incorporation de savoirs professionnels. Elle constitue donc une socialisation secondaire. Dans ce cadre professionnel, Renaud Sainsaulieu souligne que l'identité subit une socialisation originale en raison des effets du pouvoir, des métiers et des classes sociales présentes :

« Au fond, ce que j'ai montré, c'est que la vie de travail est non seulement un lieu de rapports techniques, de rapports de pouvoir ou de combats de classes, mais aussi un lieu de socialisation où les gens apprennent des formes plus ou moins souples, plus ou moins riches de rapports aux autres, et du même coup peuvent "charger leur expérience", comme dirait François Dubet aujourd'hui<sup>1</sup>. »

Selon Jean Piaget, l'insertion professionnelle constitue un but et une preuve de ses capacités professionnelles. Nous suivrons Claude Dubar<sup>2</sup> pour décrire les attributs de toute

---

1. Guy Jobert, « L'identité et les relations au travail », *Éducation permanente* n° 128, 188, 1996, p. 190.

2. Claude Dubar, *op. cit.*, 1991.

identité professionnelle sans omettre de répondre à la question sous-jacente : est-ce que la rééducation est une profession ?

#### L'IDENTITÉ SOCIALE : RÉSULTAT DE LA VIE SOCIALE

L'identité sociale, résultant de la socialisation, s'acquiert tout au long de la vie selon un processus et des transactions. Ils peuvent être décrits selon six critères en référence aux travaux d'A. Percheron<sup>3</sup>. La transaction correspond ici aux deux processus piagétiens, assimilation et accommodation. La socialisation résulte d'une représentation du monde. Chaque individu compose cette représentation en mêlant l'existant et l'original. Ses aspirations et ses expériences sont parties prenantes.

Parcourons les six critères en nous rapprochant des rééducateurs.

*La socialisation résulte d'une transaction* entre le socialisé et les socialisateurs, dont les renégociations sont permanentes. Les valeurs du groupe seront sollicitées.

Le rééducateur stagiaire ou aspirant recherche les valeurs prônées par les rééducateurs déjà en poste, par les formateurs ou par l'institution, au travers des textes officiels, de la littérature professionnelle et des temps de rencontre. Le temps de formation constitue un temps exceptionnel de socialisation mais aussi de déstabilisation, notamment en mettant en valeur les temps d'échange lors des stages pratiques avec l'accompagnement d'un rééducateur d'accueil.

*La socialisation se développe à partir d'une certaine représentation du monde*, composée d'autres représentations et des aménagements apportés par l'individu.

Ici, la représentation est la forme rééducative dite « rééducation relationnelle ». Cette représentation motive un

---

3. Anne Percheron, « L'univers politique des enfants », dans Claude Dubar, *op. cit.*, 1991, p. 24.

enseignant ordinaire à poser sa candidature à la certification soit d'une manière libre soit en suivant une formation initiale. Cette représentation s'acquiert par étapes successives en suivant le processus ordinaire d'apprentissage par essais et erreurs. Les mouvements seront décrits dans le chapitre sur la socialisation professionnelle (p. 45).

*La socialisation est latente et impersonnelle*, et découle d'un apprentissage informel.

Aucun temps n'est instauré dans les formations à ce titre, hormis les moments où les ressentis sont analysés en groupe avec un psychologue en analyse de la pratique ou avec la formatrice afin de tirer profit des événements vécus en stage. Ces derniers constituent des expériences par la suite si l'analyse a permis de les théoriser.

*La socialisation permet à l'individu de disposer d'un code symbolique* lui fournissant un système de référence et des moyens pour évaluer le réel ; l'acquisition d'un code symbolique résulte de transactions entre l'individu et la société ; des compromis doivent être construits entre les désirs individuels et les valeurs collectives.

Pour les rééducateurs, il s'agit plus précisément d'un corpus de théories de référence, d'instructions officielles (circulaires et lois) et d'écrits évaluatifs ou appréciatifs (avis des formateurs, des IEN, des inspecteurs généraux, etc.). Le recueil des bibliographies des mémoires professionnels montre que les auteurs les plus référencés se situent dans leur grande majorité dans le champ psychologique : citons dans l'ordre d'importance D.W Winnicott, Yves de La Monneraye, Jean-Luc Graber, Françoise Dolto, Françoise Coutou-Coumes, Grégoire Evequoz, Ivan Darrault-Harris, J. de Ajuriaguerra, J.-P. Durif-Varembont. Parmi ce champ théorique, la psychanalyse est la plus représentée juste avant la psychopathologie.

*La socialisation est l'identification du sujet au groupe*. Elle est élaboration d'une identité qui dépend des différents

groupes d'appartenance, de l'ambivalence qu'ils vont susciter chez le sujet et des emboîtements successifs qui vont se produire. Le langage est l'outil qui permet aux identifications de s'exprimer. Sa cohérence est celle de l'identité.

Les rééducateurs disposent d'un corps professionnel homogène par l'origine commune puisqu'il est requis d'être enseignant avant de postuler au CAPA-SH option G (ceci ne signifie pas que tous les rééducateurs soient en accord sur les conceptions de la rééducation). La pluralité des avis permet une vie importante dans les associations locales. La FNAREN contribue à fédérer le corps. Malgré l'existence de fait de ce « corps », la consultation des archives des *Cahiers de Beaumont* a permis de constater qu'aucun colloque n'a jamais existé ni sur le métier ni sur l'identité des rééducateurs : ils ont été conviés à participer à différents séminaires et colloques mais leur singularité n'a jamais été mise en avant.

*La socialisation est un processus de construction d'identité.* L'individu appartient à des groupes et noue des relations privilégiées avec d'autres individus. Appartenir à un groupe, c'est prendre en charge son passé, son présent et son projet. La multiplicité des groupes d'appartenance rend complexe l'identification.

La difficulté pour le nouveau rééducateur réside dans ce changement identitaire d'une posture d'enseignant ayant comme mission d'enseigner un contenu prédéfini à celle d'un enseignant devant susciter chez l'élève un désir d'apprendre et une régulation des comportements. Le temps de formation constitue une période essentielle dans ce processus de construction identitaire. La présence d'une équipe de formateurs, l'instauration d'un cadre contenant et sécurisant, l'adhésion à un projet de formation et la mise en place de temps de régulation se révèlent favorables, voire essentiels, au passage d'une identité à une autre. Sans ces balises, les transformations seraient imaginées, occultées, déniées, angoissantes, ou élevées au rang d'obstacles.

La psychologie sociale nous apprend que le concept d'identité « exprime la résultante des interactions complexes entre l'individu, les autres et la société<sup>4</sup> ». Ainsi, « l'identité [...] implique une définition de soi par les autres et des autres par soi-même<sup>5</sup> ». Ces deux mouvements sont deux processus complémentaires : le processus relationnel et le processus biographique. L'identité n'est donc pas une notion en soi, issue d'un individu comme une création autonome et distincte, mais comme un processus interactif reliant l'individu à son environnement. L'identité sociale est un système fécondé par des valeurs et par les désirs du sujet, ici l'acteur social.

Pour la perspective psychanalytique, l'identité est une synthèse du personnel et du social, déterminée par « quatre éléments essentiels : la confiance en soi ; le caractère stable des éléments individuels ; l'intégration du Moi ; l'adhésion aux valeurs d'un groupe et à son identité<sup>6</sup> ». Le mouvement est double de l'individu vers le groupe et du groupe vers l'individu. Bien entendu, le sentiment de bien-être sera éprouvé par l'individu « s'il accepte et fait siennes les valeurs qui lui sont proposées<sup>7</sup> ». Le lien indissoluble de l'individu à son environnement impose donc, dans toute analyse, un respect de son contexte.

Au-delà de ces éléments décrivant l'identité, il devient nécessaire d'aborder une définition du professionnel.

#### QUE VEUT DIRE « ÊTRE UN PROFESSIONNEL » ?

La définition du professionnel n'est pas simple à dégager. En 1968, T. Parsons<sup>8</sup> définit un modèle du professionnel, la

---

4. Gustave-Nicolas Fischer, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1996, p. 176.

5. *Ibid.*, p. 176.

6. *Ibid.*, p. 178.

7. *Ibid.*, p. 178.

8. Claude Dubar, *op. cit.*, p. 138.

référence étant celle du médecin. Cette référence pourrait s'accommoder actuellement de critiques et d'assouplissements. La référence au modèle libéral est trop forte. Elle dévalorise implicitement toutes les autres formes de professionnalité. Pourtant, un aspect fondamental est à conserver : la responsabilité du professionnel. En effet, le professionnel de type libéral peut voir sa responsabilité engagée en cas de défaillance, ce qui n'est pas le cas pour les employés ou les fonctionnaires (au moins dans un premier temps puisque l'État, à sa discrétion, se réserve un droit de recours).

Cinq dimensions sont essentielles :

*Le savoir du professionnel articule une double compétence.* La première est théorique (acquise après une longue formation et sanctionnée par un diplôme), et la seconde est pratique (ancrée dans l'expérience d'une relation bienveillante).

Le rééducateur bénéficie d'une formation d'un an au moins en ce qui concerne les apports théoriques et pratiques en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) (une « seconde année » de formation en poste afin de préparer l'unité de spécialisation, composée de trois semaines de regroupement en centre de formation). Les projets de formation proposés par les formateurs référents des options sont validés par le directeur de l'IUFM. Ils doivent respecter le cahier des charges des formations en développant les contenus en cohérence avec le référentiel de compétences de l'option. Les contenus théoriques sont présentés sous forme de cours, conférences ou travaux de groupe. L'apport pratique est réalisé par différents stages dont celui en résidence chez un maître d'accueil en RASED.

*La compétence du professionnel offre une double capacité.* Sa technique est spécialisée et son autorité s'exerce sur un domaine fondant son pouvoir de prescription.

Le rééducateur acquiert une compétence spécifique, distincte de celles acquises par les autres options du CAPSAIS,

mais disposant de parties communes puisées dans le référentiel de compétences commun : nous constatons que les missions de tous les maîtres spécialisés sont identiques mais s'expriment différemment (mission d'enseignement spécialisé, mission de prévention et d'intégration et mission de relation). Un référentiel par option décline ces spécificités. Une particularité est à remarquer : le rééducateur doit développer une mission d'enseignement alors que cela ne fait pas partie de ses tâches pratiques sauf dans ses actions « mineures ». La distinction n'a pas été opérée sur le plan des référentiels alors que nous l'estimons nécessaire. Si tel est le cas, nous pouvons supposer qu'il fallait gommer la spécificité de la rééducation. Bien entendu, le mot « rééducateur » n'apparaît pas, alors que les dérivés de rééducation sont légion : son intervention est rééducative, le processus est rééducatif, les aides sont à dominante rééducative, son projet est rééducatif, le contrat est rééducatif et il réalise des rééducations. Son domaine lui est réservé (personne d'autre que lui ne peut engager de rééducations) d'une manière exclusive puisque, à notre connaissance, aucun poste de rééducateur n'est assuré par un personnel non formé – ce qui n'est pas le cas pour les autres postes spécialisés puisque plus de huit mille postes spécialisés sont assurés par des enseignants non formés. La notion de prescription doit être ici élargie à celle de décision consentie réciproquement par les partenaires de la rééducation : il n'est pas possible d'imposer une rééducation à un élève comme il n'est pas possible d'imposer une rééducation à un rééducateur (ce serait le cas si une commission décidait des actions à engager).

*L'intérêt du professionnel est détaché : le professionnel est neutre affectivement.* Son intérêt est empathique pour le client et son attente est inconditionnelle.

Il en est de même pour le rééducateur qui, de par sa mission d'enseignant public et son éthique, se doit d'accueillir toutes les personnes, d'une manière inconditionnelle. L'ana-

lyse des mémoires professionnels confirme que cette caractéristique est présente mais n'abolit pas les mouvements affectifs qui restent à contrôler.

*Le rôle du professionnel se réalise dans l'interaction avec son client.* Cette interaction suppose un désir chez le client, une autonomie liée à la limitation du champ professionnel et l'indépendance de ce dernier à l'égard de la hiérarchie et de la puissance publique (notamment, un secret professionnel est requis).

Le rééducateur répond à ces attributs si l'on accepte, pour la démonstration, d'assimiler l'utilisateur du service public au client du médecin : le rééducateur n'est pas directement rémunéré par la famille puisqu'il est un fonctionnaire et donc qu'aucun échange financier ne s'effectue. Néanmoins, son indépendance est partielle à l'égard de la hiérarchie représentée par l'inspecteur puisque sa mission est définie par un texte officiel. Malgré cela, ses actions ne sont pas prescrites explicitement : il doit développer un projet rééducatif original pour chaque enfant. Les informations recueillies lors des entretiens ou des séances rééducatives sont conservées par-devers lui : il ne peut les divulguer en raison de la nécessaire confidentialité que son action exige (pour l'anecdote, nous avons connaissance de réseaux qui, afin de manifester symboliquement cette confidentialité, brûlent les dossiers des élèves suivis lorsque les enfants quittent l'école et qu'aucune demande d'information ne leur est parvenue du collège). Sans cette confidentialité, aucun partenaire ne pourrait lui accorder sa confiance. Ce devoir de réserve ne l'exempte pas de son devoir de dénonciation si l'enfant est victime de sévices, comme c'est le cas pour tout enseignant.

*Le professionnel équilibre les motivations :* le besoin d'un professionnel (le client recherche un médecin) rencontre la nécessité du client (le médecin est rémunéré par ses clients).

Cet équilibre existe pour le rééducateur hormis la notion de client. Dans la réalité, il est courant que le rééducateur ne

puisse pas satisfaire toutes les demandes même si elles sont légitimes. Si tel est le cas, la carte d'implantation des RASED des départements devrait être corrigée afin de rapprocher l'offre rééducative de la demande des écoles.

#### UN BRICOLAGE THÉORIQUE DE SAVOIRS EN ACTION

Raymond Bourdoncle<sup>9</sup> explique que les professions sont caractérisées par trois dominantes plus ou moins importantes en fonction des lieux et du temps : le savoir professionnel, l'organisation sociale et les structures du pouvoir. Actuellement, le savoir professionnel a pris de l'importance sur les autres savoirs. Il est associé à un savoir expert. Sa définition rencontre l'aspect systématique, universel et scientifique du savoir. Il se doit d'être efficace et d'atteindre le but fixé. Nous avons vu précédemment que le professionnel est centré sur la satisfaction des besoins du client. Il est donc réservé à certains et son accès n'est ni simple ni direct. Ce savoir professionnel se construit dans les institutions de production du savoir, c'est-à-dire les universités.

En ce qui concerne les rééducateurs, leur savoir professionnel se construit dans les IUFM et durant la pratique si elle est réfléchie. Schön<sup>10</sup> montre que ce savoir, inscrit dans le quotidien, résout des problèmes. Il met l'accent sur la rationalité technique qui postule qu'un but est atteint si la sélection technique est judicieuse. Le professionnel est celui qui choisit les moyens pour résoudre le problème, et non celui qui les détermine. Profession rime avec solution. Glazer<sup>11</sup> adopte cette attitude en la limitant aux professions majeures comme la médecine ou l'ingénierie, celles qui correspondent au

---

9. Raymond Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, 1993, p. 83-119.

10. Cité par Raymond Bourdoncle, *op. cit.*, p. 96.

11. *Ibid.*

modèle du professionnel. Cette définition du savoir professionnel s'applique dans une moindre mesure aux professions mineures comme celles de l'enseignement ou des travailleurs sociaux qui relèvent de plusieurs modèles théoriques. Comme les finalités sont confuses, multiples ou conflictuelles, l'approche strictement technique n'est pas possible ; le savoir à mettre en œuvre est davantage consensuel que professionnel.

Le savoir professionnel du rééducateur relève davantage du bricolage théorique que d'un corpus constitué. Nous sommes donc dans les professions mineures de Graber. Le recueil des bibliographies du corpus des mémoires professionnels analysés montre une prédominance de la psychanalyse suivie par la psychopathologie. La relation rééducative se caractérise par le croisement des objectifs de la pédagogie et les moyens et postulats de l'approche psychothérapique. Ce croisement confirme le bricolage théorique énoncé par Jeannine Heraudet-Duval qui reconnaît « le bricolage [pour] plus intuitif que rationnel<sup>12</sup> ». Le travail du rééducateur relève du tâtonnement créatif, de l'approche clinique, puisque les fins restent inconnues : que peut-on prévoir de ce qui va advenir chez l'enfant après la rééducation ? Ces savoirs sont essentiellement des savoirs d'expérience. La forte présence des comptes-rendus d'expériences rééducatives dans les pages de la revue *Envie d'école* plaide aussi en ce sens. Rappelons l'importance accordée par les candidats rééducateurs eux-mêmes au « mystère » de la rééducation qui émaille les mémoires professionnels. Cette particularité professionnelle correspond à l'approche clinique qui réfléchit tout en agissant. Le modèle rééducatif signale l'importance de l'instauration du cadre rééducatif dans lequel les tentatives du rééducateur sont déployées. Le déroulement étant imprévu, le rééducateur doit se forger une théorie tout en agissant,

---

12. Jeannine Duval-Heraudet.

<http://theses.univ-lyon2.fr/Theses1998/jduval/these.html>.

comme « un chercheur dans un contexte pratique<sup>13</sup> ». De fait, « il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablie mais édifie une nouvelle théorie du cas particulier<sup>14</sup> ». L'injonction la plus délicate affectée au rééducateur est celle d'agir après réflexion car « il ne sépare pas la réflexion de l'action, il ne ratiocine pas pour prendre une décision qu'il lui faudra plus tard convertir en action<sup>15</sup> ». Ceci explique l'importance cruciale que revêt l'apport théorique en formation afin que l'approche ne soit pas aveugle.

Nous pouvons nous rapprocher de Gaston Mialaret<sup>16</sup> lorsqu'il évoque le savoir praxéologique de l'éducateur. Nous évacuons les deux premiers niveaux<sup>17</sup> qui sont développés par cet auteur, soit le savoir impulsif de premier niveau inadapté à la situation et le savoir fermé sur lui-même évacuant toute créativité. Ces deux savoirs sont contraires à la pratique rééducative (comme à toute pratique éducative du reste !) puisque l'analyse de la séance serait impossible par la suite et aussi parce que la créativité est la composante majeure du métier de rééducateur. Le troisième niveau relève davantage de la rééducation puisqu'il s'agit de fournir « une réponse adaptée aux exigences de la situation » et « considérée par le sujet comme la recherche d'une solution – originale éventuellement – aux problèmes rencontrés dans la réalité quotidienne<sup>18</sup> ». Ce savoir relève de l'expérience dans la mesure où les observations sont intégrées à la personna-

---

13. Donald A Schön, « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la direction de Jean-Marie Barbier, Paris, PUF, 1996, 2<sup>e</sup> éd. 1998, p. 210.

14. Donald A Schön, *op. cit.*, p. 210.

15. *Ibid.*

16. Gaston Mialaret, « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation » (sous la direction de Jean-Marie Barbier), *op. cit.*, p. 161.

17. *Ibid.*, p. 164.

18. *Ibid.*

lité du sujet. Tout événement ne constitue pas une expérience : le retour sur elle et sur une théorie explicative est nécessaire pour élever l'événement au statut d'expérience. L'expérience est construite, l'événement est vécu. L'écueil majeur de ce savoir pratique réside dans son mode d'acquisition : il est strictement personnel. L'intégration dans la personnalité rend inconsciente son adoption et difficile sa critique. L'expérience ne rime pas obligatoirement avec progrès car le sujet peut soit profiter de ses activités par la réflexion, soit s'enfermer dans une confirmation sclérosante de ses préjugés. Afin de passer de l'expérience sclérosante à l'expérience enrichissante puis enfin à l'expérience de type scientifique, le rééducateur comme l'enseignant doivent emprunter « des modalités plus objectives, avec un certain souci de contrôle objectif des effets, d'évaluation (même si cette évaluation reste d'ordre qualitatif)<sup>19</sup> ». Ce souci d'objectivité engage l'enseignant à coopérer avec ses collègues afin d'opérer des comparaisons. C'est exactement ce qui est mis en jeu par les rééducateurs : dans un premier temps, au sein même du réseau lorsque les actions sont évaluées ; dans un second temps, lors des séances d'analyse de la pratique ; ensuite, lors des moments de formation continue ; et enfin, au travers de la littérature professionnelle comme les revues qui livrent un éclairage clinique. Une étude particulière resterait à engager quant aux effets probables de la consultation orientée des mémoires professionnels : « On peut malheureusement remarquer que, la plupart du temps, cette "expérience" des maîtres est presque totalement perdue parce qu'elle reste personnelle et non communiquée<sup>20</sup>. » Ces mémoires restent encore trop abandonnés et inusités sur les rayons des bibliothèques. Ils constituent un savoir praxéologique commun à un « corps », nécessaire pour faire

---

19. Gaston Mialaret, *op. cit.*, p. 169.

20. *Ibid.*, p. 162.

vivre une profession hybride. Bien plus que des mémoires professionnels, ils constituent la mémoire d'une profession.

Ce savoir praxéologique est justifié par le fait que les situations problématiques en rééducation comme en éducation sont plus nombreuses que les situations circonscrites par la rationalité technique. La pratique professionnelle rencontre davantage d'individualités que de généralités. Au-delà de l'approche techniciste, les professionnels développent une approche fondée sur l'art et l'intuition pour s'adapter aux cas particuliers. Selon Schön<sup>21</sup>, cet art de la pratique est une « réflexion en action ». Le professionnel répond à l'imprévu en changeant ses stratégies, ses théories et son diagnostic du problème. Il réalise trois mouvements : l'exploration, la construction d'hypothèses et l'action. Le savoir est dans l'action, nous pourrions dire dans la capacité d'agir. Le professionnel met en œuvre une pensée syncrétique, efficace mais signalant une faiblesse de la conscience. Cette réflexion en action, outre qu'elle signale une intelligence à l'œuvre longuement méprisée par les écoles professionnelles, est très couramment mise en place dans la réalité : rares sont les cas, en éducation comme en rééducation, où les solutions préexistent aux problèmes.

Mais le rééducateur est et demeure aussi un enseignant. Le détour, même rapide, par les conceptions de la profession enseignante est ainsi nécessaire.

#### CONCEVOIR LE MÉTIER : DU PROLÉTAIRE À L'ARTISTE EN PASSANT PAR L'ARTISAN-BRICOLEUR

Nous ne savons pas si aucun autre métier a su attirer autant de métaphores que celui d'enseignant. Ainsi, nous ne les présenterons pas toutes tant la créativité en ce domaine est féconde ; nous nous réservons le droit de ne développer

---

21. Cité par Raymond Bourdoncle, *op. cit.*, p. 97.

que celles qui ont trait à notre recherche, les autres ne seront qu'annoncées.

Raymond Bourdoncle développe trois conceptions de la profession enseignante qui nous permettent d'éclairer la situation des rééducateurs. Nous les complétons par celle de Jean Brichaux. Ces conceptions relèvent davantage de métaphores. Ne soyons pas dupes de cet usage. Si elles permettent d'engager la réflexion, elles n'épuisent pas le sujet. Les métaphores dévoilent ce qui est espéré et cachent ce qui doit rester masqué.

Les sociologues marxistes développent la première conception en avançant l'idée que les enseignants se prolétarisent. De plus, cette profession ne correspond pas aux cadres théoriques du marxisme. Elle fait partie des classes moyennes et ne produit pas de plus-value. Comme la théorie marxiste polarise en deux classes la société et que des signes distinctifs existeraient, le choix fut fait de la prolétarianisation. Bowles et Gentis<sup>22</sup> ont indiqué, en 1971, l'appel d'experts extérieurs aux établissements scolaires pour établir les programmes, l'évaluation, l'orientation et les outils professionnels. L'établissement scolaire s'apparenterait à une chaîne d'assemblage. L'identité des enseignants s'en trouverait modifiée, voire pervertie. Les preuves ont manqué au moment du bilan des hypothèses.

À l'image des enseignants, les signes associés à une possible prolétarianisation des rééducateurs pourraient être puisés dans l'augmentation des injonctions techniques dans les quatre textes officiels de référence. Si, dans celui de 1970<sup>23</sup>, le rééducateur est entièrement libre de ses actions tant dans leurs formes, dans le temps, que dans l'espace, le texte reste laconique, d'autant plus que le rôle particulier des rééducateurs n'est pas identifié. C'est le Groupe d'aides

---

22. Cité par Raymond Bourdoncle, *op. cit.*, p. 99.

23. Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970.

psycho-pédagogiques (GAPP) qui « [...] intervient sous forme de rééducations psycho-pédagogiques ou psycho-motrices pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport ». Le texte de 1976<sup>24</sup> est plus précis sans être spécifiquement injonctif : « soit des actions de rééducation individuelle ou par petits groupes par le GAPP. » Néanmoins, l'espace est défini puisqu'il est précisé que le GAPP « [...] prend en charge un secteur d'environ mille élèves ». Il faut attendre celui de 1990 pour que les actions rééducatives soient davantage spécifiées tout en étant assujetties à une démarche de projet commune aux deux aides dont le contenu est explicite :

« 3.3. L'action d'aide spécialisée est ainsi formulée dans un projet qui donne lieu à la rédaction d'un document écrit. Ce document :

- décrit le cas à traiter ;
- énonce la stratégie envisagée ;
- prévoit la démarche et les supports qui vont progressivement organiser l'action ;
- donne une estimation de sa durée ;
- élabore les modalités de son évaluation<sup>25</sup>. »

Hélas, l'espace est moins défini qu'en 1976 puisqu'une zone prioritaire reste à établir :

« Toute école relève des actions d'un réseau. Cependant, en fonction des orientations nationales et des priorités départementales, arrêtées par l'inspecteur d'académie après consultation des instances paritaires compétentes, un ensemble cohérent d'écoles maternelles et élémentaires sur lequel le réseau intervient prioritairement est défini pour une durée de trois ans<sup>26</sup>. »

---

24. Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976.

25. Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990.

26. Circulaire de 1990.

Le texte de 2002<sup>27</sup> n'apporte pas de changements notables par rapport à celui de 1990. Il est plus explicatif, voire pédagogique et met en avant la cohérence des démarches relevant de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.

Nous ne pouvons considérer ces instructions comme des signes patents de prolétarianisation de la profession, tout au plus comme ceux d'une rationalisation.

La seconde conception est celle de l'artisan-bricoleur : la métaphore de l'artisan permet d'expliquer les modalités de mise en œuvre du métier, et celle du bricoleur la faiblesse des assurances théoriques.

Une distinction radicale demeure entre le travail ouvrier et le travail artisanal. Le travail de l'ouvrier voit une séparation de la conception et de l'exécution. Les savoirs et les compétences sont définies au préalable. La prescription des tâches et des gestes est étroite et normalisée. Le contrôle de l'exécution est extérieur à l'agent. En revanche, le travail de l'artisan réunit la conception et l'exécution, l'approche est globale. Le produit réalisé est individualisé et manifeste une autonomie résultant de savoirs et de savoir-faire larges. Il ne subit ni instructions ni surveillance attentive pendant l'action. Enfin, la transmission du métier s'effectue par compagnonnage en utilisant l'initiation. De prime abord, le travail du rééducateur se rapprocherait davantage de celui de l'artisan-bricoleur que de celui de l'ouvrier. L'artisan est moins responsabilisé que le professionnel expert. De plus, l'artisan n'a pas l'initiative de la production. Si le rééducateur est comparé au professionnel expert, c'est en grande partie dans l'intention de rehausser son statut.

R. Pratte et J.-L. Rury<sup>28</sup> rapprochent le travail réel de l'enseignant de celui de l'artisan. La formation des enseignants est courte, fondée sur la participation à des stages, alors que

---

27. Circulaire n° 2002-112 du 30 avril 2002.

28. Cité par Raymond Bourdoncle, *op. cit.*, p. 101.

celle du professionnel est longue et de plus haut niveau universitaire. L'hétérogénéité signe le savoir des enseignants. Il est avant tout expérientiel donc difficilement conceptualisé et explicite. Il tient à la personne puisqu'il est incorporé. Il est un savoir tacite, un savoir en action. Ainsi, si le professionnel expert bénéficie d'une image sociale confortée et d'un pouvoir, tel n'est pas le cas de l'enseignant et encore moins celui du rééducateur. Si la proximité entre le métier d'enseignant et celui d'artisan est manifeste, il reste nécessaire de la particulariser. A. Tom et S. M. Strom<sup>29</sup> rappellent le caractère moral de l'entreprise enseignante : la technicité est indispensable mais insuffisante. La dimension morale doit être révé- lée et mise en avant :

« C'est grâce aux supervisions cliniques en cours d'apprentis- sage que l'enseignant débutant prendra petit à petit conscience des considérations normatives et morales qui font de son acti- vité un métier à nul autre pareil<sup>30</sup>. »

Si l'enseignant est un artisan, il est avant tout un artisan d'humanité, c'est-à-dire que ses actions manifesteront des incidences morales, culturelles et affectives. Si le métier d'enseignant dispose de quelques chances de professionna- lisation, il lui faut considérer la dimension morale comme un passage obligé et révélant le sens profond de l'entreprise éducative.

L'enseignant est aussi un bricoleur. Jean Brichaux réfère cette conception à Daniel Hameline qui souligne le dénuement du savoir théorique issu des sciences humaines pour décrire le métier de l'enseignant :

« Bref, à la complexité il ne peut opposer que la pratique de la vertu qui, à ses yeux, n'est rien d'autre que l'art du bricolage en ce qu'il a de suprême : faire un peu de neuf avec beaucoup de

---

29. Jean Brichaux, « L'enseignant d'une métaphore à l'autre », *Revue fran- çaise de pédagogie* n° 118, 1997, p. 99.

30. Jean Brichaux, *op. cit.*, p. 99.

vieux, un brin d'inattendu avec du fatigué, du féminin avec du masculin (et réciproquement), du provisoire avec du durable (et parfois l'inverse), du sérieux avec du dérisoire<sup>31</sup>. »

Afin de lever l'*a priori* négatif qui pèse sur ce terme, rappelons que Claude Levi-Strauss notait que « le bricoleur reste de nos jours celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art<sup>32</sup> ». Le bricoleur est dans l'urgence de l'action et il fait avec ce dont il dispose sur le moment, résultat des accumulations antérieures. De fait, sans toujours le savoir, le bricoleur s'engage dans une démarche créative assez proche de celle du poète : il invente sans vouloir être un ingénieur. Le hasard y trouve sa part quelquefois. Si, à terme, la réalisation lui convient, c'est qu'il s'y retrouve aussi. Les actes de l'enseignant sont des bricolages d'éléments hétéroclites, fruits de diverses expériences mais qui ont prouvé leur efficacité. Si cette conception de bricoleur permet de rendre compte de l'effort de l'enseignant à se déplacer dans un monde où l'imprévu est fréquent et la décision souvent urgente (les élèves sont présents et ne peuvent souffrir d'un temps trop long de réaction), elle ne rassure pas quant aux étayages théoriques qui confirment la prise de décision. Cette dernière apparaît souvent comme opaque :

« L'enseignant chevronné, loin de suivre un plan d'action préétabli, met en œuvre une "pensée incarnée" avec tant de naturel qu'il se montre souvent incapable d'explicitier ses choix et sa démarche<sup>33</sup>. »

Le travail du rééducateur relève aussi de l'acte artisan : il conjugue la conception et l'exécution. Ce n'est qu'après une analyse de la situation de l'enfant, une estimation de son désir de s'engager en rééducation et le recueil des accords

---

31. *Ibid.*, p. 100.

32. *Ibid.*, p. 100.

33. *Ibid.*, p. 101.

réalisé que l'aide rééducative sera réellement engagée. Personne ne guide la conception de la démarche et la mise en œuvre du rééducateur. Seules quelques indications sont portées dans les instructions officielles. La théorie rééducative est acquise lors de la formation initiale et peut être considérée, à cette occasion, comme une « doctrine ». Par contre, aucune garantie n'est offerte quant à l'homogénéité de celle-ci sur le territoire national.

Nous nous centrons ici sur la théorie relationnelle de la rééducation, majoritaire au sein des rééducateurs, mais sans aucune assurance d'exclusivité. Il est fort probable que des nuances existent entre les centres de formation, entre les mises en œuvre opérant, de fait, une transposition qui serait à inventorier. Il en est de même pour ce qui concerne l'exécution : personne ne la guide. Le rééducateur est seul maître à bord. Il saura utiliser les réunions de synthèse et les entretiens avec les partenaires pour réguler son action de l'extérieur. La participation à un groupe d'analyse relève de son choix, il n'est nullement contraint et n'est nullement obligatoire. Nous pouvons même penser que le contraire est attendu, compte tenu des propos peu amènes tenus par l'Inspection générale quant à l'opportunité d'inscrire la thématique de l'analyse de la pratique dans les contenus de formation :

« D'autre part, l'intitulé des stages, lorsqu'il est énoncé, fait apparaître des thèmes qui ne traduisent pas une spécificité centrée prioritairement sur la préparation à la mise en place et au fonctionnement des réseaux ; il en est ainsi des stages consacrés à "l'analyse de la pratique", d'autres à "la psychanalyse à l'école" ou encore à "l'identité professionnelle". Cette brève énumération pourrait apparaître réductrice et caricaturale si elle n'exprimait pas souvent des préoccupations extérieures à l'objet spécifique de la formation prévue<sup>34</sup>. »

---

34. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, « Les réseaux d'aides aux élèves en difficulté », non publié, 1996, p. 20.

Nous rappelons, sans développer, la particularité du rééducateur qui est un enseignant sans enseignement. Cet aspect doit rajouter à l'image d'irrationalité déjà attachée à l'artisan « qui possède un savoir ésotérique et spécialisé acquis davantage par osmose que par simple transmission, l'artisan semble résolument tourner le dos à la rationalité scientifique<sup>35</sup> ». Les projets de formation de l'option G (CAPSAIS ou CAPA-SH) montrent que les acquisitions ne relèvent pas de la transmission, exceptés les contenus relevant de l'information et de savoirs déjà constitués (cours et conférences). Le savoir acquis par le stagiaire prendra sa source dans les remarques et théorisations effectuées par ses interlocuteurs, et étayera ainsi son expérience propre de rééducateur :

« Son savoir s'origine dans l'expérience accumulée par des générations de praticiens. Confronté quotidiennement aux objets et aux situations pratiques, ce savoir va s'affirmer au point de constituer un art du faire et de l'agir dont la rationalité échappe au positivisme<sup>36</sup>. »

Un compagnonnage rationalisé est mis en place lors de la formation avec le maître d'accueil. L'aide apportée par le maître d'accueil ne relève pas exactement d'un compagnonnage aveugle puisque les missions, les rôles et les tâches sont définis dans un contrat. Il ne lui est pas demandé de personnaliser sa présence, comme c'est le cas pour les maîtres qui accueillent les artisans apprentis et novices. En ce qui concerne les rééducateurs, aucune identification n'est ni attendue ni recherchée. Le maître d'accueil doit au contraire se mettre au service du stagiaire afin qu'il construise par lui-même ses gestes et son style professionnels dans le cadre des missions définies dans les instructions officielles.

---

35. Jean Brichaux, *op. cit.*, p. 99.

36. Jean Brichaux, *op. cit.*, p. 99.

Comme pour l'artisan, le produit se trouve individualisé par le rééducateur lui-même. Il n'est pas attendu une réponse normalisée, comme le serait un acte purement technique : la rencontre s'effectue entre deux êtres humains, comme le précise et le rappelle judicieusement Yves de La Monneraye : « C'est pourquoi la parole est d'abord une question de reconnaissance avant d'être une affaire de communication<sup>37</sup>. » Enfin, comme l'artisan, le rééducateur profite de la marge d'autonomie qui est offerte par l'institution pour développer son action sans subir une surveillance trop pressante. Décrire cet artisanat ne serait pas complet si la référence à son art n'était pas faite. Artisan-bricoleur, fondé sur des théories empruntées, le rééducateur se double d'un volet artistique comme c'est le cas pour son collègue enseignant.

L'enseignant est un artiste. Il dispose de tours de main et de techniques. N'oublions pas que les techniques d'enseignement sont toujours personnalisées par les enseignants qui les mettent en œuvre. L'enseignant dépasse le modèle de l'artisan lorsqu'il refuse de s'arrêter à l'acquisition des connaissances en désirant développer, chez l'élève, des attitudes et des sensibilités. Le professeur incarne l'esprit de la discipline enseignée, la passion de cette discipline : cette représentation est davantage à l'œuvre dans le second degré où les enseignants se retrouvent magnifiés par cette image romantique d'un être voué à une passion et brûlant de la transmettre. L'abnégation complète cette représentation. Dans cette conception, l'enseignant communique plus qu'il ne transmet un contenu. Il expose des modes d'être, des valeurs et des capacités de jugement. Cette représentation du métier coïncide avec l'idée que l'on naît enseignant comme l'on naît artiste. Avec l'expérience, l'enseignant perfectionnerait ses capacités originelles. La pertinence d'une formation est donc toujours remise en cause.

---

37. Yves de La Monneraye, *La parole rééducatrice*, Toulouse, Privat, 1991, p. 141.

Nous considérons que le rééducateur est un artiste de la relation comme l'enseignant est un artiste de la transmission de savoirs. Sans créativité, la rééducation ne serait qu'une coquille vide, qu'un espace inutile d'écoute. La définition du modèle rééducatif et le parcours des mémoires professionnels démontrent les nombreux emprunts à la théorie winnicottienne, notamment en ce qui concerne l'espace transitionnel. Contre le symptôme, création originale de l'enfant, le rééducateur est contraint de créer : un cadre d'abord, afin que sa parole soit reconnue et écoutée, et ensuite, des interventions originales afin que l'enfant soit reconnu dans son originalité personnelle. Cette créativité n'est pas extraordinaire, mais correspond à celle qui est inhérente à la vie.

Arrêtons-nous un instant sur la conception développée par Schön lorsqu'il précise le savoir en action. Le travail du rééducateur est, en référence à ses propos, essentiellement réflexif :

« Cette incessante restructuration de la situation opérée à la lumière d'une information évoluant au gré de l'action équivaut, pour Schön, à une "conversation réflexive" entre le praticien et la situation incertaine<sup>38</sup>. »

Logiquement, Schön préconise le tutorat entre le formateur et l'élève-maître. Ce tutorat est instauré d'une façon originale pour les rééducateurs en formation : chaque stagiaire est accompagné individuellement par au moins trois formateurs – le formateur référent d'option qui garantit l'ensemble et la cohérence de la formation ; le formateur qui visite le stagiaire en présence du maître d'accueil pendant les séances rééducatives ; le formateur qui aide à la réalisation du mémoire professionnel.

Ces comparaisons avec les conceptions affectées aux enseignants permettent de dégager un faisceau de trois

---

38. *Ibid.*, p. 103.

sources pour le rééducateur : il se rapproche de l'artisan lorsque son action est soumise à l'analyse (autonomie, importance de l'expérience, individualisation de l'acte, etc.), il est un bricoleur en raison des emprunts théoriques et, enfin, il doit rester un artiste pour garantir une créativité bienveillante et attentive à l'enfant auquel il apporte son aide.

Les modèles qui ont été présentés décrivent des professions enseignante et rééducative qui ne pourraient pas tirer profit des sciences et des techniques. Ainsi, l'approche fonctionnaliste qui souhaite imposer l'idée que toutes les professions doivent découler d'activités scientifiques n'est pas opérante à l'égard des rééducateurs si elle est appliquée d'une façon techniciste. Le perfectionnement des gestes professionnels doit toujours rester un objectif. La rééducation ne gagne pas en autorité scientifique mais ne doit pas craindre le regard sur son efficacité. La rééducation est avant tout une pratique clinique, et le savoir nécessaire à sa mise en œuvre est dans l'action elle-même (ceci n'interdit pas les théorisations après coup mais des zones peuvent rester non-explicitées ou non analysables). Ainsi, la rééducation ne relève pas de la rationalité technique, ceci peut expliquer en grande partie les réticences dont elle fait l'objet ici ou là. La configuration dans laquelle se situent les rééducateurs ne plaide pas en sa faveur. Ainsi décrits, ils subissent le sort des enseignants dont la professionnalisation est remise en cause.

Le socle de toute reconnaissance professionnelle est constitué par les savoirs professionnels. Ces derniers doivent être élaborés à partir d'une manière scientifique en utilisant des méthodes quantitatives et expérimentales. Ces savoirs sont d'autant plus reconnus s'ils sont diffusés par l'université comme lieu de production du savoir. Tel n'est pas le cas pour les rééducateurs. Il faut donc nous interroger quant à la définition d'une profession car, malgré les tentatives que nous avons engagées pour rapprocher le rééducateur du modèle

du professionnel et des métaphores associées à l'enseignant, nous constatons qu'une distance persiste.

Nous nous proposons de préciser le type de professionnel qu'est le rééducateur.

#### MODÈLE ET PROFESSIONNALITÉ POUR L'IDENTITÉ DES RÉÉDUCATEURS ?

Renaud Sainsaulieu<sup>39</sup> décrit six modèles d'identité au travail<sup>40</sup>, six conceptions des relations au travail, complétant et précisant les quatre modèles de son essai précédent<sup>41</sup>. Le modèle réglementaire caractérise le travail vécu comme une nécessité économique. Il reprend l'ancien modèle du retrait. Le modèle communautaire (proche de l'ancien modèle fusionnel) où les acteurs sociaux restent attachés à l'entreprise et valorisent l'action solidaire comme cela était le cas dans le modèle de la fusion. Ce modèle ne regroupe que les populations dont l'ancienneté est importante et qui subissent les effets des restructurations et des disqualifications professionnelles. C'est le modèle des tâches ingrates, disqualifiées et répétitives « où le collectif est valorisé comme un refuge et une protection contre les divergences et les clivages<sup>42</sup> ». Les combats d'idées sont relégués au profit de l'attachement au leader, c'est aussi le modèle de l'aliénation au travail. Le modèle professionnel (anciennement négociateur) recouvre maintenant aussi les nouvelles professions en rapport à la technologie et correspond aux métiers qui lient conception et exécution des tâches. Le modèle de mobilité (anciennement celui des affinités) où les mobilités sont facilitées par les affi-

---

39. Cité par Guy Jobert, *op. cit.*, p. 193.

40. Isabelle Francfort, Florence Osty, Renaud Sainsaulieu et Marc Uhalde, *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Bruxelles, Desclée de Brouwer, 1995.

41. Renaud Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Paris, Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

42. Guy Jobert, *op. cit.*, p. 199.

nités, où l'individualité est promue. Ce modèle accueille aujourd'hui les personnels qui ont pu profiter de la modernisation et des innovations.

Les deux nouveaux modèles sont ceux du service public et entrepreneurial. Le premier est celui des acteurs qui questionnent la mission de service public, celui qui accueille « des populations en demande d'assistance personnalisée<sup>43</sup> ». Dans ce modèle, le souci va à la protection du bien public. Les attitudes recherchées sont l'autonomie, la responsabilité et la compétence. Nous retrouvons les attitudes des travailleurs sociaux. Le modèle entrepreneurial est celui des acteurs soucieux avant tout des résultats des ventes et de la gestion.

En raison des tâches et de leurs méthodes de travail, de la formation professionnelle dont ils ont bénéficié, de la pratique rééducative et des rapports constants qu'ils entretiennent avec les familles, les rééducateurs se rapprochent du modèle professionnel de service public. La définition ouverte de leur travail rééducatif dans les textes officiels, leur mission de prévention, la conscience de participer à la démocratisation de l'enseignement leur permettent d'interpréter leur mission de service public. Cette tendance s'est accentuée avec l'augmentation des familles en difficulté accueillies à l'école connotant socialement leur action éducative.

Néanmoins, un modèle d'identité au travail resterait un objet théorique si la référence à la professionnalité n'était faite. Quelle professionnalité pour les rééducateurs ?

Le terme de professionnalité est relativement nouveau. Les dictionnaires ne signalent pas sa présence dans le langage courant en raison de sa nouveauté. Ce terme à la mode recèle des sens différents.

Il a été créé en Italie<sup>44</sup> (*professionalità*) dans les années soixante-dix et définissait le caractère professionnel d'une

---

43. Guy Jobert, *op. cit.*, p. 191.

44. Raymond Bourdoncle, « Autour du mot "professionnalité" », *Recherche et formation* n° 19, 1995, p. 137.

activité économique. Il a été très largement utilisé par les syndicats pour rendre compte des conflits relatifs à l'organisation du travail et des modes de reconnaissance de la qualification.

Avant de décliner le détail des professionnalités, il est nécessaire de distinguer théoriquement deux termes qui sont souvent confondus à tort : profession et professionnalité. La professionnalité peut être acquise par un individu sans qu'il dispose d'une profession à un moment donné. La professionnalité relève d'une expertise complexe et composite dans le cadre d'un système de référence, de valeurs et de normes : il faut donc que l'individu dispose d'un savoir et d'une déontologie. Si toute profession suppose une professionnalité, une professionnalité peut exister en dehors d'un système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession. La profession relève d'un mouvement de reconnaissance sociale qui se concrétise par une rémunération et un prestige social ou intellectuel.

En ce qui concerne la professionnalité du rééducateur, trois niveaux sont à interroger : le requis, le revendiqué et le reconnu.

### *La professionnalité requise*

La professionnalité requise chez chaque enseignant dépasse celle de l'enseignant diplômé. Il lui faut développer des compétences dans trois dimensions : la relation, l'organisation et l'éthique. Le discours actuel rompt avec l'approche classique en incluant ces trois dimensions comme une nécessité afin de sortir de la crise du système éducatif.

Ces nouvelles qualités sont à intégrer d'une manière collective par l'intermédiaire de la formation. Elles ne relèvent plus de capacités individuelles.

Plusieurs indices montrent l'institutionnalisation progressive de ces capacités : inscription du temps de concertation

dans l'horaire de service ; développement de thèmes de formation continue programmés par le ministère ; contrôle de l'implication dans le métier dès le concours d'entrée.

Ces arguments sont *a fortiori* valables pour les rééducateurs puisque les heures de concertation au sein du réseau sont incluses dans le temps de service ; le ministère programme les thèmes de formation, d'autant plus qu'elle est initiale et continue – programmes, référentiels, unités de spécialisation ; l'évaluation de l'implication a lieu dès la formation et se prolonge lors de la passation de l'épreuve pratique du CAPA-SH. Les trois dimensions attendues chez le rééducateur sont inscrites dans le référentiel de compétences soit : pour la relation – une mission de relation ; pour l'organisation – construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations ; pour l'éthique – échanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle. La formation comme le référentiel de compétences favorisent la mise en commun comme moyen d'acquisition des compétences : élaboration de projets, analyse collective d'actes professionnels, intervention à deux lors des séances de rééducation pendant le temps de formation, etc.

### *La professionnalité revendiquée*

La professionnalité est revendiquée par les travailleurs qui espèrent gagner en autonomie par rapport au marché du travail, et par les employeurs qui ont besoin de métiers de référence pour organiser ce même marché. Pour les entreprises, la logique est productiviste, alors que pour les salariés, il s'agit d'une tentative de maîtrise du cheminement professionnel. Le paradoxe provient d'un attachement au métier alors que les métiers professionnels sont en voie de disparition : se référer à un métier permet de disposer d'une image globalisante de pratiques et de réseaux d'individus pratiquant

le même métier. Il est davantage recherché un attachement aux actes professionnels qu'à l'entreprise qui emploie.

La professionnalité est revendiquée par les rééducateurs autant dans les échanges qui s'établissent avec le ministère qu'au travers des articles de sa revue professionnelle *Envie d'école*. Nous retrouvons les traces de cette revendication notamment lorsqu'il s'agit du nom du métier et non de l'utilisation d'une périphrase, de la définition du modèle rééducatif et donc des spécificités propres à la profession, des modalités d'intervention et donc du nombre de prises en charge, etc.

### *La professionnalité reconnue*

L'usage de la professionnalité revient, au-delà du développement des compétences, à les démontrer et à les garantir. Le discours sera centré sur les formations qualifiantes et les référentiels structurant les compétences. La révélation des compétences penche davantage en faveur de la production que des travailleurs. Elles sont transformées en profil de poste, en individualisant les qualifications. Elles sont très liées aux normes scolaires et à la logique des postes. La difficulté de création d'un référentiel qui permettrait de passer des compétences requises aux compétences acquises persiste et butte sur l'utilisation des tâches comme critère.

Le référentiel de compétences en cours pour les maîtres spécialisés option G reste en deçà. Si des productions sont attendues et relèveraient de tâches évaluables comme « construire des outils communs (fiche de liaison, fiche de signalement, charte de réseau, projet réseau/école) avec les autres professionnels de l'école », d'autres compétences sont trop imprécises pour être évaluées sans ambiguïté comme « construire une relation ajustée, en fonction de la personnalité de l'enfant, qui permette de dynamiser le processus rééducatif ».

Néanmoins, la profession ne résulte pas d'une simple mécanique sociale. Il n'existe en la matière aucune systématité. Disposer d'une identité sociale et *a fortiori* professionnelle résulte de processus différents.

## DEUX PROCESSUS POUR ACQUÉRIR UNE IDENTITÉ

Claude Dubar définit deux processus duels et symétriques d'élaboration identitaire. Il n'est pas rare qu'ils ne coïncident pas, l'un apportant une représentation en décalage avec l'autre, ouvrant un espace à l'élaboration psychique et à l'action de la conscience. C'est ce qui a été constaté dans la technique des récits de pratiques : « En effet, toute définition "subjective" de Soi (identité "pour soi") n'a aucune raison de coïncider avec les catégories "objectives" attribuées par les institutions et leurs agents (identité "pour autrui") et la gestion de cette "dualité" constitue bien une des questions centrales des "récits de pratiques" mettant en scène des "stratégies identitaires" <sup>45</sup>. »

### *Le processus relationnel : l'identité pour autrui*

La personne est l'objet d'actes d'attribution. Il lui est manifesté : « Quel type d'homme (ou de femme) vous êtes ? <sup>46</sup> (Que dit-on que vous êtes ?) » Il s'agit de l'identité attribuée par les autres. Ce processus représente un des deux pôles de l'identité, le pôle social, « défini par le système des normes, et qui s'exprime à travers l'ensemble des rôles auxquels un individu se conforme pour répondre aux attentes des autres, d'un groupe social ou d'une situation donnée » <sup>47</sup>.

---

45. Claude Dubar, *op. cit.*, p. 43.

46. *Ibid.*, p. 112.

47. Gustave-Nicolas Fisher, *op. cit.*, p. 177.

Les appellations des personnels constituent des actes d'attribution qui catégorisent (voire caricaturent ou étiquettent) non pas les postes mais un ensemble d'individus. Les avis qui vont être portés dépendent des connaissances, des intentions et des représentations de la personne qui juge. Une identité sociale virtuelle est créée sous la forme d'un jugement<sup>48</sup>. La lecture de stigmates contribue à forger un avis, quelquefois définitif, toujours fortement enraciné. L'identité est décrite par un nom et un genre. L'identité sociale est nommée « virtuelle » et une transaction objective est opérée entre les identités attribuées/proposées et les identités assumées/incorporées. Il s'agit d'une expérience relationnelle et sociale du pouvoir. L'identification à des institutions jugées structurantes ou légitimes est espérée.

### *Le processus biographique : l'identité pour soi*

Les actes d'appartenance se déploient : « Quel type d'homme ou de femme voulez-vous être ? (dites-vous que vous êtes)<sup>49</sup> » Ce processus correspond au pôle individuel de l'identité, il « traduit le concept du Soi, c'est-à-dire les caractéristiques individuelles que quelqu'un s'attribue et qui lui permettent de se dire et de montrer qui il est [...]»<sup>50</sup> Cette identité est souvent construite sur le tas, à l'initiative des personnes. Les savoirs pratiques sont recherchés par contact direct avec le terrain d'exercice. Il n'est pas certain que ces savoirs soient connectés avec les connaissances scolaires. Les personnels qui cherchent à être reconnus n'imaginent pas la suppression de leur poste ou de leur emploi car ils s'identi-

---

48. Erwin Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975. L'auteur a utilisé ce processus pour décrire les attributs qui sont attachés aux personnes porteuses d'un handicap.

49. Claude Dubar, *op. cit.*, p. 116.

50. Gustave-Nicolas Fisher, *op. cit.*, p. 177.

fient à lui. La stabilité de leur travail est une qualité car, pour certains, seuls ceux qui n'arrivent pas à faire changent. Le changement est perçu comme une sanction et non pas comme un progrès. À l'opposé de l'identité précédente, il s'agit ici d'une identité sociale dite « réelle ». Les transactions seront nommées « subjectives » entre les identités héritées et les identités visées. Les individus font l'expérience des stratifications, des discriminations et des inégalités sociales. Le processus d'identification s'effectue vers des catégories jugées attractives ou protectrices.

Le temps de formation est aussi un temps identitaire. Si, pour tout individu, l'école élémentaire est un moment décisif de première construction de l'identité sociale, la confrontation au marché du travail reste un moment essentiel de la construction identitaire. L'issue de cette confrontation crée une identité professionnelle de base, à la fois identité au travail mais aussi anticipation d'une trajectoire d'emploi. Le danger actuel n'est pas dans cette nécessaire confrontation mais dans le risque d'une exclusion durable de l'emploi stable. Le champ du travail rend instable cette identité professionnelle pour soi en raison de l'incertitude des emplois et du passage de l'adolescence à la vie adulte.

### *Biographie identitaire des rééducateurs*

Le processus biographique est au cœur de l'étude menée auprès des rééducateurs du Rhône<sup>51</sup>. Bien que le détail des enseignements soit développé plus loin, nous profitons de l'occasion pour préciser le processus biographique mis en œuvre par les rééducateurs.

Comme nous l'annoncions, il est fort prévisible que les deux processus ne s'accordent pas. L'individu développe des

---

51. Le questionnaire est disponible sur le site Web : <http://felix.gentili.free.fr>

stratégies identitaires qui cherche à réduire l'écart. Ce désaccord est manifeste si l'on rapproche les résultats de l'enquête menée auprès des rééducateurs, la consultation de la revue *Envie d'école* et les rapports critiques de l'Inspection générale. L'enjeu est donc dans une reconnaissance de l'identité des rééducateurs par l'institution scolaire représentée par l'Inspection générale : « La relation entre les identités héritées, acceptées ou refusées par les individus, et les identités visées, en continuité ou en rupture avec les identités précédentes, dépend des modes de reconnaissance par les institutions légitimes et leurs agents directement en relation avec les sujets concernés<sup>52</sup>. » À titre d'exemple, citons ce qui nous est livré par l'enquête avant le traitement réalisé plus loin.

À la question « Est-ce que votre profession est reconnue ? », les avis sont partagés puisque seulement 53 % des rééducateurs ont le sentiment d'être reconnus.

Avec la question « Comment améliorer la reconnaissance de la profession ? », nous découvrons les motifs de la non-reconnaissance. Le traitement des propositions permet de connaître et de confirmer qu'il existe un différend entre les rééducateurs et les inspecteurs de l'Éducation nationale. Si l'on en croit les répondants, la reconnaissance n'est pas ce qu'elle devrait être. Les deux moyens privilégiés par les rééducateurs concernent l'information et la formation, principalement celle des acteurs les plus proches comme les enseignants (en poste ou en formation) et les inspecteurs eux-mêmes. En l'espèce, ils expriment une qualité de leur fonction ancrée dans la communication et la relation. L'appel à l'information et à la formation peut être interprété comme une confiance dans l'institution scolaire : si elle s'engage sur ces voies, elle ferait la preuve de son estime des rééducateurs et de la rééducation.

---

52. Claude Dubar, *op. cit.*, p. 114.

Les remarques sont principalement dirigées vers l'employeur. Il est attendu des textes qui confirment leurs missions, leurs rôles et leur statut. Il semble qu'ils aient été écoutés puisqu'une circulaire récente établit la volonté ministérielle de reconnaître le rôle des RASED sans modifier les préconisations du texte de 1990 :

« Les principales caractéristiques des aides spécialisées définies dès 1990 restent valables ; c'est ainsi que :

- les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en place par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière, cette articulation requérant une concertation et des collaborations régulières ;
- les aides spécialisées sont adaptées aux situations particulières ;
- les interventions se font à l'école, à la différence d'interventions de services ou de professionnels auxquels les familles sont invitées à s'adresser lorsqu'une prise en charge extérieure à l'école semble plus opportune ;
- les effets des aides spécialisées, comme de toute intervention en milieu scolaire, sont évalués<sup>53</sup>. »

Les deux processus identitaires nous permettent d'aborder, avec une attention soutenue, la socialisation professionnelle des rééducateurs.

### TROIS TEMPS POUR UNE SOCIALISATION

Hughes<sup>54</sup> propose une socialisation professionnelle en trois temps. Nous commentons son modèle avec des remarques concernant les rééducateurs.

Le premier mouvement est celui du passage à travers le miroir : en découvrant de l'intérieur la culture professionnelle,

---

53. Circulaire du 9 mai 2002 n° 2002-113, BOEN n° 19 du 9 mai 2002.

54. Cité par Claude Dubar, *op. cit.*, p. 145.

le nouveau professionnel prend ses distances avec le profane et s'identifie progressivement au nouveau rôle. Cette identification ne pourra se faire qu'en abandonnant les stéréotypes professionnels. Il découvre la réalité désenchantée qui peut être ressentie de façon opposée : traumatisante si elle se présente trop tôt ou trop tard, stimulante si elle est rencontrée à un moment favorable. Le rééducateur stagiaire imagine que son futur métier conciliera dévouement et écoute. Il se peut qu'il forme la représentation du rééducateur qu'il aurait aimé rencontrer lorsqu'il était encore en classe et qu'il éprouvait des difficultés avec des élèves. La première rencontre institutionnalisée s'effectue lors du premier stage en réseau pour les stagiaires. Une comparaison est à l'œuvre lorsque la réalité de la rééducation ne coïncide pas avec la représentation. Par exemple, le stagiaire découvre que les enseignants, les élèves ou les parents peuvent résister à l'aide qui leur est proposée, que les locaux affectés à l'activité rééducative ne sont pas toujours adaptés, que les rééducateurs peuvent eux-mêmes montrer de la réticence à s'engager à l'égard de la famille, que la posture rééducative ne s'acquiert pas spontanément et qu'elle nécessite une vigilance de tous les instants, etc. Dès le retour de ce temps de prise de contact, les stagiaires sont traversés par des doutes quant à la justesse de leur choix de formation.

Le deuxième mouvement est celui de l'installation dans la dualité : la distance entre le modèle professionnel idéal (image de marque et valorisation symbolique) et le modèle pratique (tâches quotidiennes et travaux durs) est perçue. Un débat constant entre ces deux modèles est maintenu par les professionnels pour garder le contrôle des tâches nobles. Un groupe de référence permet d'anticiper les positions souhaitables et de gérer cette dualité. Tout professionnel s'identifie aux membres d'un groupe de référence et se projette dans une carrière future. L'identification sociale est davantage fondée sur la frustration relative (appartenir plus tard au

groupe de référence) que sur l'appartenance au groupe des professionnels. L'existence de filières promotionnelles favorise l'acquisition des normes, valeurs et modèles des membres du groupe de référence. Les individus manifestent leur degré d'engagement dans leurs tâches. La présence d'un formateur, lui-même rééducateur, auprès des rééducateurs stagiaires, associée à des maîtres d'accueil en activité dans les écoles, permet de référer la formation à la réalité scolaire. Il est très fréquent que les stagiaires s'interrogent quant à la pertinence des activités qu'ils mènent auprès des élèves durant le stage de pratique accompagnée. De plus, la présence de ce groupe de pairs est une garantie du maintien de la réalité dans le cadre de la formation. Des temps d'échanges facilitent la circulation des informations entre la formation théorique et la formation pratique. Les interventions théoriques composent une image idéale de la rééducation et des directives ministérielles. Chaque jour, le stagiaire mesure l'écart entre théorie rééducative et réalité de terrain. C'est dans l'espace de cette dualité entre tâches ordinaires (présentations multiples de la rééducation et du réseau, rencontres infructueuses, participations aux conseils de cycle et d'école, etc.) et tâches nobles (rééducations, synthèses, définition des projets individuels, etc.) que le stagiaire élabore son identité professionnelle. L'exigence de mener une rééducation auprès d'un enfant sous la tutelle du maître de stage illustre la tension entre ces deux pôles.

Le troisième mouvement est celui tant espéré de la conversion ultime : les stéréotypes antérieurs sont abandonnés et refoulés. Une dualité s'installe entre le modèle idéal et le modèle pratique. Il y a ajustement de la conception de Soi. Les chances de carrières dans la profession sont identifiées ; cette identification rend possibles les décisions cruciales. Il arrive un temps où le rééducateur stagiaire prend conscience qu'il ne s'interroge plus ni sur la légitimité ni sur la pertinence de ses décisions : un stade a été franchi, il est rééducateur.

Il peut anticiper les effets de ses actions sans éprouver le sentiment qu'il expérimente mais, au contraire, qu'il réalise son métier en pleine conscience. Il développe des projets rééducatifs réalistes non sans porter l'ambition que les gains soient supérieurs à ceux qui sont espérés.

L'exemple de Fred Davis qui expose la conversion des infirmières, rapporté par Claude Dubar<sup>55</sup>, rend compte des mouvements vécus par les rééducateurs en formation.

Le premier temps est celui de l'innocence initiale pendant laquelle les stéréotypes associés au rééducateur jouent librement : il est dévoué, altruiste, disponible. Le rééducateur stagiaire motive son choix par le souhait d'aider les élèves en difficulté (ce qu'il ne pouvait faire qu'imparfaitement auparavant) en mettant en avant sa disponibilité totale :

« Prendre la décision de changer de métier n'est jamais une démarche facile. Un changement remet en question toute la personne dans son identité profonde. Cependant l'orientation prise cette année pour devenir rééducatrice est le résultat d'un cheminement personnel. À ma demande de participer à ce stage était sous-jacent le désir d'obtenir des réponses à un questionnaire personnel, tout en ayant conscience qu'un investissement important serait nécessaire. Après avoir enseigné pendant trente ans auprès d'enfants dans des classes dites ordinaires, je constatais comme d'autres enseignants qu'une partie de la population scolaire se retrouvait dans une situation d'échec. Mon intérêt et ma sensibilité ont été aiguillonnés, c'est ce qui a déterminé mon choix vers la formation de rééducatrice<sup>56</sup>. »

La conscience de l'incongruité constitue le second temps : la prise de conscience que la profession ne coïncide pas avec les stéréotypes initiaux provoque le trouble. Il s'agit d'un choc avec la réalité. Dès les premiers contacts avec la réalité

---

55. Claude Dubar, *op. cit.*, p. 147.

56. Marie-Françoise Froment, *Trois années de rééducation*, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995, p. 3.

rééducative, le rééducateur constate que ses conceptions s'affrontent à une réalité difficile, hostile même. Il doute dans ses choix d'actions :

« En début de rééducation, je me torturais l'esprit en me demandant ce que j'avais le droit de faire, ce que je ne devais pas faire ou dire. Aujourd'hui, je sais qu'il s'agit avant tout d'analyser, de repérer mes comportements et de me questionner sur ce qui a été touché en moi pour que je réagisse ainsi. Progressivement, on se sent traversé par tout le travail théorique que l'on fait et ce travail nous transforme. C'est lui qui va créer une manière d'être particulière avec l'enfant<sup>57</sup>. »

Alors le temps du déclic advient : l'apprenti a l'intuition de ce qui est attendu, de ce qu'il doit faire ; c'est l'art de sentir, de deviner ce que l'on attend. En présence du formateur d'accueil, le stagiaire, lors de l'analyse de ses prestations, commence à percevoir, non sans une certaine confusion, les postures et les actes les plus appropriés. Dans un métier fondé sur la relation, il n'est pas possible de prévoir définitivement ni les réactions de l'élève ni les siennes. Une part de spontanéité est à conserver avec la crainte de se tromper. Les premiers temps, le rééducateur stagiaire ressent davantage ce qui doit être fait. Néanmoins, il ne peut pas encore analyser ce qui est réalisé : il est en position de non-maîtrise.

« Si je me reconnais le droit de changer dans ma relation à un enfant, je dois aussi me reconnaître une place différente au sein de l'institution. Peu à peu, je sens venir en moi des attitudes "rééducatives" : je ponctue de plus en plus souvent la réalité des faits de la séance, je m'inscris naturellement dans un jeu symbolique en rebondissant sur une action d'Adrien<sup>58</sup>. »

---

57. Nadia Tergny, *Un nom sans père, un père sans nom*, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1994, p. 29.

58. Pascale Jouty-Merloz, *Changer pour un ailleurs*, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1998, p. 22.

Afin de ne pas souffrir de cette maîtrise insuffisante, le stagiaire simule son rôle et entre dans le quatrième temps : c'est l'installation d'un rôle inauthentique en acceptant l'écart qui s'est instauré avec des stéréotypes antérieurs. Le rééducateur stagiaire, confronté à une réalité professionnelle dont il ne perçoit pas tous les ressorts, doit accepter de réaliser les actes vécus comme des actes étrangers mais légitimes.

« Le lendemain de cette séance, nous avons travaillé avec mon collègue au projet rééducatif. [...] Notre travail fut intense, et se conjugua à une compréhension de ce qui se passait en moi. Je sentis s'amorcer la rééducatrice en devenir et un certain apaisement en découla<sup>59</sup>. »

L'intériorisation anticipée permet d'apporter un début de sérénité au futur rééducateur : la personnalité se double par anticipation de la carrière. Il est accepté une dualité entre le moi profane et le moi professionnel avec l'espérance d'une carrière.

« J'ai appris, surtout, à travers ces allées et venues entre l'action et la réflexion, à me transformer, progressivement, au contact de cet enfant, dans l'utilisation de cet objet médiateur, à me dégager petit à petit de ma peau d'institutrice, pour commencer à endosser celle de rééducatrice. Il y a beaucoup à faire pour que cette nouvelle peau soit ajustée : il me sera nécessaire de continuer à me former, à me poser des questions, à me remettre en question<sup>60</sup>. »

Enfin, l'intériorisation stable confirme l'acquisition de l'identité professionnelle : les réflexes professionnels sont acquis par incorporation du rôle. Le moi profane est refoulé. Les contacts réguliers avec les professionnels renforcent la nouvelle vision du monde.

---

59. Noëlle Fiault, *Moi et le jeu*, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1995, p. 30.

60. Anouck Raisin-Dadre, *Le conte est bon*, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, non publié, 1998, p. 31.

« D'ici quelques semaines, je vais quitter le réseau dans lequel j'ai fait mes premiers pas de rééducatrice et je vais vivre une double séparation en lâchant la main d'A. et celle de la rééducatrice d'accueil. Cette dernière a représenté pour moi un repère fiable d'identification professionnelle et cela m'a aidé à surmonter les difficultés de la formation et de la rééducation<sup>61</sup>. »

#### LE RÉÉDUCATEUR EST-IL UN PROFESSIONNEL ?

Cette question, volontairement polémique, est circonscrite par les éléments théoriques présentés précédemment. Nous avons montré le statut du savoir professionnel du rééducateur, nous avons pris connaissance des différentes conceptions et métaphores du métier d'enseignant, nous avons détaillé les différentes professionnalités avant de préciser les processus identitaires, il faut donc nous prononcer quant à l'état dans lequel se trouve le rééducateur. À de nombreuses reprises, nous avons constaté que sa situation n'épousait pas les choix théoriques, et est insuffisamment tranchée : cette particularité de l'entre-deux se révélera encore ici.

Comme les enseignants, les rééducateurs ne répondent pas aux critères assurant un statut de professionnel. Nous reprendrons les critères de Lemosse cités par Philippe Perrenoud<sup>62</sup> sans oublier les critiques précédemment émises :

- la profession exige une activité intellectuelle qui engage la responsabilité du professionnel ;
- l'activité est savante (non routinière, mécanique ou répétitive) ;
- elle est définie comme l'exercice d'un art et est pratique ;
- une longue formation permet de la maîtriser ;

---

61. Agnès Coulon, *La rééducation comme gage de non-exclusion*, Mémoire professionnel CAPSAIS option G, 1996, non publié, p. 31.

62. Philippe Perrenoud, « Questions ouvertes », *Cahiers pédagogiques* n° 338, novembre 1995, p. 16.

- le groupe professionnel est constitué en « corps » ;
- l'activité est altruiste et rend service à la société.

Ainsi, la profession est un métier qui dispose d'objectifs (ceux qui sont définis par un contrat avec l'employeur ou avec l'utilisateur) et d'une éthique (codifiée par la corporation). Les acteurs professionnels sont, par définition, les mieux placés pour savoir « ce qu'ils ont à faire » et comment le faire. Le vrai professionnel dispose d'une autonomie fondée sur ses compétences et son éthique, comme nous l'a appris Raymond Bourdoncle. Il assume la responsabilité de ses décisions moralement, civilement et pénalement.

Le métier de rééducateur correspond donc à une semi-profession en raison de sa semi-autonomie et de sa semi-responsabilité puisque :

- son activité est intellectuelle, mais sa responsabilité ne sera engagée que si son employeur (l'État) le décide au regard des décisions d'une commission disciplinaire ;
- son activité est savante, mais les référents théoriques sont hétérogènes et importés d'autres pratiques ;
- son activité est pratique (la rééducation) sans oublier de s'interroger sur ses déterminants ;
- la rééducation s'apprend au terme d'une formation courte (un an en résidence) ;
- les rééducateurs sont organisés dans une fédération nationale qui n'est que consultative et ne représente pas véritablement un contre-pouvoir institutionnel. Ceci est à distinguer de son pouvoir symbolique qui est important. Des représentants de l'institution (représentants ministériels ou inspecteurs généraux) sont très souvent présents lors des congrès annuels de la FNAREN. De même, les représentants de la fédération sont consultés lors des tentatives de modification du cadre statutaire de la rééducation ;
- l'activité est altruiste et rend service à la population enfantine, à l'école et aux familles qui ne peuvent bénéficier de cette aide auprès d'un autre service.

Le positionnement théorique ayant été effectué, les rappels à la réalité rééducative ayant été mentionnés, nous pouvons maintenant aller à la rencontre des représentations qui façonnent l'identité professionnelle des rééducateurs. Nous avons le souci de ne pas restreindre le champ de l'étude afin de nous libérer, autant que faire se peut, de nos préjugés.