

# ÉTHIQUE ET IDENTITÉ COLLECTIVE D'UN GROUPE PROFESSIONNEL

## LES RÉÉDUCATEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1960-1990)

CATHERINE DORISON\*

**Résumé** *Le cas des rééducateurs en psychopédagogie et en psychomotricité à l'école primaire montre comment des choix éthiques et déontologiques peuvent contribuer à la définition de l'identité collective d'un groupe professionnel. Trois aspects de la « morale professionnelle » sont analysés : les principes éthiques face à l'orientation des élèves en échec au fondement de l'engagement professionnel des rééducateurs, les règles déontologiques non écrites qui règlent les conditions de l'exercice professionnel, les choix collectifs définissant les priorités parmi les finalités de l'acte éducatif.*

La création du corps des rééducateurs (rééducateurs en psychopédagogie et psychomotricité) (1) au sein de l'Éducation nationale, dans les années 1960, dessine dans l'enseignement primaire une situation nouvelle, celle d'un partage du travail entre enseignants à propos des mêmes élèves, en rupture avec l'organisation ordinaire : un maître, une classe. Le groupe des rééducateurs ne constitue pas à proprement parler un nouveau métier (les rééducateurs restent des enseignants) mais un « segment » du corps des enseignants du premier degré, pour reprendre le concept utilisé par le sociologue américain des professions Anselm Strauss pour analyser les évolutions au sein des professions (Strauss, 1992). Un des aspects du processus de segmentation des groupes professionnels mis en évidence par Anselm Strauss est le

43

\* - Catherine Dorison, IUFM de Versailles ; université Paris V (Cerlis).

1 - Le premier stage pour les rééducations en psychopédagogie (RPP) a lieu en 1961, le premier stage pour les rééducations psychomotrices (RPM) en 1965. Les rééducateurs exerceront dans les groupes d'aide psychopédagogiques institués à l'école primaire par la circulaire du 9 février 1970.

travail de définition et de légitimation auquel s'emploie le nouveau groupe. Le groupe des rééducateurs va chercher à définir et à faire reconnaître sa spécificité par rapport aux métiers voisins. Les rééducateurs revendiquent leur légitimité d'enseignants face aux personnels paramédicaux qui auraient pu œuvrer à leur place auprès des élèves, mais ne manquent pas pour autant d'affirmer aussi leur spécificité par rapport à la pédagogie des maîtres des classes ordinaires.

En quoi le cas de ces rééducateurs est-il éclairant dans le cadre d'une réflexion sur l'éthique professionnelle ? En ce qu'il permet d'analyser les liens entre éthique professionnelle et définition d'une identité collective. Bien sûr, la culture professionnelle des rééducateurs comprend d'autres dimensions que l'éthique professionnelle, mais cette dernière constitue un aspect important de leur identité collective, et ce d'autant plus que les autres dimensions de la culture professionnelles suscitent des débats.

Cependant, quand nous parlons d'éthique professionnelle des rééducateurs, de quoi au juste parlons-nous ? Nous ferons une première distinction entre *déontologie* et *choix éthiques de professionnels dans certains actes de leur profession*, ou si l'on préfère entre « normes » professionnelles et « valeurs » professionnelles. Mais nous compléterons cette première distinction par une autre : des choix éthiques des rééducateurs découlent en effet des *choix sur les finalités de l'acte éducatif*, que les rééducateurs pensent sur un mode *quasi éthique* au sens où ils les considèrent aussi comme des choix de valeurs et non comme des choix purement techniques. Ainsi, le choix de privilégier la recherche de l'épanouissement de l'enfant avant sa performance scolaire est-il un choix « technique », lié aux aspects opératoires de l'acte éducatif, en ce qu'on peut regarder l'épanouissement comme une condition de la réussite ? Ce serait pour les rééducateurs une conception réductrice : viser le bien-être de l'enfant ou la restauration de son estime de soi n'est jamais seulement une appréciation des moyens, mais implique, peu ou prou, un jugement sur les finalités de l'éducation scolaire.

Nous nous proposons d'analyser ces trois aspects en mettant en évidence, dans chaque cas, le lien avec constitution d'une identité du groupe des rééducateurs. Le lien est différent dans les trois cas, et nous semble aller d'un pôle où les choix éthiques permettent de fédérer le groupe à un pôle où les choix quant aux finalités constituent un moyen d'affirmer la spécificité du groupe par rapport à celui des enseignants des classes ordinaires.

## **Les choix éthiques, des engagements communs**

Les premières formations de rééducateurs sont créées dans un contexte de fort développement des classes de perfectionnement, dans lesquelles étaient orientés les

élèves qualifiés de « débilés ». Plusieurs facteurs sont à l'origine de la création par l'administration scolaire de ces nouvelles formations de maîtres spécialisés. Les uns relèvent d'une histoire intellectuelle : les premières remises en cause de la catégorie de débilité conduisent à douter de la pertinence du jugement porté sur les élèves orientés, et la catégorie de dyslexie est mise alors en avant pour expliquer l'échec d'élèves naguère qualifiés de débilés. Le traitement pédagogique par la rééducation de ce qu'on va alors nommer « les troubles électifs » (troubles de l'apprentissage de la lecture et du calcul) devient une alternative possible à l'orientation en classe de perfectionnement. D'autres facteurs renvoient à une histoire institutionnelle, celle des relations entre le ministère de la Santé et celui de l'Éducation nationale, en particulier autour de l'éventuelle création, réclamée par l'Éducation nationale, de centres médico-psycho-pédagogiques qu'elle dirigerait. La création d'un corps d'enseignants rééducateurs a lieu dans un contexte de rivalité entre les deux institutions et alors que de nouvelles professions paramédicales (orthophonistes et rééducateurs en psychomotricité) commencent à se structurer (Dorison, 2004).

Mais un autre facteur a son importance pour comprendre la création du corps des rééducateurs ainsi que la mise en place des groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) en 1970 : il s'agit des critiques formulées par les professionnels du secteur de l'enseignement spécialisé contre des orientations en classe de perfectionnement qu'ils jugent abusives. Certaines de ces critiques vont certes utiliser les arguments théoriques issus des débats autour de la catégorie de débilité pour contester la validité scientifique des orientations mais ce n'est pas le cas de toutes. Le consensus qui se crée dans la critique de certaines orientations ne repose pas sur des fondements théoriques, les positions étant trop divergentes entre ceux qui tiennent pour l'existence d'une débilité endogène et ceux qui la contestent ; il repose sur des fondements éthiques : des orientations apparaissent comme injustes. Le consensus porte sur la condamnation du rejet dont sont victimes certains élèves qu'on évince des classes ordinaires. Ainsi Michel Gilly, alors collaborateur de René Zazzo, et qui ne remet en cause ni l'existence d'une débilité endogène ni la nécessité des classes de perfectionnement, commente-t-il en ces termes la grande enquête de 1966 sur les classes de perfectionnement (2) : « On voit donc que, malgré les recommandations

2 - En 1964, l'inspecteur général Petit lance une vaste enquête administrative et pédagogique sur les classes de perfectionnement. Elle est réalisée grâce à la collaboration de quatre services : l'Institut pédagogique national, le Centre national de pédagogie spéciale de Beaumont, le Laboratoire de psychobiologie de l'enfant (École pratique des hautes études) et le Laboratoire de psychologie de l'hôpital Henri Rousselle, ces laboratoires étaient dirigés par R. Zazzo. Le premier corpus étudié est constitué par les mémoires professionnels rédigés par les rééducateurs en psychomotricité lors de leur première année d'exercice. Les mémoires étudiés sont ceux réalisés dans les centres nationaux de formation : le CNEFI de Suresnes et le

officielles, les classes de perfectionnement reçoivent en proportion non négligeable des élèves qui ne sont pas débilés. Cela tient sans doute au fait que les enseignants préfèrent parfois plutôt se débarrasser d'un élève non débile dont les troubles du comportement perturbent la classe que d'un élève vraiment débile mais par ailleurs calme et bien discipliné » (Gilly, 1969). La critique des orientations injustes s'accompagne souvent d'une critique sévère du fonctionnement du système « ordinaire », comme par exemple, dans l'ouvrage de Paule Parent et Claude Gonnet, *Les écoliers inadaptés*, mais elle fait le plus souvent l'économie d'une analyse des débats autour de la catégorie de débilité elle-même. On peut d'ailleurs s'interroger sur les conséquences à long terme de cette situation où les positions éthiques sont dissociées des argumentations théoriques : ne conduit-elle pas à retarder la diffusion des remises en cause théoriques de la catégorie de débilité ?

La critique éthique de l'injustice des orientations en classe de perfectionnement précède la création des rééducateurs, mais elle devient ensuite un de leurs arguments principaux pour justifier l'existence de rééducations. La catégorie de prévention, entendue comme un moyen d'éviter l'orientation occupe une place centrale dans l'argumentaire des rééducateurs. En 1965, Jean-Louis Ducoing, président de la première association des rééducateurs explique ainsi le rôle des rééducateurs : « Le psychologue et le rééducateur sont deux spécialistes qui se complètent. Tous deux se situent à la frontière qui sépare l'éducation normale et l'éducation spéciale. Tous deux constituent une sorte de garde-fou en prévenant l'incursion dans le secteur de l'éducation spécialisée ou du moins en la rendant la plus brève et la moins douloureuse possible » (Ducoing, 1965). Après 1970, l'argument de la prévention des orientations demeure un des arguments justifiant l'existence et le rôle des GAPP. L'analyse de deux corpus de mémoires professionnels consacrés l'un à l'activité des GAPP l'autre à celle des RPM permet de mesurer à quel point cette mission est revendiquée par les rééducateurs (3). Des témoignages répétés présentent le premier

---

CNPS de Beaumont-sur-Oise (soit au total 233 mémoires). Ces mémoires sont conservés au centre national de Suresnes. Le deuxième corpus est celui de mémoires rédigés par les candidats au diplôme de directeur d'établissement spécialisé (DDES) consacrés au fonctionnement des GAPP, ils présentent des enquêtes par questionnaires et des entretiens (45 mémoires). Pour une présentation générale du fonds des mémoires pour le DDES, voir J.-M. Lesain-Delabarre, M.-H. Lesain-Pons, 2004.

3 - La question d'un droit pour les familles de s'opposer aux décisions prises par les enseignants notamment en matière d'orientation et de redoublement est encore fortement débattue. Le débat a pris une acuité particulière lors de la discussion de la loi sur les personnes handicapées de février 2005, les députés (contrairement à une partie des sénateurs) insistant particulièrement sur l'obligation de scolarisation dans un établissement ordinaire, et sur le fait que

travail des GAPP comme un travail de persuasion auprès des enseignants sur la possibilité d'un traitement de l'échec et l'abandon des explications en termes « d'insuffisance intellectuelle ». Que ce soit dans la période de la naissance du groupe professionnel ou ensuite dans la période de développement, les choix éthiques de refus des orientations et d'affirmation de l'éducabilité des élèves en échec sont largement partagés ou du moins affirmés par les rééducateurs. Ceci reste vrai même lorsque les motifs réels qui ont conduit tel ou tel enseignant à devenir rééducateur sont plus prosaïques (par exemple, fuir la classe) : il n'y a pratiquement pas de rééducateurs qui invoquent ce mobile, preuve que même ceux (probablement marginaux d'ailleurs) qui seraient déterminés par lui ne peuvent l'avouer sans passer *illico* pour de mauvais professionnels ; et cela suffit à souligner à quel point l'engagement éthique de lutter contre l'échec des enfants norme la représentation que ce « segment professionnel » a de lui-même.

Ces choix éthiques sont constitutifs de l'identité professionnelle des rééducateurs en un double sens. D'une part, ils contribuent à fédérer les rééducateurs malgré les divergences qui peuvent exister entre eux quant aux techniques à mettre en œuvre dans les rééducations. D'autre part, ils légitiment l'existence des rééducateurs et la spécificité de leur action en un sens très général : les rééducateurs sont les spécialistes des élèves en échec. Précisons que l'analyse de la place des choix éthiques pour la construction de l'unité du groupe et dans l'argumentaire de légitimation de leur rôle n'implique pas de jugement sur l'authenticité des choix pour les individus et ne les réduit pas à des éléments d'une rhétorique justificatrice.

## Les enjeux de la déontologie

47

Un code déontologique, c'est l'ensemble des règles, obligations et interdits qui structurent l'exercice d'une profession. Les rééducateurs (RPP et RPM) n'ont jamais disposé d'un code de déontologie spécifique qui aurait pu être rédigé soit par leur association soit par leurs autorités hiérarchiques. L'urgence de la rédaction d'un code de déontologie est beaucoup moins grande pour eux que dans le cas de groupes professionnels qui veulent obtenir une reconnaissance sociale et juridique. Pour ces groupes l'adoption d'un code de déontologie est une étape dans la constitution même de la profession. C'est le cas par exemple pour les psychologues (Ohayon, 2001 ; Sabourin, Richtie, 2001). Pourtant l'analyse des deux corpus de

---

la décision d'une orientation ne pouvait revenir aux seuls enseignants. Le droit une fois établi, il faut encore que ceux qui peuvent en bénéficier en soient informés. C'est dans les modalités et la qualité de cette information que devrait s'exercer la déontologie des enseignants.

mémoires professionnels mentionnés plus haut donne à voir l'élaboration progressive de règles déontologiques communes au groupe des rééducateurs exerçant dans les GAPP. Ces règles déontologiques portent sur des aspects de l'exercice professionnel dans lesquels les rééducateurs s'éloignent des pratiques ordinaires. Elles concernent les « prises en charge » des élèves, qui peuvent être individuelles ou collectives. La première règle concerne la relation aux parents des élèves concernés. La règle (non écrite) est que les parents soient informés avant le début de la prise en charge. Cette règle n'était certainement pas propre aux RPM, on la trouve énoncée par une des toutes premières rééducatrices en psychopédagogie en 1965 : « Rapport avec les parents : une lettre les informe des difficultés scolaires de leur enfant, leur suggère une rééducation possible par du personnel de l'Éducation nationale et leur propose un rendez-vous à l'école. À l'issue de cette entrevue, ils signent une autorisation pour la rééducation. La plupart des parents se sont dérangés » (Piacère, 1965). Les RPP comme les RPM sont des enseignants et exercent leur activité au sein même de l'école, pourtant ils estiment que la spécificité de l'action qu'ils ont auprès des élèves justifie une information des parents. Les positions varient sur la question de la nécessité d'un accord formel des parents. On peut donner deux interprétations de la mise en avant de cette règle. Soit on verra dans les rééducateurs des précurseurs dans la prise en compte d'un devoir d'information à l'égard des parents, voire du respect de leurs décisions concernant leur enfant, auxquels tous les enseignants devraient se considérer comme soumis (4). Soit on comprendra l'affirmation de cette règle comme une « importation » des règles déontologiques en usage dans les centres médico-psychopédagogiques, qui constituent par bien des aspects des références pour les premiers rééducateurs. Cette règle, en tout cas, contribue à particulariser l'action des rééducateurs par rapport aux autres enseignants. Elle se durcit nettement et se double d'une clause de confidentialité quand les rééducateurs considèrent que l'entretien avec les familles est indispensable pour établir un diagnostic. Ainsi dans les mémoires réalisés au centre de Suresnes, les RPM présentent systématiquement une procédure dans laquelle l'entretien avec les familles est premier et fondamental car permettant de faire l'anamnèse de l'enfant.

La même règle de confidentialité est avancée par les rééducateurs concernant les séances menées avec l'enfant lui-même. La confidentialité est garantie à l'enfant et doit lui permettre d'agir en toute liberté. Elle conduit les rééducateurs à se faire un devoir de ne pas renseigner l'enseignant de l'enfant sur le contenu de la rééducation. Cette règle est très largement appliquée par les rééducateurs y compris par les RPP. Il ne s'agit pas seulement de protéger d'éventuels secrets : la règle de confiden-

4 - Les textes de la Fédération nationale des rééducateurs de l'Éducation nationale sont consultables sur son site : [www.fnaren.asso.fr/](http://www.fnaren.asso.fr/)

tialité est étroitement liée à la définition de la rééducation qui suppose l'instauration entre l'enfant et le rééducateur d'une relation de nature différente de celle qui le lie à l'enseignant. La définition de cette règle de déontologie spécifique est étroitement liée à la définition de modalités d'action qui veulent s'éloigner des pratiques enseignantes ordinaires. La règle de confidentialité rend visible la spécificité du rééducateur toujours enseignant mais plus seulement enseignant. Or, cette spécificité n'est pas facilement admise. Les discussions autour de la règle de confidentialité sont un bon indice de la réticence qu'ont des enseignants à accepter la spécificité des rééducateurs. Le témoignage recueilli dans un mémoire consacré à l'image des GAPP illustre tout à fait le différend. Le maître interrogé se plaint de ne rien savoir de ce que fait le rééducateur, l'auteur du mémoire, ancien rééducateur lui-même, prend en compte cette demande mais dans son commentaire on comprend que l'information que doivent donner les rééducateurs porte sur les rééducations en général et non pas sur chaque rééducation particulière; elle doit permettre à l'enseignant de la classe « d'adhérer » à la rééducation.

« Ils [les rééducateurs] sont isolés avec un enfant, tout seul. Ils sont vraiment dans leur petit coin, ils font ce qu'ils ont à faire et tout le monde ignore ce qui est fait. Et, je crois, rien que ça, ça creuse le fossé. Eux, ils viennent, ça leur est plus facile de voir ce qu'on fait. Ils voient plus facilement l'inverse. Je crois que les enseignants le vivent très mal". D'où la nécessité pour le rééducateur d'expliquer ce qu'il fait avec l'enfant et pourquoi il le fait. Ne pas savoir ce qui se passe en rééducation est source d'ambiguïtés. Le maître met en doute la valeur de l'intervention, l'efficacité, non mesurable, du travail du rééducateur. Certes, si le rééducateur détient une part de responsabilité que dire de l'enseignant? Celui-ci doit être partie prenante, il doit croire en la rééducation qui se veut désirée et voulue. Il faut qu'il souhaite travailler en accord avec le rééducateur. Si rupture il y a, l'enfant le ressent. L'entente cordiale superficielle ne suffit pas. » (Vinolas, 1981)

Dans le cas des rééducateurs des GAPP il existe un lien entre la règle déontologique de confidentialité et la spécificité de la rééducation. Les règles déontologiques des actuels maîtres E, spécialisés dans l'aide pédagogique dans les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, sont de nature différente. La nature de l'aide qu'ils doivent apporter est nettement définie institutionnellement comme devant être liée au travail du maître de la classe. La règle de confidentialité n'a dès lors aucun sens, mais d'autres problèmes déontologiques surgissent à l'occasion de la collaboration obligée avec les enseignants des classes. Ainsi, à quelle règle déontologique se tenir concernant les rapports entre collègues, quand les jugements à l'égard de l'enfant ou les choix didactiques sont très divergents ?

Par contre, la règle de confidentialité est affirmée dans un texte de l'association des rééducateurs exerçant actuellement dans les RASED (les « maîtres G »), intitulé « Sur l'éthique des rééducateurs » : « Le rééducateur s'engage à ne pas divulguer la parole des parents, à garantir le secret de ce que l'enfant donne à voir et à entendre dans le cadre de la rééducation ». Ce texte, adopté en 1989, soit cinq ans après la création de l'association (5), énonce dix règles. Le texte est intitulé « Sur l'éthique des rééducateurs » mais seules certaines de ces règles relèvent d'une éthique professionnelle au sens strict, celles par exemple qui énoncent l'engagement des rééducateurs à respecter l'identité de l'enfant, de sa famille, de sa culture. D'autres énoncent des règles de déontologie (sur la confidentialité, sur l'obligation faite au rééducateur de passer la main quand nécessaire), enfin certaines règles visent principalement à affirmer l'identité professionnelle des rééducateurs (« Le rééducateur a le choix des actions et techniques rééducatives. Il en prend la responsabilité »).

Que déduire de ces analyses ? Dans le cas des rééducateurs (RPP et RPM) des GAPP ou comme dans celui des actuels rééducateurs des réseaux d'aides spécialisées l'affirmation de règles déontologiques permet la définition de la spécificité des conditions d'exercice de ces professionnels par rapport à celles des autres enseignants, et en ce sens permet d'affirmer la spécificité de l'action de ces professionnels.

## Les choix quant aux finalités de l'acte éducatif

Nous abordons maintenant le troisième aspect de la morale professionnelle des rééducateurs : celui des choix quant aux finalités de l'acte éducatif, choix que nous avons qualifiés de « quasi éthiques ». L'expression en elle-même indique l'interrogation qui est la nôtre pour désigner ces positions prises par les rééducateurs. Quand les rééducateurs affirment qu'il faut entendre la souffrance psychologique de l'enfant derrière les déboires scolaires de l'élève, qu'il faut à l'école permettre l'expression de l'affectivité de l'enfant, encourager sa créativité et sa liberté de mouvement, comment qualifier ces prises de positions ? Il s'agit de jugements de valeur, qui hiérarchisent les différentes finalités assignées à l'acte éducatif. Les rééducateurs ne récusent pas la finalité d'instruction, mais pour eux, elle ne peut être atteinte qu'à la condition que l'épanouissement de l'enfant soit d'abord recherché. Les rééducateurs font de ces jugements de valeurs des choix qui structurent leur engagement dans leur métier. Ils se présentent comme les introducteurs à l'intérieur de l'école d'un certain regard sur l'enfant-élève, comme les promoteurs d'une façon nouvelle de concevoir

---

5 - Voir l'analyse faite par Maurice Tardif et Claude Lessard des textes officiels fixant les buts du travail des enseignants dans le chapitre 6 de leur ouvrage, *Le travail enseignant au quotidien*.

la relation pédagogique et la place de l'enfant dans l'école. Le décalage entre ce qu'ils proposent et les « attentes » des enseignants n'est pas seulement constaté, il est revendiqué: les rééducateurs se donnent alors pour mission de faire évoluer le regard des enseignants. Une RPM écrit ainsi dans son mémoire professionnel son ambition et ses espoirs :

«Je pense que la plus forte demande des enseignants et la plus immédiate est de combler les manques scolaires de l'enfant en échec et de réparer les outils intellectuels de cet enfant. Les rééducations en lecture et en orthographe sont les activités du GAPP les plus souhaitées et les mieux reconnues. Imaginons ce que peut représenter le travail de la RPM dans un milieu scolaire non informé. [...] Il ne faut toutefois pas être pessimiste: le GAPP n'est pas sans influence à mon avis. Progressivement il modifie le regard posé sur l'enfant comme en témoigne l'évolution de la demande des enseignants dans les écoles où le GAPP existe depuis plusieurs années. Ils ne signalent pas seulement les élèves qui ne "suivent" pas en classe, mais par exemple, les élèves trop sages, trop isolés ou au contraire trop remuants et qui témoignent d'une difficulté d'adaptation au groupe classe ou encore les enfants qui connaissent des difficultés familiales. Le GAPP installé depuis quelques années introduit un certain optimisme sur les possibilités de changement de l'enfant et par là augmente à mon avis la tolérance de l'institution vis-à-vis des enfants "non conformes". Cependant le rôle du GAPP n'est pas toujours reconnu dans l'institution. Il est vrai que si certaines rééducations ont des effets immédiats et perceptibles, les effets des actions du GAPP ne se manifestent bien souvent qu'à long terme. [...] Ils nous reprochent de ne pas avoir les mêmes critères qu'eux, de pas nous attacher aux résultats scolaires et de favoriser l'épanouissement de l'enfant » (Guéret, 1981).

Dans ce mémoire, l'action du GAPP est présentée comme une sorte d'action militante. C'est cette dimension « d'engagement », souvent mise en avant par les rééducateurs, qui nous a conduit à utiliser l'expression « quasi éthique », alors qu'à première vue ce ne sont pas des choix moraux ou des valeurs morales qui sont en jeu. Pour autant, quand cette rééducatrice indique que le GAPP permet en quelques années d'augmenter la tolérance de l'école vis-à-vis des élèves « non conformes », elle réintroduit bel et bien des considérations éthiques. Le discours des rééducateurs lie les choix quant aux priorités éducatives aux choix proprement éthiques notamment le devoir d'un traitement égal de tous les élèves. Les positions sur les finalités s'en trouvent en quelque sorte « hissées » au rang de choix relevant d'une éthique professionnelle.

Le thème de la transformation nécessaire du regard des enseignants est constant dans les mémoires pour le DDES, il indique très certainement la façon dont est vécue la relation aux collègues. Mais il est possible d'analyser autrement cette insistance

sur la nécessité de transformer les attentes des enseignants et d'y repérer à nouveau la volonté de faire reconnaître la spécificité de l'offre rééducative par rapport à l'approche pédagogique ordinaire. Ne peut-on interpréter dans ce sens le témoignage de cette enseignante qui explique ce qui fait pour elle la spécificité du GAPP ?

« Je vois le GAPP comme une aide sur tous les plans, au niveau psychologique avant toute chose. Il y a de plus en plus d'enfants qui souffrent du manque d'affection de la part des parents que par le passé. Quand l'enfant trouve quelqu'un pour l'écouter, il est heureux, vous pouvez le remettre en confiance vis-à-vis de lui-même puisqu'il est en situation d'échec, ce qui est positif. Les enseignants sur le plan scolaire, il n'y a trop rien à redire mais pour tout ce qui est psychologie, nous en manquons vis-à-vis des enfants. J'entends encore des termes employés, signes de rejet, qui blessent et sans nous donner de leçons vous contrebalancez ce que nous apportons sur le plan strictement scolaire. » (Guillard, 1983)

Dans le moment où ils affirment une nouvelle hiérarchie dans les finalités éducatives les rééducateurs cherchent à faire reconnaître la spécificité de leur travail, à faire reconnaître leur identité professionnelle particulière. L'adhésion proclamée à ce qui est présenté et vécu comme des « valeurs » est très forte. L'est-elle d'autant plus qu'elle permet de se définir en se différenciant des autres enseignants ? Là encore l'analyse sociologique ne signifie pas un jugement sur l'authenticité des choix. Il faut seulement constater à ce moment de l'analyse, comme dans les deux premiers, l'étroite intrication entre les choix quant aux finalités de l'acte éducatif et la définition de l'identité professionnelle.

## Conclusion

Nous voudrions pour conclure faire deux remarques. La première concerne les choix sur la hiérarchie des finalités. Il nous semble que les clivages qui existaient sur ces questions entre les rééducateurs des GAPP et les enseignants des classes ordinaires se sont largement estompés. Cela tient à ce que les enseignants ont en quelque sorte intériorisé le dilemme et sont désormais quotidiennement confrontés à ces choix. François Dubet voit dans l'entrée de l'enfant à l'école une des transformations les plus fondamentales de l'école primaire au vingtième siècle et remarque : « Pour autant l'arrivée de l'enfant n'a pas effacé l'élève. Ce qui ne va pas sans créer des tensions, nous le verrons, entre ceux qui préfèrent la psychologie et ceux qui préfèrent la didactique. Mais les uns et les autres refusent le clivage entre l'élève et l'enfant : pour les premiers, c'est l'enfant qui commande, pour les seconds, c'est l'élève, mais il ne s'agit jamais d'exclure l'un de ces pôles » (Dubet, 2002, p. 94). On peut s'étonner qu'un groupe professionnel comme celui des enseignants ait à définir les buts de son action : ne sont-ils pas définis par la puissance publique ? Si le problème

se pose, c'est que les missions des enseignants définies socialement sont multiples, hétérogènes et parfois contradictoires<sup>6</sup>. Dans le cas des rééducateurs certains choix assumés collectivement comme éléments d'une culture professionnelle commune permettraient l'unité du groupe. C'est d'ailleurs parce que les enseignants des classes ordinaires ont aujourd'hui souvent à faire ces choix individuellement qu'une charte de déontologie pourrait leur être utile. C'est en tout cas une des fonctions attendues de celle qu'Eirick Prairat propose. On peut avec lui se demander si les débats que ne manqueraient pas de susciter une telle entreprise ne permettraient pas de clarifier ces choix (Prairat, 2005).

La deuxième remarque concerne les maîtres spécialisés actuels, qui exercent dans les réseaux d'aides spécialisées. Les transformations de l'organisation du travail à l'école primaire, notamment l'augmentation du nombre de maîtres déchargés de classe dans un contexte où la lutte contre l'échec scolaire est devenue une priorité politique, rendent la situation de ces maîtres beaucoup plus banale que celle des rééducateurs des GAPP. Pour les maîtres E, la question de la définition de leur identité professionnelle se pose désormais aussi par rapport à celle d'autres maîtres sans classe. L'unité actuelle du groupe se fait-elle autour de valeurs partagées, de choix éthiques communs dans un engagement vis-à-vis des élèves en échec ou bien par la référence à des aspects particuliers de la culture professionnelle? Cette question prend une acuité particulière avec l'application de la loi de 2005 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap. Institutionnellement les maîtres des réseaux d'aide sont responsables comme les autres enseignants de la scolarisation des élèves en situation de handicap : des engagements éthiques les conduiront-ils à être moteurs dans ce processus ?

## BIBLIOGRAPHIE

- CASTRO D., SANTIAGO-DELAFOSSÉ M. (dir) (2001). *Pratiques déontologiques en psychologie*, Revigny : Éd. Hommes et perspectives.
- DORISON C. (2004). « Face à l'offre paramédicale : les premières formations de rééducateurs de l'Éducation nationale », *Nouvelle revue de l'AIS*, n° 28, p. 73-83.
- DUBET F. (dir.) (1997). *École et familles, le malentendu*, Paris : Textuel.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- DUCOING J.-L. (1965). « Pourquoi des rééducateurs de l'Éducation nationale », *Bulletin trimestriel du GERREN*, n° 6, p. 1-4.
- F.N.A.R.E.N. (1989). *Texte sur l'éthique des rééducateurs* ([www.fnaren.asso.fr/](http://www.fnaren.asso.fr/)).
- GILLY M. (1969). « La scolarisation des débilés mentaux en France » in R. Zazzo (dir.) *Les débilés*, Paris : Colin.

GUÉRET (1981). *Première expérience en GAPP*, mémoire de RPM, Suresnes.

GUILLARD E. (1983). *Le GAPP et le CMP vus par les enseignants d'Argenteuil*, mémoire pour le DDES, CNPS de Beaumont-sur-Oise.

LESAIN-DELABARRE J.-M., LESAIN-PONS M.-H. (2004). « Les mémoires soutenus par les candidats au diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée », *Nouvelle revue de l'AIS*, n° 28, p. 121-130.

OHAYON A. (2001). « Un code de déontologie pour les psychologues. Éléments d'histoire » in D. Castro, M. Santiago-Delafosse (dir), *Pratiques déontologiques en psychologie*, Revigny : Éd. Hommes et perspectives, p. 52-73.

PARENT P., GONNET C. (1965, 1968). *Les écoliers inadaptés*, Paris : PUF.

PIACERE A. (1965). « Caractère de la rééducation dans les groupes scolaires », *Cahiers de l'enfance inadaptée*, SUDEL.

PRAIRAT E. (2005). *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF.

SABOURIN M., RICHTIE P. (2001). « L'émergence en Amérique du Nord de la déontologie professionnelle en psychologie: le code de l'*American psychological association* » in D. Castro, M. Santiago-Delafosse (dir), *Pratiques déontologiques en psychologie*, Revigny : Éd. Hommes et perspectives.

STRAUSS A. (1992). « La dynamique des professions » in A. Strauss, *La trame de la négociation*, Paris : L'Harmattan (textes réunis et présentés par I. Baszanger), p. 67-86.

TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck.

VINOLAS F. (1981). *Le GAPP vu par les enseignants*, mémoire pour le DDES, CNPS de Beaumont-sur-Oise.