

Qu'est-ce qu'être éducateur en SESSAD ?

Qu'est-ce qu'être éducateur¹ ? L'interaction éducative professionnalisée, pensée comme un métier en soi, une fonction sociale spécifique, se justifie au regard d'une difficulté particulière rencontrée par un enfant ou un adolescent dans son développement. Comment qualifier cette fonction ? Quels actes et quelle posture relationnelle la constituent ? J'explore ici cette question à partir de son exercice en SESSAD.

Interaction et fonction éducative

La fonction – pédagogique, thérapeutique, éducative – se distingue de l'interaction. L'interaction est ce qui se produit entre deux ou plusieurs êtres, la fonction est l'ensemble des tâches que la société confère à l'un de ses membres auprès d'un ou de plusieurs de ses membres. Il y a une dimension sociale à la fonction, qui implique des actes définis, une responsabilité, voire l'autorisation de contraindre l'autre à certaines conduites.

Dans le développement ordinaire d'un enfant ou d'un adolescent, deux fonctions spécifiques à certains membres de la société sont identifiées : la fonction pédagogique assurée par les enseignants et la fonction thérapeutique assurée par le corps médical. Pour grandir, un enfant ou un adolescent a besoin d'acquérir diverses connaissances et compétences dans le cadre d'une interaction pédagogique² ; il doit par ailleurs être soigné lors des maladies qui accompagnent son développement et préservé autant faire se peut de leurs conséquences invalidantes.

A la naissance, la fonction éducative est conférée quasi exclusivement aux parents, puis ceux-ci sont partiellement relayés par divers organes collectifs de socialisation (l'école, les organismes culturels et de loisirs, le clergé et l'armée antérieurement, les médias aujourd'hui). Les parents restent cependant les premiers détenteurs de la fonction éducative jusqu'à la majorité de leur enfant, comme en témoigne le fait que leur est attribuée par l'opinion publique la responsabilité de ses conduites socialement problématiques. Telle qu'attribuée aux parents, la fonction éducative comporte la responsabilité de rendre compte des actes de leur enfant devant les représentants des pouvoirs publics ou toute personne jugeant que celui-ci lui a porté tort.

Divers adultes développent des interactions éducatives auprès des enfants et des adolescents qu'ils côtoient, sans pour autant exercer de fonction éducative à leur égard. // *se fait de l'éducation avec eux sans qu'ils en soient pour autant chargés.* Ainsi les enseignants doivent adopter des conduites éducatives – des conduites socialement valorisée - à l'égard des enfants et des adolescents qu'ils enseignent mais leur fonction n'est pas d'éduquer, elle est de transmettre des connaissances, de soutenir des acquisitions. On accordera que, plus l'enfant est jeune, plus la dimension éducative de l'enseignant est prégnante (par exemple dans les classes justement dites « maternelles »). Il n'en reste pas moins que l'enfant vient à l'école pour apprendre, sa relation à l'enseignant est médiatisée par des contenus pédagogiques. On

¹ On entendra ici métier d'éducateur au sens des formations préparant spécifiquement à la fonction éducative, tels que celles d'éducateur spécialisé, de moniteur-éducateur, d'éducateur de jeune enfant. Lorsque ces professionnels exercent auprès d'adultes, on considèrera qu'ils n'exercent pas une fonction éducative mais d'aide ou de soutien à l'autonomie.

² L'interaction pédagogique recouvrait l'interaction éducative dans les sociétés antérieures. Notamment chez les Grecs et les Romains, le pédagogue assurait la formation de l'enfant et de l'adolescent aux côtés de parents.

considèrera également que les animateurs socioculturels se voient attribuée une responsabilité éducative mais que celle-ci est médiatisée par les activités de loisirs. Fort proches de l'exercice parental en ce qu'ils vivent des temps ludiques avec l'enfant ou l'adolescent, ils sont cependant désignés comme animateurs de loisirs, autrement dit qualifiés d'une fonction sociale ne visant pas spécifiquement les enfants ou les adolescents mais toute personne se consacrant à une activité pour elle-même ainsi que Joffre Dumazedier définit le loisir³.

A contrario, ce qui spécifie les métiers éducatifs, c'est qu'ils s'ont dédiés à faire de l'éducation, à vivre une relation éducative en initiant les supports qui l'occasionneront. La médiation pédagogique ou socioculturelle n'y est pas au motif de l'interaction. On voit donc la difficulté de spécifier professionnellement la fonction éducative dans la mesure où il n'y a pas de médiation éducative en soi mais des objets médiateurs – le jeu, les loisirs, les actes de la vie sociale, les gestes de la vie quotidienne – sollicités pour *faire de l'éducation*.

De façon ordinaire, la fonction éducative ne s'exerce pas en tant que telle mais à l'occasion de temps partagés, pour les parents à l'occasion de l'existence partagée. Ainsi, les cours de moral, l'inculcation de conduites par répétition de gestes, de formulations ou par systématisme d'attitude, les propos parentaux ou d'adultes explicitant longuement les motifs de leurs actes à l'intention de l'enfant ou de l'adolescent par des principes idéaux ou l'invocation affective, toutes ces conduites sont perçues dans leur dominante artificielle. A l'inverse, l'exemple, autrement dit les conduites de l'adulte respectueuses de l'autre et des codes sociaux, sont considérés comme ce qui incite le plus l'enfant ou l'adolescent à adopter lui-même des conduites équivalentes. On ne dispense pas de l'éducation comme on dispense un cours ou on dispense un soin. L'éducation se *vit*, elle se fait à l'occasion d'une interaction dans laquelle l'un des membres est socialement majeur et l'autre socialement mineur.

Spécialisé en éducation

Mais alors qu'est-ce qui justifie que soit conférée à un corps de métier spécifié comme tel cette fonction sociale essentiellement conférée aux parents et secondairement à des adultes chargés d'abord d'une autre fonction ? Si on ne fait pas de l'éducation mais si l'éducation se vit à l'occasion des interactions entre adultes et enfants ou adolescents, de quoi est chargé celui auquel on confère cette fonction auprès d'un enfant ou d'un adolescent en difficulté dans son développement, que ce soit du fait d'un handicap, d'un trouble psychique ou d'une insuffisance éducative ?

On avancera qu'être *spécialisé en éducation* est une fonction sociale qui consiste précisément à *faire de l'éducation en vivant* des interactions avec un enfant ou adolescent dont les spécificités requièrent :

- d'une part qu'il expérimente des situations :
 - équivalentes aux situations d'éducation ordinaires
 - mais spécialisées compte tenu de la spécificité de cet enfant ou adolescent
 - en sorte qu'elles soutiennent son développement,
- d'autre part qu'il vive des interactions dont il n'a pas eu l'occasion à certaines étapes de ce développement ou qui se sont révélées l'entraver.

³ Le loisir (et donc les loisirs qui occupent le loisir) est un temps gratuit, un temps pour soi, par opposition au travail et aux activités domestiques (*Sociologie empirique du loisir*, Seuil, collection Sociologie, Paris, 1974).

Fonctions pédagogique, thérapeutique et éducative en SESSAD

Un SESSAD remplit des fonctions thérapeutiques, éducatives et parfois pédagogiques. La fonction thérapeutique est exercée par le médecin, le psychologue et, selon les types de handicap, le psychomotricien, l'orthophoniste, le kinésithérapeute, l'ergothérapeute, l'orthoptiste, l'audioprothésiste. Hormis le psychologue, ces professions développent aussi une interaction dite rééducative en ce que leur action concerne des aspects du développement qui se réalisent ordinairement sans intervention particulière, par la simple existence dans un environnement suffisamment riche d'expériences. Mais l'interaction rééducative se différencie de l'interaction éducative en ce qu'elle se concentre sur une fonctionnalité (l'audition, la vue, l'appareil moteur, la phonation, la capacité psycho-cognitive) au lieu d'accompagner la globalité du comportement.

Sans doute, ces professionnels revendiquent à juste titre le fait qu'ils situent leur action dans la globalité du développement et sollicitent l'enfant ou adolescent selon des modalités relativement familières à son existence ordinaire (le jeu, l'exercice physique, l'imaginaire). Il n'en reste pas moins que prévaut dans cette action une artificialité supposée mobiliser l'enfant ou l'adolescent sur un aspect spécifié de son fonctionnement. Celui-ci est invité à réaliser des actes pour leur réussite même et non à vivre une situation ordinaire dont ces actes sont un moyen suffisamment intégré pour être devenu une pratique. Ces actes sont *faits exprès*.

Conjointement, le SESSAD réalise des actes en situations de vie ordinaires et met en œuvre des situations dites expérientielles.

Les situations de vie courante nécessitent que le professionnel éducatif définisse la place qu'il y tient, l'objectif qu'il y poursuit avec l'enfant ou adolescent, notamment parce qu'il s'y trouve en position de suppléance parentale dans la mesure où il y effectue des actes qui, ordinairement, sont assurés par les parents au titre de leur fonction éducative.

Les situations expérientielles, elles, se caractérisent par le fait que, pour poursuivre certains objectifs, le professionnel éducatif doit créer des situations dans lesquelles se jouent des interactions éducatives :

- non pas *occasionnées* par l'existence ordinaire de l'enfant ou adolescent (exercer une activité de loisir, se déplacer pour aller chez un ami ou réaliser un achat, manger en famille, parler entre copains, s'habiller pour aller en classe, etc.),
- mais *intentionnées* par un objectif tel que : entrer en relation avec des pairs, utiliser les transports en commun, adopter une tenue vestimentaire correspondant aux circonstances, relativiser échecs et réussites dans un jeu de société, etc.

Ce qui motive ces situations en SESSAD, c'est l'observation que ne suffisent pas à répondre aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent les actions rééducatives spécifiques à une fonctionnalité (l'audition, la vue, l'appareil moteur, la phonation, la capacité psycho-cognitive) et les actions thérapeutiques spécifiques à un dysfonctionnement physique ou à un trouble psychique. Les difficultés relatives à son développement nécessitent qu'il *expérimente* des acquisitions, des relations, une conscience de soi, de même que tout être humain en formation, mais dans un environnement plus favorable, dans une interaction privilégiée, en sorte que ces expériences constituent des réussites, lui permettent soit de progresser là où il était en échec, soit de dépasser une conduite motivée par un traumatisme, une étape du développement psychoaffectif perturbée, un dysfonctionnement intrafamilial.

Ce qui différencie ces situations des situations spécialisées précédemment évoquées, ce ne sont pas les supports utilisés mais leur proximité globale aux situations de vie ordinaire et la posture adoptée par le professionnel. Là où la formation et l'image sociale des autres professionnels assurent une médiation technique qui invite l'enfant ou l'adolescent à s'investir

dans une action identifiée pour elle-même, la fonction éducative se caractérise par une proximité aux images parentales et aux situations habituellement vécues dans le cadre familial ou/et amical. Les fréquentes questions de l'enfant ou de l'adolescent sur l'utilité sociale du professionnel éducatif (« *Et toi, c'est quoi ton métier ?* ») montre qu'il est d'abord perçu et investi par lui dans sa personne.

La définition de la fonction éducative passe donc par la définition des situations mises en œuvre, tant en termes d'accompagnement des situations de vie ordinaires que des situations expérientielles.

Situations expérientielles

Il importe que le professionnel éducatif définisse précisément le sens des situations expérientielles.

L'accompagnement d'enfants ou adolescents en difficulté dans leur développement concerne généralement les domaines suivants :

- l'autonomie, au sens des capacités à réaliser des actes de la vie courante (gestes de la vie quotidienne, actes de la vie sociale) ;
- la relation à l'autre, au sens des conduites adoptées par l'enfant ou l'adolescent avec les adultes, ses pairs d'âge et ses proches, comportant l'intégration des codes sociaux qui accompagnent ces conduites ;
- la personnalité, au sens du vécu intérieur, de la représentation de soi, de l'appréhension de son corps, de la modulation et de l'expression de ses affects.

Sous des formulations singulières – personnalisées - les situations mises en œuvre par le professionnel éducatif proposeront à l'enfant ou à l'adolescent d'expérimenter un aspect de son existence qui le met en difficulté, auquel il n'accède pas, qui est une condition de réalisation de ses projets ou/et de son autonomie, qui l'assure de sa valeur parce qu'il y est en réussite ou de l'intérêt qu'on lui porte parce qu'il y vit une relation positive. Par exemple :

- effectuer un déplacement complexe, requérant l'utilisation des transports en commun, la lecture d'un plan ou d'instructions, la sollicitation d'informations auprès de personnes inconnues, le respect des obligations relatives à la circulation urbaine, etc. ;
- participer à une activité sportive avec un petit groupe de pairs, y développant des relations équilibrées, des modes de coopération, le respect de l'autre, la prise d'initiative et l'affirmation de ses choix au sein d'un groupe, etc.
- expérimenter avec un éducateur au travers de diverses activités une prise d'initiative dans des situations qui requièrent des tentatives, des tâtonnements, un apprentissage progressif, sans que cela ne menace sa sécurité interne et ne mette en échec la relation avec la personne qui l'accompagne dans ces actions.

Ces situations expérientielles peuvent prendre des formes diverses : une activité collective, une séquence individuelle, une période d'observation. Elles doivent être définies dans leur raison d'être en référence à des éléments relatifs aux sciences humaines et non à des notions forgées intrinsèquement par le milieu professionnel. Il n'y a pas de professionnalisme sans technicité et pas de technicité sans assise scientifique, qu'il s'agisse des sciences dites physiques, relatives aux objets, ou des sciences dites humaines, relatives aux personnes.

Ainsi faudra-t-il se souvenir que la justification d'une activité collective repose sur le postulat que l'action y relève de la médiation groupale, de la réalisation avec des pairs, et non de la relation duelle avec le professionnel. Celui-ci n'y est plus essentiellement dans une relation avec chaque enfant ou adolescent mais avec un groupe qui constitue le vecteur de son action.

Ainsi faudra-t-il énoncer à l'enfant ou l'adolescent qu'une période d'observation éducative consiste à vivre diverses situations pour identifier des besoins, des difficultés, des ressources, des attentes, et se conclut par un échange sur les éprouvés et les analyses de l'un et de l'autre.

Ainsi faudra-t-il s'interroger sur le sens qu'on donne à un repas pris avec un enfant ou un adolescent. Est-ce un cadre plus propice à l'échange qu'un entretien dans un bureau et quel sens peut prendre pour un enfant ou un adolescent ce qui socialement ne renvoie pas à une situation d'ordinaire vécue par lui et ses pairs d'âge ? De même d'une séance de cinéma, d'une activité de loisirs ou sportive, d'une sortie ? Qu'est-ce qui justifie ce moment de vie ? Les justifications apportées sont souvent de l'ordre de la relation de confiance, de l'écoute privilégiée, de l'investissement relationnel, etc. Mal étayés par des concepts en sciences humaines, ces argumentaires constituent une autojustification d'utilité professionnelle appuyée sur une phraséologie convenue, fausse technicité qui, interrogée dans la rigueur de son raisonnement, aboutit en générale à des postulats moraux ou affectifs.

Pour autant, on observe souvent que ces conduites éducatives relèvent d'intuitions fécondes quand on s'efforce d'en préciser le sens. Sollicités dans les motifs de leur action, invités à décrire de façon factuelle – circonstancielle - l'interaction qui se développe à cette occasion, les professionnels éducatifs soit conviennent que cette action répond à une prescription à la mode, sans fondement conceptuel, soit révèlent l'intelligence de l'intuition qui a soutenu leur initiative. Nombre de séquences de formations-recherches m'ont en effet amené à considérer que, devant les spécificités des enfants ou adolescents accompagnés en éducation spécialisée, les professionnels montrent une ingéniosité créative, singularisée à la spécificité de la situation de l'enfant ou de l'adolescent qu'ils accompagnent. Souvent, l'examen approfondie des motifs des leur action permet de la théoriser, occasionne une conceptualisation susceptible d'être transposée dans d'autres situations.

Ainsi de ces situations que proposait un éducateur à un enfant qui, souffrant de troubles dyspraxiques, affabulait sur le mode de la victimisation dans ses relations avec ses pairs à partir d'incidents mineurs (chute dans une bousculade au cours d'un jeu collectif, perte d'un jeu vidéo, échange d'insultes à l'occasion d'un résultat scolaire). Il dramatisait des comportements à son égard, adoptait une rigidité comportementale, s'interdisait des initiatives par crainte qu'elles soient moquées, ce qui accentuait encore sa difficulté à élaborer des attitudes appropriées aux situations.

L'éducateur avait initié avec lui des situations expérientielles telles que : partager un repas, faire des jeux de société, sortir en ville en prenant le bus et en s'orientant avec un plan. Il lui proposait d'y poursuivre l'objectif suivant : « *Dans des situations susceptibles de représenter quelque difficulté du fait des troubles dyspraxiques, prendre des initiatives sans être sous le regard de ses camarades mais soutenu par les encouragements de l'adulte.* »

S'étant investi dans ces situations, l'enfant avait bientôt pris des initiatives, les commentant, identifiant ses échecs et recherchant d'autres solutions. Peu à peu il confiait à l'éducateur son sentiment de ne pas être à la hauteur devant ses camarades d'école, relativisait les accusations portées contre eux. Conjointement, ses relations commençaient de s'apaiser à l'école.

Ainsi également de la réflexion d'une équipe de SESSAD auprès de très jeunes enfants avec un polyhandicap. Il apparaissait que :

- chacun des professionnels paramédicaux (psychomotricien, kinésithérapeute, orthophoniste, ergothérapeute), sollicitait de façon privilégiée une fonction humaine, par des supports variés, la sollicitation de cette fonction produisant des effets sur l'ensemble du développement ;

- les éducateurs étaient une source d'information privilégiée parce qu'ils observaient les effets des objectifs sectoriels sur l'ensemble de la conduite⁴ de l'enfant.

Les professionnels définissaient les éducateurs à l'instar des parents par leur disponibilité globale auprès de l'enfant, leur présence ouverte au vécu des situations pour elles-mêmes et non sous un motif particulier, notamment au travers du jeu, appréhendé dans sa gratuité en soi, comme une opportunité large d'initiative de l'enfant. A la différence des paramédicaux qui employaient le jeu comme un moyen pour que l'enfant développe certaines fonctions, l'y ramenant éventuellement par ce détour, recommandation était faite aux professionnels éducatifs de se laisser emporter par les initiatives de l'enfant dans une disponibilité ouverte.

Individuation

La fonction éducative ne se limite pas à l'inculcation de comportements et à des acquisitions capacitaires en matière d'autonomie, mais participe au processus d'individuation, à la construction d'une personnalité entre attachements et autodétermination, conditionnements et ressources liés à son histoire, singularité irréductible d'une conscience d'exister, motivation existentielle propre. Aussi certaines activités éducatives constitutives de situations expérientielles relèvent d'un objectif intrapsychique en ce qu'elles visent à mobiliser des affects, sans autre motif de socialisation ou d'autonomisation. Ainsi en est-il des activités dont la médiation est l'animal (le poney, le cheval, le chien...), qui constituent des vecteurs de remédiation relationnelle, de modulation émotionnelle, d'expression des attentes et des sentiments, ou encore des activités comme la pêche ou le jardinage, qui renvoient à des notions fondamentales telles que la fécondation, la germination, l'alimentation, les soins requis par le développement, pour le jardinage, ou telles que l'attente, l'affût, la relation silencieuse au côté de, la capture, pour la pêche. Conçues pour leur gratuité instrumentale et leur engagement dans un travail sur soi, elles doivent être énoncées comme telles, au risque sinon d'être appréhendées sur le mode du loisir. Leur formulation auprès de l'enfant ou de l'adolescent n'a pas pour autant à être savante, « professionnalisée », elle doit être traduite –concrétisée - dans le sens de ses préoccupations (ce qui ne veut d'ailleurs pas toujours dire verbalement, préalablement, d'un seul tenant). Elles impliquent conjointement d'être évaluées dans leurs effets à partir de l'écoute des paroles et de l'observation des comportements des enfants ou adolescents concernés.

Condition même d'exercice du SESSAD, l'hypothèse qu'un enfant ou un adolescent puisse évoluer dans sa conduite tout en restant dans le milieu d'émergence de cette conduite, cette hypothèse repose sur un postulat singulièrement positif de la plasticité humaine, du dynamisme propre au développement. Elle implique qu'on s'efforce de comprendre sous quels motifs l'enfant ou l'adolescent s'avèrera *en capacité et en intérêt* de modifier sa conduite, qu'on étaye conceptuellement l'action éducative envisagée, au risque sinon de s'en tenir à une justification de caractère occupationnelle ou magiquement relationnelle, dont les effets ne peuvent être inférés et qui donc n'accède pas à la validité d'un acte professionnel.

⁴ On entend ici conduite au sens où Maurice Merleau-Ponty (*La structure du comportement*, PUF, 2013) définit le comportement comme le processus vital d'un être sollicité par son environnement et interagissant en conséquence de façon adaptée pour assurer ses besoins et déterminer son existence dans un ensemble de contraintes/opportunités. La psychologie inverse le sens des termes. Elle emploie celui de conduite en place du comportement, lui attribuant l'intentionnalité du sujet, les comportements étant les manifestations en situation de cette intentionnalité.

Surface de projection

Quel que soit le handicap, bien qu'à des degrés divers sans doute, la fonction éducative ne consiste donc pas seulement à réaliser diverses activités individuelles et collectives mais aussi à ce que la relation développée à cette occasion participe du processus d'identification/individuation, fondement psychique du développement.

Tous les professionnels du SESSAD y contribuent et la relation n'est ni plus ni moins au cœur de la fonction éducative que des autres fonctions. Par contre chaque profession constitue une surface de projection des affects plus ou moins ouverte au regard de l'image sociale qui lui est attachée par l'enfant ou adolescent et ses parents. Les médiations techniques de professions telles que psychomotricien, orthophoniste, ergothérapeute, orthoptiste, inscrivent l'investissement relationnel dans un périmètre déterminé. L'éducateur, lui, constitue un support d'identification et d'individuation plus ouvert dans la mesure où sa fonction n'est pas associée à un aspect spécifique du développement mais à l'ensemble des relations personnelles qui participent de ce développement (parents, frères et sœurs, autres familiers, autres adultes plus particulièrement investis pour leur personnalité).

Il y a donc des raisons de penser que l'éducateur constitue une surface de projection des affects susceptible de soulager (dans des proportions variables selon les situations) les parents de la dépendance affective qu'occasionne le handicap ou le trouble psychique. Par l'interaction qu'il développe avec l'enfant ou l'adolescent, il permet que certains aspects conflictuels, douloureux, de cette relation intense que constitue le processus de filiation/parentalité, se déplacent des parents vers sa *personne d'éducateur*. L'investissement des affects qu'il suscite de par sa fonction chez l'enfant ou l'adolescent ne se substitue pas pour autant à l'expérience de la parentalité⁵ mais au contraire, d'une part il en souligne la valeur par l'intérêt qu'il manifeste pour leur enfant - *cet* enfant précisément là de *ces* parents - d'autre part il allège des tensions relatives au handicap ou au trouble psychique en sorte qu'elle reste ou se révèle *suffisamment heureuse*.

Cela semble immédiatement vraisemblable lorsque c'est le trouble du comportement qui est qualifié de handicap ou lorsqu'un enfant ou adolescent sourd ou aveugle de parents entendants ou voyants est accompagné par un professionnel sourd ou aveugle lui-même.

Mais ce peut tout autant l'être dans le cas de la déficience intellectuelle. Elle occasionne en l'occurrence une dépendance aux parents liée au surinvestissement nécessaire dans le soutien quotidien de leur enfant pour qu'il comprenne les situations et prenne les initiatives nécessaires à son existence. Cette dépendance quotidienne intensifie les affects ou les appauvrit, ne permet pas que se développe la légèreté de la relation quotidienne, légèreté d'autant plus précieuse que la relation des parents et de l'enfant est permanente lors de l'enfance, doit se distancier lors de l'adolescence, perdre de sa proximité corporelle et émotionnelle, ce qui requiert notamment une capacité d'autonomie et d'initiative dans les gestes de la vie quotidienne et les actes de la vie sociale.

C'est sans doute tout plus vrai encore dans le cas du polyhandicap ou de la déficience profonde, caractérisés par la proximité corporelle, l'intensité relationnelle (notamment relative aux risques vitaux), la contrainte des appareillages, du portage et des manipulations.

⁵ Cf. les niveaux de parentalité définis par Didier Houzel et son équipe dans *Les enjeux de la parentalité*. polycopié, mai 1998.

Situations de vie ordinaire, avec les parents, auprès du enfant ou adolescent

Le professionnel éducatif en SESSAD est en général celui qui rencontre le plus souvent les parents de l'enfant ou de l'adolescent et conjointement les professionnels qui l'accompagnent dans les dispositifs de droit commun, dont principalement l'école. Insuffisamment défini, cet aspect de la fonction entraîne des risques de substitution ou de rivalité avec les parents et/ou le positionne en simple intermédiaire entre les parents et les partenaires.

Il importe donc qu'il se situe :

- avec les parents auprès de leur enfant,
- avec les parents auprès des partenaires,
- avec les partenaires auprès de leur enfant.

Avec les parents auprès de leur enfant

Le SESSAD n'est pas dédié à l'accompagnement des parents mais à celui de leur enfant. Pour autant, compte tenu des problématiques intrafamiliales rencontrées, qu'elles soient réactionnelles au handicap ou facteur du handicap, il apparaît souvent que l'évolution de l'enfant ou de l'adolescent est interdépendante de l'évolution de la configuration familiale et donc des attitudes parentales.

Pour autant il faut se garder de penser que l'un des objectifs du SESSAD consiste à faire/aider/permètre aux parents d'évoluer dans leur positionnement à l'égard de leur enfant. Cette appréhension repose en effet sur une prétention surplombante de traitement de la difficulté rencontrée, prétention incompatible avec la déclaration de coéducation. Par nature, le SESSAD n'est pas l'instance susceptible de concevoir l'existence de l'enfant ou de l'adolescent dans son entièreté. Il l'accompagne dans l'existence avec ses parents, ses enseignants, d'autres acteurs. Au-delà il basculerait dans une prétention à l'omniscience qui invaliderait sa nature même, à savoir le fait de travailler en milieu de vie ordinaire, autrement dit dans l'incomplétude de l'action. Ce qui fait l'efficacité du SESSAD, c'est précisément de n'être qu'une suppléance partielle dans l'existence de l'enfant ou de l'adolescent.

Dans ces limites, le professionnel éducatif est susceptible d'accompagner les parents dans leur vécu avec leur enfant. Il ne « s'occupe » des parents qu'au motif de leur enfant. Plus encore sans doute que l'éducateur, le psychologue du SESSAD est le professionnel dont la fonction sera notamment de se consacrer à l'accompagnement du parent pour lui-même. Socialement désigné comme le « confident des âmes », il est le plus autorisé à se préoccuper du parent pour lui-même, à se consacrer à lui pour libérer d'autant son enfant des projections qui l'entravent.

L'éducateur, lui, ne garde sa raison d'être professionnelle que dans la mesure où il partage avec le parent la préoccupation de l'enfant, préoccupation qui authentifie socialement le fait que celui-ci constitue un personnage unique pour l'enfant. Lorsque le parent le voit agir avec son enfant, il ne le vit pas nécessairement comme une rivalité mais comme le signe de l'intérêt qu'il suscite. L'intérêt que le professionnel porte à son enfant suppose sa valeur et donc la valeur du parent qui le porte dans l'existence, l'intelligence révélée de l'enfant valorise le parent à l'origine de cette intelligence, *a contrario* du handicap qui l'invalide, marque le défaut d'origine.

L'éducateur assure ainsi un soutien à la fonction parentale, au niveau de la pratique de la parentalité, dans les actes éducatifs, et cela vient soutenir l'expérience de la parentalité. C'est parce qu'il exerce une fonction éducative spécialisée au regard du handicap qu'il permet aux parents de mieux vivre l'expérience de la parentalité – le vécu intrapsychique de la parentalité/filiation - avec leur enfant en les déchargeant, au moins partiellement, d'une relation

éducative spécialisée en handicap. L'éducateur spécialisé, comme le parent, est socialement chargé d'éducation, mais comme professionnel pas comme parent.

Avec les parents auprès des partenaires

Le professionnel éducatif est sans doute le membre de l'équipe qui est le plus sollicité par les autres acteurs du développement de l'enfant ou de l'adolescent, en tout premier lieu par les enseignants. On attend notamment de lui qu'il régule certains comportements de ce dernier à l'école. C'est ainsi une figure sociale ambiguë qui est sollicitée, renvoyant à la fois à la responsabilité éducative de la fonction parentale et à la responsabilité du travail social suppléant une insuffisance parentale, en l'occurrence relative aux spécificités du handicap.

Principe, premier, le professionnel éducatif devra répondre aux attentes des enseignants en loyauté avec les parents. Pour autant, loyauté ne signifie pas adhésion sans restriction mais recherche d'accord, éventuellement formulation des désaccords, refus de remplacer les parents dans des actes dont ils se défausseraient, se substituant ainsi à leur responsabilité.

Ainsi des situations dans lesquelles les parents sont interpellés par l'école sur les comportements problématiques de leur enfant et de celles dans lesquelles le SESSAD est sollicité par l'école pour interpellier les parents parce que ceux-ci ne répondent pas aux convocations, ont des conduites qui entravent la scolarité de leur enfant (insuffisance de sommeil, travail scolaire excessif à la maison) ou n'assurent pas leur responsabilité éducative en regard de ses comportements (absentéisme, transgressions, violences).

Pour le professionnel éducatif, s'agissant de ne pas se substituer mais de suppléer les actes éducatifs au regard du handicap, s'agissant non pas d'être l'intermédiaire des parents ou de l'école mais d'assurer la part relative au handicap, chaque situation nécessite d'être réfléchie pour déterminer le sens qu'elle prend en fonction de son contexte et des intentions des uns et des autres.

Le professionnel éducatif pourra donc aussi bien :

- rencontrer l'enseignant – ou répondre directement à sa sollicitation – parce que le handicap entre en ligne de compte dans la question à traiter, voire même qu'il n'y entre pas directement en ligne de compte mais que les parents et lui-même ont convenu que sa relation avec leur enfant rendait appropriée le fait qu'il convienne avec l'école de la conduite à tenir à son égard ;
- accompagner les parents dans un rendez-vous à l'école parce qu'ils le repoussent pour son caractère trop chargé émotionnellement ;
- interpellier les parents sur leur responsabilité à l'égard des conduites transgressives de leur enfant et la nécessité qu'ils se concertent avec l'école sur la conduite à tenir ;
- convenir avec les parents de l'attitude qu'ils adopteront en équipe de suivi de la scolarité en ce qu'elle est appropriée aux spécificités de leur enfant ;
- formuler le désaccord du SESSAD sur leurs conduites éducatives, en ce qu'ils sont par exemple trop focalisées sur les apprentissages scolaires au travers des travaux supplémentaires à la maison, ou insuffisamment présents en matière d'exigences comportementales.

Avec les partenaires auprès de l'enfant ou de l'adolescent

La posture la moins explorée à ce jour et sans doute qui nécessite un approfondissement conceptuel, est celle qui caractérise le rapport du professionnel du SESSAD et d'un autre professionnel en interaction avec le enfant ou adolescent. Ainsi par exemple, lorsqu'un enseignant, de classe ordinaire ou de classe spécialisée sollicite un professionnel éducatif pour intervenir auprès d'un enfant ou adolescent ou de ses parents, peut-on encore penser que ce

professionnel éducatif est *auprès de l'enfant ou de l'adolescent avec ses parents* ? N'est-il pas plutôt avec l'enseignant auprès de l'enfant ou de l'adolescent, avec l'enseignant auprès des parents ? On suppose plutôt a priori que le professionnalisme respectif de l'enseignant et de l'éducateur les lie dans une appréhension partagée de la problématique intrafamiliale. Mais alors devient-il le médiateur d'un rapport qui, hors difficulté particulière de développement, se joue normalement entre l'école et les parents ? Ou doit-on le penser comme alternativement auprès de l'enseignant et auprès des parents ?

Ce que partagent les paramédicaux du SESSAD avec les enseignants, c'est l'exercice d'une fonction développant une médiation socialement définie : l'orthophonie, la psychomotricité, la kinésithérapie, la pédagogie, l'orthoptie. Auprès de l'enseignant ils réalisent des actes spécialisés en faveur de son interaction pédagogique auprès de l'enfant ou de l'adolescent.

Le professionnel éducatif, lui, est interpellé d'une part « *comme s'il était le parent* » et d'autre part comme s'il disposait d'un savoir-faire qui lui permet d'obtenir de l'enfant ou de l'adolescent une modification de comportement que ses parents ne parviennent à obtenir, alors qu'ils y parviendraient en l'absence de difficultés de développement. Sollicitant l'éducateur, l'enseignant pense que les problèmes de comportement de l'enfant ou de l'adolescent ne sont pas de sa responsabilité mais de celle des parents et qu'ils ne sont pas en capacité de l'exercer pleinement, celle-ci requérant une interaction éducative particulière.⁶ Il attend de l'éducateur que celui-ci soit *parent spécialisé*. Autrement dit partenaire d'une action professionnelle concertée mais investi d'une qualité qui le rendrait seul capable d'obtenir de l'enfant ou de l'adolescent et/ou de ses parents une modification de comportement supposant qu'il représente à leurs yeux un personnage déterminant dans leur existence, une *personne de confiance* telle qu'ils vont considérer de sa part – par son influence auprès d'eux - les bonnes raisons que les autres acteurs professionnels ne sont parvenus à leur *faire entendre*.

Sans doute touche-t-on dans ce paradoxe à la spécificité de la profession éducative, qui n'a d'efficacité qu'au regard d'une technicité précisément définie des actes effectuées et qui conjointement exige un engagement relationnel proprement personnel au sens où il se positionne devant le enfant ou adolescent comme un personnage suffisamment déterminant dans son existence d'une part pour accepter que ce dernier l'investisse comme une image parentale, fasse usage de la disponibilité relationnelle de ce personnage pour élaborer ses sentiments et d'autre part pour que ce même personnage s'autorise à l'interpeller sans détour sur son intentionnalité existentielle : sans doute es-tu l'objet de comportement rejetant, sans doute les enseignants manifestent à ton égard des exigences excessives, sans doute ton histoire familiale explique ta violence, mais toi que fais-tu de cela, de cette existence qui est la tienne ?

Il y a un engagement personnel qui semble attendu du professionnel éducatif – qui ne lui est pas réservé mais semble être constitutif de son professionnalisme – un engagement personnel qui relève de *l'intimité parentale*. Tout parent sait combien il lui est difficile d'entendre d'un autre adulte – conjoint, proche, ami – qu'il doit modifier sa conduite et sa relation avec son enfant. Au-delà de la difficulté de reconnaître une erreur, il y a cette atteinte à l'essence même de parent – le projet conçu d'un être à la hauteur de son désir. Or c'est ce qui est parfois attendu de l'éducateur en matière d'accompagnement à la fonction parentale : être suffisamment accepté par le parent dans la disponibilité de son engagement - la gratuité qui n'induit pas de dette – pour qu'il se consacre à un réinvestissement de son enfant exigeant un

⁶ Interaction dont le professionnel éducatif partagerait le caractère spécialisé avec le psychologue, ce dernier non sur le versant éducatif mais sur le versant intrapsychique, l'un et l'autre étant communément attendus dans ce qu'ils mobilisent chez l'enfant ou l'adolescent par leur engagement relationnel professionnalisé.

réaménagement psychique déterminant, représenter une personne suffisamment de confiance pour que le parent s'en remette au risque qu'il prend en modifiant sa relation avec son enfant.