

Introduction

Parlons d'abord des origines de cette rencontre avec vous aujourd'hui :

Le déclic a été la participation en équipe à la journée organisée par le Sessad intermaid de St Briec (20 mars 2018), journée qui nous avait marqué de par les témoignages de l'ensemble des professionnels à propos de leur pratique : l'accent était mis sur une clinique inventive et attentive à la singularité de chaque jeune accompagné.

Lors de cette journée, Gérard Portier, alors membre de cette équipe, était intervenu et lorsque nous avons reçu l'annonce de la sortie de son livre, c'est tout naturellement que nous nous sommes dit qu'il serait intéressant de l'inviter pour une présentation et à cette occasion, pouvoir exprimer, nous aussi, ce qui nous anime dans notre travail.

G. Portier, je vous remercie donc d'avoir été sensible à notre invitation. Vous reviendrez sans doute sur votre parcours tout à l'heure. Cependant, je peux déjà dire que vous avez été psychomotricien puis psychothérapeute et vous avez expérimenté durant plusieurs décennies, en IME et dans le cadre d'un SESSAD (le sessad Intermaid) une clinique du sujet qui propose de soutenir l'adolescent dans la difficile prise en charge de son devenir. Vous êtes l'auteur d'un livre sorti récemment : « Déchiffrer la déficience intellectuelle, la clinique du sujet auprès d'adolescents ». Au fil des nombreuses situations présentées dans cet ouvrage, s'y esquisse, aux lisières de l'éducatif et du psychologique, une clinique à laquelle nous avons été sensible, une clinique respectueuse des défenses et de la temporalité du sujet.

En pensant à cette demi-journée en équipe, nous avons imaginé entamer une conversation avec vous Gérard Portier et vous que nous avons l'occasion de rencontrer à propos des jeunes que nous accompagnons ou bien vous qui êtes concernés par les questions que cela suscite. Les professionnels du Sessad vous feront part de clignettes, prétexte (s) aux échanges avec vous. Ensuite Gérard Portier viendra creuser encore un peu plus le sillon de nos interrogations et interviendra en développant ...

Le Sessad AJA accueille 74 enfants ou jeunes voire jeunes adultes de 3 à 20 ans. Ils viennent au Sessad, souvent ne sachant pas trop pourquoi au départ, parfois témoignant de leurs difficultés, de leur souffrance. C'est souvent compliqué, quelquefois dramatique, dans leurs relations avec les autres, dans la famille, à l'école, au club de sport... Les injonctions diverses fusent autour d'eux, **à faire plus**, plus respectueux, plus de travail, se bouger ... **à être moins**, moins agité, moins dans les jeux vidéo, moins dans la « provoc ». Des signifiants leur « tombent » dessus : « handicapé », déficient intellectuel, autiste, troubles du comportement. C'est à ce moment de leur existence que nous les accueillons, eux, leurs parents, et les personnes qui les entourent.

Alors, qu'est-ce qu'on fabrique ici au Sessad Jeunesse et Avenir de Nozay avec ces enfants ou ces jeunes que nous rencontrons ? « Qu'est-ce qu'ils fabriquent ? »

Cette interrogation me renvoie à la question primordiale énoncée par Jean Oury : « Qu'est-ce que je fous là ? ». Et en Sessad le « là », en tant que lieu, me fait tout de suite penser au « A domicile » (nous travaillons

dans un service d'éducation spéciale et de soins à domicile). « A domicile », c'est, avant tout rejoindre ces jeunes là où ils sont, là où ils en sont.

A l'heure de l'inclusion, ce mouvement qui consiste à rapprocher l'individu d'une normalité, il nous semble plus que jamais important de rejoindre ces enfants ou adolescents dans leur singularité, sur leurs espaces de vie, aux seuils de chacun et à ce qui se joue, s'expérimente, se « fabrique » sur la frontière, la ligne d'échange avec eux.

Ce travail, cette fabrique, on pourrait la définir comme ce qui se bricole, au sens de ce qu'avancait Lévi-Strauss, à savoir entamer un dialogue avec un autre, entrouvrir des réponses tout en respectant une situation et des possibles limités.

« A domicile », cela suppose également de travailler à l'échelle d'un territoire, celui du nord 44. Un territoire rural avec tous ses manques : (pas d'ITEP proche, des services surchargés que ce soit en santé mentale ou du côté de la protection de l'enfance) mais aussi toutes ses richesses (un fort tissu associatif, des écoles et des collègues à taille humaine impliqués).

Mais je vais ici donner la parole à Angéline Delalande, qui dans le cadre d'une formation à l'EHESP est venu se baser au Sessad Nozay. A partir du mémoire qu'elle a réalisée, elle va brosser en quelques traits ce territoire Nord 44, ses particularités et d'une façon plus générale, la toile de fond des questions institutionnelles qui agitent et quelquefois percutent notre « fabrique ».

Jean-Edouard Batardière
Chef de service

Qu'est-ce qu'ils fabriquent ? Vers une pratique sur mesure

Angéline Delalande, assistante sociale aux Apsyades et stagiaire au Sessad dans le cadre de sa formation à l'EHESP, brosse en quelques traits le territoire nord 44, ses particularités et d'une façon plus générale, la toile de fond des questions institutionnelles qui agitent et quelquefois percutent nos pratiques en Sessad.

Je vais aborder les questions institutionnelles par un broissage historique de la prise en charge des enfants que nous retrouvons aujourd'hui en SESSAD.

La scolarisation obligatoire construite à la fin du XIX^{ème} siècle a eu pour revers l'invention de l'échec scolaire. En même temps, ses lois sont venues justifier la prise en compte des enfants délaissés dans les asiles. Un double mouvement s'est donc produit, articulé autour de l'instruction, l'un issu du champ scolaire même : trouver des réponses aux élèves dits « idiots », l'autre issu du champ psychiatrique : sortir ces enfants de ces lieux asilaires. Deux catégories d'enfants ont ainsi été créées : les « anormaux d'école » et les « anormaux d'asile » (cf Vial ; Morel).

Au début du XX^{ème} siècle, des personnalités médicales vont concourir tant à la construction des politiques publiques sanitaires et sociales, qu'interférer sur la sphère éducative. En même temps que se développe

« l'éducation spéciale » (avec la création des classes et écoles de perfectionnement), un savoir se construit sur « l'enfance inadaptée ».

Le gouvernement de Vichy va ensuite être une période trouble sur la considération et devenir de ses enfants (cf Chauvière). Après la Libération, les politiques ne sont plus sûres de vouloir du terme « anormalité ». L'enfant inadapté deviendra donc politiquement handicapé. Ce changement de terme est une véritable construction sociale pour se nettoyer du passé (cf Sticker). Du côté du soin et ses acteurs, l'enfant dépesté prendra le statut d'enfant sujet, à l'époque où la psychanalyse, -et ses déclinaisons-, se dissémine dans l'ensemble des prises en charges.

Aux yeux des familles, les structures existantes, que ce soit les écoles de perfectionnement, ou les asiles, sont pour les premières insuffisantes en nombre et dans leurs apports, et seront trop psychiatriques pour les seconds. C'est dans cet interstice que des familles vont se mobiliser, dès le début des années 1940, pour créer une association de parents d'enfants inadaptés. Des ADAPEI vont ainsi naître partout en France et être précurseurs de ces établissements spécialisés, futurs IME. Leur financement ensuite par l'assurance maladie va venir acter que ces institutions sont des établissements et services de soins. L'Education spéciale passe ainsi du champ de l'Education nationale au champ médicosocial.

Il y a ensuite les lois phares de 1975 sur lesquelles je ne m'étendrai pas.

A partir de la fin des années 1980, après toute une période en faveur du développement des établissements type IME, un mouvement inverse va s'opérer, à l'instar du secteur hospitalier -de l'hôpital vers l'ambulatoire-, de l'établissement vers le milieu ordinaire : par un décret d'octobre 1989 vont naître les Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD). Ces services sont à cette époque reliés à leur établissement, leur maison mère, « la matrice institutionnelle », pour reprendre un terme de l'ouvrage de Gérard Portier. Ainsi, jusqu'au début des années 2000, un SESSAD se définissait par son établissement de rattachement : SESSAD IME ou SESSAD ITEP.

Une évolution significative est apparue ensuite avec la création des MDPH en 2005, et l'apparition des classifications de type de SESSAD, notamment DI (déficience intellectuelle), TC (troubles du comportement) ou TED (troubles envahissants du développement). Une autonomisation des SESSAD se développe au fur et à mesure de la valorisation politique de la pratique ambulatoire, ou inclusive, le « virage inclusif ».

Aujourd'hui, c'est à moyen constant que se pense cet accompagnement ambulatoire, par un démantèlement des institutions, alors même que la pression scolaire se fait plus grande. Un mouvement général est en marche vers le libéral (PCPE) au risque d'une désinstitutionnalisation¹.

Un rapport à la maison mère institutionnelle s'est toutefois fait à nouveau politiquement entendre à travers la mise en place du DITEP, et dernièrement, depuis la loi de juillet 2019, le dispositif IME. Toutefois, cette loi n'est pas propre au champ médicosocial mais bien rattachée à la question scolaire puisqu'il s'agit de la loi « pour une école de la confiance ». Ainsi, le virage inclusif reste dans le secteur de l'enfance toujours relié à un de ses fondamentaux, le milieu scolaire. Cette politique en oublie toutefois l'autre pendant où il est apparu parfois nécessaire d'avoir un lieu où s'épanouir, entre deux mondes (scolaire et psychiatrique). En outre, étymologiquement, inclure veut dire enfermer.

¹ L'institution constituant un espace d'élaboration collective, structurant un système qui ainsi, s'établit.

Il s'agit ainsi pour moi d'amener votre regard sur cette bascule historique qui semble passer d'un excès à un autre, de l'anormal au handicap, exclu/inclus ; vous sensibiliser aussi à l'impact du regard politique porté au fil de l'histoire sur l'enfant dans son rapport aux apprentissages, à ce qui ferait norme. La norme ou sa norme. Le passage ainsi de politiques considérant l'enfant inadapté comme ensuite enfant handicapé, quand, sur le terrain une clinique du sujet aura cherché à se développer.

Pour aborder maintenant plus spécifiquement le territoire, la question du territoire même n'est pas simple, au vu du millefeuille administratif. Il s'agit donc ici globalement de Blain à Châteaubriant, plus ou moins à l'image de la délégation nord du Conseil départemental. C'est un territoire rural donc, où il ne s'agit pas de vous en présenter une sociographie mais plutôt l'implantation de ses acteurs.

Quelques données toutefois pour vous en faire une idée (issues de l'INSEE 2014 et de l'atlas départemental 2107) : c'est le secteur où il y a le plus de familles nombreuses (plus de 4 enfants) ; le nombre de professions intermédiaires et de cadres supérieurs est le plus faible du département, ce territoire a par contre la plus forte concentration de la catégorie ouvrier, et une concentration agricole presque totale. Avec Saint Nazaire et Nantes, ce secteur a le nombre le plus important d'allocataires du RSA, mais aussi le plus important nombre de personnes sans voitures, si ce n'est que c'est un territoire rural... Enfin, avec Saint Nazaire, il détient la palme du plus fort taux d'allocataires de l'AAH.

Sur ce territoire, il n'y avait pas ou peu d'institutions religieuses, lesquelles se sont souvent transformées au fil des décennies en structures sanitaires, sociales ou médicosociales. La géographie de ce territoire, terrien, était peu propice à l'implantation d'établissements de santé : on les retrouvait plutôt en bordure de mer ou de Loire, ou dans les grosses agglomérations. Par contre, il y avait, et existe encore, en contre-partie, une culture de familles d'accueil (d'où le nombre important de familles d'accueil en protection de l'enfance mais aussi l'existence de CAFS) et des associations, telles l'ADAPEI, suite à des mobilisations de familles, comme expliqué précédemment. L'IME de l'ADAPEI de Châteaubriant a ainsi ouvert en 1964. Une équipe mobile constituée du personnel de l'IME s'est créée en 1978, futur SESSAD de l'IME. Puis, dans la mouvance des années 2000, il devient SESSAD DI-TED² en 2015 pour tout le territoire nord.

Un centre qui est resté « centre », « matrice », est le Centre de Guénouvry, école expérimentale créée dans les années 1970. Ce centre Guénouvry, par un jeu de fusion d'associations, va intégrer en 2008 l'association Jeunesse et Avenir, basée sur la côte, ce qui va permettre le développement de celle-ci dans le nord du département, avec l'arrivée à Nozay en 2012 d'une antenne de son SESSAD. Ce dernier a depuis 2009 un triple agrément (DI, TED, TC). En usant de ses 3 agréments, nous pourrions dire jouant de ses 3 agréments, l'antenne de ce SESSAD peut mieux s'en défaire, s'éloigner de la question scolaire, pour accueillir l'enfant, dans ses « potentialités d'être », pour reprendre l'expression de F. Dolto. Une équipe qui peut le recevoir avec son énigme, qu'ils tenteront de déchiffrer ensemble, comme vous allez pouvoir l'entendre dans les vignettes à venir. L'absence de structures médicosociales étant très marquée sur le territoire, et notamment l'absence de proposition de soins pour des notifications de type TC, l'arrivée du SESSAD a été très attendue. Lors de mon travail d'enquête, les directeurs de J&A me faisaient part, de surcroît, si ce n'est même, au préalable, de l'accueil facilité par la communauté de communes de Nozay. Mais l'absence d'ITEP sur le territoire complexifie la mise en œuvre actuellement du dispositif ITEP. Ça pose aussi la question du lien de manière générale à la matrice institutionnelle.

² Pas le temps ici de parler de l'influence des lobbys d'associations de familles d'enfants autistes, tant sur le virage inclusif, que sur la bascule de leur prise en charge vers les IME.

Sur ce territoire, les structures sont peu nombreuses mais implantées de longue date. Cela invite ainsi aux rencontres, au partenariat, à l'inventivité.

Pour conclure sur la question territoriale, l'implantation des acteurs dépend des caractéristiques du territoire et de la politique d'accueil de ce dernier, mais aussi de la volonté des acteurs eux-mêmes d'être présents, y rester, sinon se développer. La particularité de ce territoire est d'avoir pour force la recherche d'une bonne interconnaissance des acteurs de terrain, mais qui a pour revers de donner l'illusion que les acteurs réussissent finalement à répondre à leurs missions avec peu de moyens.

Angéline Delalande
Assistante sociale

Une pratique cousue main

Maëva a 9 ans quand ses parents s'adressent au SESSAD. Après un diagnostic d'autisme posé par un Centre Ressource Autisme, ses parents s'orientent d'abord vers une méthode comportementale puis vers des soins en hôpital de jour. Lors de son passage en ULIS école, ils préfèrent finalement une intervention au plus près de leur fille, dans ses lieux de vie. Ils voudraient qu'elle s'ouvre au monde, qu'elle prenne plus en compte les personnes de son environnement. « Elle ne nous voit pas », peuvent-ils dire à l'admission. Maëva adopte des modes de relation très spécifiques à chacun. Elle peut par exemple pincer son père pour lui montrer son affection. Il est difficile pour elle de se mobiliser, tant physiquement – chaque mouvement semble un effort – que pour entrer en relation. En même temps, son repli dans son monde l'entraîne vers son isolement.

Je note surtout qu'elle passe beaucoup de temps devant l'ordinateur et la télévision, les dessins animés *Walt Disney* constituant l'un de ses centres d'intérêt privilégiés. Sa mère précise que cela lui a appris à parler. Je prends alors appui sur cette indication pour tenter de m'immiscer dans ce monde d'où une parole est possible.

.....

Maëva a des objets en permanence sur elle. Elle les coince entre ses doigts ou bien les mord et les frotte autour de sa bouche. Il s'agit de jouets en plastique dur : des figurines de *Disney*, jouets de fastfood... Dans toute la maison, elle les passe de pièce en pièce. Sa mère les rassemble en tas. Elle en élit certains mais peut aussi prendre ce qui lui passe sous la main, comme un tube de colle, des bouts de bois...

Lors des cinq premiers mois, je rencontre Maëva à son domicile. Elle me demande d'apporter des coloriages et partage avec moi son intérêt pour les dessins animés, chansons et chorégraphies. Après ce temps nécessaire à un certain apprivoisement mutuel, je lui propose de sortir à la bibliothèque. Elle y choisit des livres que je lui lis. Elle écoute mais ne semble pas attentive à l'histoire en elle-même. Elle commence à utiliser ses objets comme des personnages pour illustrer les dialogues, tout en bougeant ses lèvres quand je parle. Lors des trajets en voiture, Maëva met en mouvement ses objets, elle leur parle, chante et chuchote. Quand je l'interpelle à ce sujet, elle me répond : « Je ne fais rien ».

Lors d'une promenade, Maëva remarque des canards et s'y intéresse. Elle souhaite revenir les voir chaque semaine, ce que nous faisons. Nous leur apportons du pain. Je le casse, lui donne des miettes qu'elle lance au canard qu'elle choisit. Maëva interprète ce qui arrive à ces canards. Quand ils se regroupent : « Ils partent en réunion » ; quand un canard a du blanc sur le bec : « Il a un pansement ». Elle fait des liens entre ces canards et les dessins animés (elle imagine qu'ils dessinent des personnages de *Disney* ; elle entend le son du robot *Walle* quand ils cancanent). D'ailleurs, suite à cela, Maëva imite leurs cris, commence à leur parler et me demande de le faire également. Des conversations à trois débutent alors, chacune de nous deux essayant de comprendre ce que peuvent dire les canards, en ayant besoin de l'autre pour infirmer ou confirmer nos hypothèses.

Pour avoir les mains libres et distribuer le pain à son tour, Maëva me confie progressivement ses objets. Je les mets dans mes poches, elle les laisse sur un banc ou dans la voiture. Toutefois, elle a besoin de les récupérer quand un événement surgit et modifie l'équilibre du moment – un canard qui s'envole, un pêcheur qui engage la conversation...

.....

En septembre, les rencontres se font désormais à l'école. Maëva trouve progressivement sa place en classe, soutenue particulièrement par son enseignante. Isolée, elle ne cherche pas les relations avec ses camarades mais accepte davantage le collectif. Elle demande toujours à ce que je prépare avant chaque rencontre quelques dessins qu'elle colorie, découpe. Elle me dit vouloir jouer avec. C'est à cette occasion que je m'adresse pour la première fois à son découpage, un perroquet, qu'elle agite devant moi. « J'aime ce perroquet parce qu'il est beau et il répète ». Il devient un partenaire de parole. Je décide de lui donner plus de consistance en m'adressant à lui et un nouveau trio se forme. Me voyant faire, Maëva s'y met aussi. Petit à petit, elle me passe des commandes, choisit ceux qu'elle veut. Nous colorions les dessins ensemble et faisons la mise en scène. Elle me demande de « faire des films ». Elle crée des scénarios que je tente d'écrire sous sa dictée. Progressivement, les épisodes se suivent.

C'est grâce aux personnages, que Maëva met en scène des événements ou des questions qui la traversent. Elle tente de résoudre ce qui peut la mettre en difficulté dans son quotidien. Ainsi, des baguettes magiques permettent de s'habiller et les repas ne sont constitués que de hamburgers. Elle commence à s'interroger sur l'Autre, sur ses relations, sur les contraintes du quotidien. Elle pourra dire que sans les nombreuses fêtes auxquels participent constamment ses personnages, ils s'ennuient. C'est elle qui scénarise et décide qui, quoi et quand. Après qu'elle fasse s'adresser à elle les personnages de *Disney*, c'est Maëva qui à son tour s'adresse aux autres grâce à ses personnages.

.....

Lors de la rentrée suivante au collège, les découpages ont pris plus de place que les objets. Le choix des personnages est aussi plus pointu. Elle choisit des détails et arrive à me les expliquer : un certain regard pour montrer de la tristesse, une certaine tenue qui lui paraît plus festive ou au contraire plus sombre qu'une autre... Elle s'invente une façon d'être au monde. Maëva a toujours des jouets sur elle mais plus que deux ou trois. Du film, nous sommes passées au livre. Maëva invente une histoire que je rédige. Elle ne met plus en scène ses découpages mais les regarde et les dispose en différents tas. Chaque semaine nous créons une étape du voyage autour du monde des *Simpsons*. Des similitudes apparaissent dans chaque étape mais la diversité des pays apporte de la diversité dans les visites. Maëva décide de l'illustrer en cherchant sur internet

des photos soulignant des mots qu'elle veut mettre en avant. Les recherches sont l'occasion de découverte sur le monde. Maëva met en page son histoire, crée une couverture, invente un titre et me demande de l'imprimer. Elle choisit ensuite de présenter son livre à sa classe, à sa famille et de le laisser quelques temps au SESSAD.

Dès la rentrée scolaire suivante, Maëva reprend le fil et décide d'inventer un autre livre : « *Les Simpsons and Co* ». Chaque semaine il leur arrive des aventures, plus ou moins extraordinaires. Maëva traite à travers ses histoires des questions de sa propre vie. Ainsi, elle s'interroge sur les ressemblances et les différences de l'autre et commence à percevoir la réciprocité des relations. Maëva me dira en parlant d'une de ses camarades : « Elle ressemble à un monstre, mais je ne lui dis pas, je me le dis dans ma tête ». En manque d'inspiration, elle me demande de l'aide, souhaite que je mette des mots sur ce qu'elle a du mal à exprimer.

Je fais des hypothèses et énumère plusieurs scénarios, qu'elle choisit ensuite. Elle s'interroge sur les liens amoureux, sur leur réciprocité, sur la vengeance, la jalousie, les menaces mais aussi la richesse et la célébrité.

.....

Maëva a 13 ans. Elle se pose moins de questions sur le monde, son fonctionnement, mais davantage sur la façon dont s'établissent les liens entre les gens. Elle a conservé son intérêt pour la vidéo et lance sa chaîne *Youtube* sur laquelle elle présente aux internautes ses centres d'intérêts, mais aussi ce que veut dire pour elle « l'autisme ». Progressivement, en effet, Maëva s'est construit une idée de sa différence. Auparavant, elle pouvait parler de « son problème dans sa tête » puis de « son handicap ». Aujourd'hui, elle utilise ce signifiant « autisme » pour dire la singularité de son rapport aux autres.

Au fil de ces dernières années, Maëva s'est interrogée plus en profondeur sur son rapport aux autres, sur ce que le monde pouvait lui accorder comme place, sur ce qu'elle souhaitait pour elle. Elle m'a demandé à plusieurs reprises d'intervenir dans ses classes d'inclusion pour tenter avec elle d'expliquer ses difficultés et ses comportements. Elle souhaitait avant tout pouvoir en parler et ne pas effrayer les autres, ne pas les surprendre par ses comportements, qui lui sont nécessaires.

Nous avons donc proposé avec son enseignante que les élèves de 4^{ème} puissent nous faire parvenir leurs questions de manière anonyme. Je les ai découvert seule dans un premier temps, puis c'est ensemble que nous avons trié les questions en trois tas : celles auxquelles elle se sentait capable de répondre seule (face à une classe de 25 élèves de son âge avec quelques professeurs) celles auxquelles elle souhaitait que je réponde pour elle (et nous nous étions mise d'accord sur la réponse à apporter) et celles qui ne nous concernaient pas (mais plutôt le dispositif ULIS). Ensuite Maëva me laissait seule avec les élèves qui avaient alors la possibilité de poser les questions qu'ils voulaient. Cette expérience nous a amené avec Maëva à parler de son image, de la manière dont elle percevait sa singularité et dont elle pouvait imaginer que les autres jeunes de son âge la perçoivent.

Maëva a pu nommer sa surprise quand elle a compris qu'elle amenait plus de questionnement que de crainte de la part des autres élèves et qu'ils avaient avant tout envie de l'aider et qu'elle se sente le mieux possible.

L'année suivante, Maëva a demandé à ce que nous renouvelions cette expérience avec sa nouvelle classe de 3^{ème}. Là encore, elle a été plus à même de répondre aux questions.

Nous savons aujourd'hui que Maëva, 16 ans, ne va rester que quelques semaines encore au SESSAD, une place l'attend en IME, c'est son projet depuis plusieurs années. Elle s'y sent prête.

Rencontrer et accompagner Maëva à ce point où il m'est possible d'effectuer « un doux forçage³ », pour la pousser à surmonter certaines de ses défenses, ne s'est pas fait au nom d'une méthode théorique. Le seul choix éthique possible consistait à s'intéresser à ce qu'elle a de plus singulier pour être dans le monde, et à consentir à occuper auprès d'elle une place qui ne peut être prescrite. Il ne s'agit pas d'un rôle qui s'enseigne mais bien d'une tentation. Il s'agit de faire confiance à cette jeune fille et à sa famille pour respecter ses défenses spécifiques et l'aider à complexifier ce bord⁴ entre elle et le monde extérieur. Pas de norme, donc, si ce n'est celle de Maëva et une pratique nécessairement cousue main.

Magot Denier
Educatrice spécialisée

« Ya pas de jeunes ici ?! »

Pour vous partager aujourd'hui des petits bouts de notre pratique, nous avons choisi avec ma collègue Magalie (éducatrice également) de partir de la remarque énoncée par un jeune au début de son accompagnement par le SESSAD, lors de son premier rendez-vous en individuel avec son éducatrice référente.

En effet, lors de son premier rendez-vous, il a dit à Margot : « Ya pas de jeune ici ?! »

Cette phrase nous a interpellé nous a amené à penser, en équipe, qu'il y avait sans doute plusieurs choses à entendre de cette remarque.

Nous pouvons l'entendre à la fois comme un soulagement :

« **Ouf** je ne vais pas avoir à me « coltiner » l'autre ». En effet régulièrement la relation à l'autre fait déjà difficulté dans leur quotidien : à l'école, à la maison ou dans tout autre espace collectif qu'il est amené à fréquenter.

Mais nous pouvons aussi peut être entendre cette phrase : « **Ya pas de jeune ici ?** » comme un besoin de vérification. : « J'suis pas le seul à avoir un Sessad ? » « Qui sont les autres qui passent ici ? ».

On entend alors un début de questionnement de la part du jeune, une sorte de « **qu'est-ce que je fabrique là ?** » et « qui est l'autre ? ».

Cet autre que nous tenons, au SESSAD, à faire exister dans le discours en dehors de la rencontre physique. Nous remarquons que souvent le jeune est dans cette habitude d'être en quelque sorte « baigné dans un groupe » sans réel désir.

Voilà pourquoi nous favorisons d'abord des rencontres individuelles.

³ Selon l'expression d'Antonio Di Ciaccia cité par Jean-Claude Maleval dans « Écoutez les autistes ! », Paris, Navarin, 2012.

⁴ Maleval J.-C., L'autisme et sa voix, Paris, Seuil, 2009.

En revanche, ce qui nous semble important, malgré ces rencontres en individuel, c'est de faire référence à l'institution, peu importe les lieux.

Notre secteur d'intervention étant vaste, il n'est pas toujours possible de revenir dans nos locaux et croiser d'autres jeunes accompagnés par notre service ou nos collègues.

Nous sommes amenés à investir d'autres espaces de rencontres en fonction de là où se trouve le jeune : pour des questions de sens autant que possible mais parfois aussi pour des questions de distance.

Par exemple, nous accompagnons plusieurs jeunes dans le secteur de Châteaubriant et nous rencontrons dans des locaux mis à dispositions par des partenaires, aussi bien pour des rencontres éducatives que thérapeutiques.

Mais parfois aussi ça vaut le coup de faire la demi-heure ou les trois quarts d'heure de trajet pour revenir dans nos locaux à Nozay.

Pour certains ce trajet fait fonction de sas, favorisant le passage d'un lieu à l'autre.

Pour d'autres, ce trajet permet de faciliter la parole là où le face à face peut l'empêcher.

Dans tous les cas, il est nécessaire pour nous d'accueillir le jeune dans sa singularité au travers des rencontres individuelles afin de répondre à ce que l'on entend souvent comme un soulagement d'avoir enfin un temps pour lui.

Nous lui donnons à ce moment-là l'opportunité de se présenter peut-être autrement, et de laisser du temps à la rencontre.

Il peut s'agir alors pour eux de prendre de la distance avec le collectif pour, un jour peut-être, mieux y revenir : plus ou moins rapidement, à sa manière et à son rythme.

S'il est nécessaire de rencontrer la famille du jeune et les différents partenaires en amont ou au début d'accompagnement, nous veillons tout de même à accorder au jeune son espace individuel, nous tentons de faire un petit pas de côté, de nous décaler des injonctions venant de l'extérieur : la famille, l'école, les partenaires, qui connaissent bien le jeune dans un contexte particulier et qui savent ce dont il a besoin.

Nous entendons parfois l'urgence, la nécessité d'intervenir vite avec des attentes précises souvent accentuées par le temps d'attente conséquent entre la notification SESSAD (qui permet de lancer les démarches pour une inscription en Sessad) et une réelle admission. Nous avons aussi à entendre ce qui fait souffrance, pour le jeune et sa famille et les personnes qui gravitent autour de lui.

Toutefois, nous prenons le parti de lui laisser le temps de se présenter comme il le souhaite, de laisser de la spontanéité et peut-être une certaine authenticité à la rencontre. Nous rencontrons les jeunes non pas forcément « à domicile » mais plutôt « à partir du domicile », c'est-à-dire **là où il est** ou plutôt **là où il en est**, avec toute sa **singularité**.

Nous tentons de le rencontrer sans trop d'attentes car nous avons l'idée que si on attend un peu trop de lui, il ira sans doute ailleurs.

Ce qui fait écho à ce que vous nommez dans votre ouvrage Mr Portier quand vous parlez de « *la posture éducative du « mine de rien »* », vous dites « *comme un condensé d'empathie, de réserve et de respect* ». J.Rouzel lui parle d'une pratique « *sans en avoir l'air* ».

Quand par exemple, « **sans en avoir l'air** », lors de notre rendez-vous hebdomadaire au Sessad, je propose à Dylan, de passer par la cuisine tout en sachant que Charly y est en train de préparer un goûter avec toi

Magalie. Nous laissons ensuite la spontanéité opérée, ce qu'il s'y passe, ceci permettant d'entrevoir peut être d'éventuels projets collectifs entre ces deux enfants : Dylan et Charly.

Pour tenir cette posture du « **mine de rien** », selon nous, la dimension du temps est primordiale.

Nous nous donnons les moyens d'accorder à l'enfant, à l'adolescent ou jeune adulte qui arrive au Sessad un temps d'accueil conséquent qui peut-être un temps de pause, de rien ou même parfois de vide, en quelque sorte un « temps de jachère » comme le nomme le pédopsychiatre Daniel Marcelli quand il décrit son travail auprès d'adolescents.

Ce temps de jachère où d'apparence il ne se passe pas grand-chose mais où quelque chose se prépare, se pense, se met au travail. Ce temps est nécessaire pour que les choses se posent, pour faire émerger un manque, parfois une demande, ou pour se mettre en projet, de faire place au désir de rencontrer l'autre ou de retourner vers le collectif : cela reste propre à chacun.

Il est important de préciser que nous n'amenons pas chaque jeune que nous accompagnons, de façon systématique vers la rencontre de l'autre. Pour certains la demande est ailleurs et à ce moment-là nous avons à l'entendre et la respecter.

Au sein du SESSAD, il existe plusieurs espaces propices au simple croisement ou à la rencontre : La salle d'attente, le couloir, le parking et les salles d'activités etc...De chaque lieu en découle des rencontres spontanées, inattendues ou mais aussi parfois organisées et programmées.

Nous avons décidé aujourd'hui d'illustrer ces parcours entre l'individuel et le collectif en vous partageant nos observations et le travail qui s'élabore, autour **et dans** un des lieux de passage, de rencontre ou encore de créativité à savoir : La **CUISINE DU SESSAD**.

La cuisine c'est le petit coin là-bas au fond du SESSAD où chacun peut y passer, boire un verre, prendre un sopalin, observer, croiser, écouter.

Les jeunes choisissent parfois d'y entrer par la porte extérieure depuis le parking, ils passent alors presque inaperçus si ils le souhaitent.

D'autres fois, ils choisissent de fermer les portes qui les séparent du bureau. L'espace devient ainsi quasiment imperméable, sécurisant mais toujours un peu informel.

Ils entrent dans la cuisine, ils ne sont pas « totalement » en rendez-vous. Ils ne sont pas dans un bureau mais assis à la table, à boire un verre ou à manger, ou tout simplement là, adossés au plan de travail.

Nous adaptons et tentons de penser ces passages, à l'image de chaque jeune, tout en laissant l'accès à la spontanéité. Les jeunes accueillis au SESSAD peuvent se risquer dans cet espace sans pour autant se confronter au regard de l'autre, à la rencontre. Nous profitons de nos temps d'équipe pour prévoir ensemble l'accès ou non à la cuisine lorsque le jeune y est présent avec le professionnel qui l'accompagne.

Dans la cuisine, on peut créer, penser, s'isoler, crier, chanter, jouer, danser. Dans cette cuisine, on y laisse souvent sa trace ou on observe celles des autres. Celles qui témoignent d'une présence passée et qui permettent de parler des jeunes et des professionnels passés par le SESSAD.

Ils existent alors ! Les autres et prennent forme dans le discours, ou au travers des projections que l'on peut faire. Les odeurs de cuisine, la vaisselle propre ou sale, les miettes, les restes nous permettent de faire support pour deviner ou imaginer qu'il y eu quelqu'un avant nous ou qu'il y aura quelqu'un après nous.

Et puis quelquefois les portes s'entrouvrent : pour prendre un café, dire bonjour. La cuisine devient alors ce lieu de passage où l'on récupère la nourriture dans le frigo, où l'on peut lire un petit « servez-vous » sur les bonnes « roses des sables » dans le frigo.

Des petits mots sont parfois laissés, au départ ils étaient scotchés au mur ou laissés sur la table, sur le plan de travail. Et un jour Maëva, avec notre collègue Margot ont réalisé un joli tableau en liège coloré où l'on y accroche maintenant ces messages.

Depuis les jeunes se sont appropriés ce tableau, pour y laisser un rébus, une devinette, une information ou même une invitation. Petit message pas toujours adressé, pas toujours signé. Une opportunité pour parler de l'autre sans trop de risque. Les jeunes peuvent aussi laisser une attention dirigée à l'autre et être parfois dans l'attente d'un retour.

Ainsi, Lorenzo, 11ans, aime à savoir qui a trouvé la réponse à sa devinette « je suis blanc quand je suis sale, et noir quand je suis propre ». N'hésitez pas à donner votre réponse tout à l'heure.

De ces réponses il continue à se projeter et l'on raconte ce qui s'est joué pendant son absence mais grâce à son message. Il favorise alors la rencontre entre les uns et les autres, permettant les échanges et les discussions. Nous soutenons son désir de réponse lorsqu'il est dans cette demande. Il n'y a pas toujours de réponse au rendez-vous suivant, on peut alors échanger autour des émotions que cette non-réponse suscite parfois.

Cela peut permettre de chercher avec le jeune une solution pour mieux appuyer et soutenir cette demande. Ainsi, Lorenzo s'adresse désormais directement aux adultes présents pour montrer le mot qu'il a laissé, il a ainsi plus de chance d'avoir des réponses.

Ces allers retours entre le message adressé et la réponse dont nous sommes épisodiquement messager permettent ainsi d'inclure l'autre dans le discours et de devenir, plus réel pour le jeune.

Pour certains, il est désormais possible de se risquer au croisement, aux émotions, à la relation.

On peut alors cohabiter et cette cuisine où l'on peut être ensemble devient parfois l'espace à projets pour se rencontrer. Mais il y a toujours moyen de partir et de revenir.

Pour exemple, les jeunes Corentin et Martin se disaient bonjour furtivement lorsqu'ils ont dû partager la cuisine sur un créneau identique. Ils se sont ensuite, petit à petit, apportés des conseils culinaires, puis ont préparés des menus communs jusqu'à l'invitation de Corentin à « offrir » le repas à Martin et toi, Margot. Ces projets de repas partagés se sont fait sur plusieurs semaines et de manière ponctuelle, car Corentin comme Martin tiennent à maintenir leurs espaces individuels.

Il y a aussi Lorenzo qui il y a quelques mois avait exprimé sa préférence à être seul avec le ou les adultes plutôt qu'en temps collectif. Ce jeune a récemment été à l'initiative de préparer son repas avec des invités comme « un dîner presque parfait ». Nous avons alors créé l'invitation pour ce repas. Cette invitation était rapidement adressée uniquement à un jeune qu'il connaît, puis en comprenant qu'il était possible qu'il ne soit pas disponible il a souhaité inviter tous ceux qui seraient intéressés, jeunes comme adultes. Sa priorité étant d'avoir sa liste d'invités remplis.

Lorenzo une fois l'invitation accrochée s'est empressé de diffuser l'invitation aux professionnels du SESSAD présents ce jour-là. Très vite toi Olivia tu t'es saisi de l'invitation pour le proposer à Nathan, un adolescent avec qui Lorenzo partait en séjour quelques semaines plus tard. L'autre jeune à qui Lorenzo avait pensé dès

le début a refusé l'invitation. C'est donc Mickaël, notre collègue psychologue, qui s'est joint à nous pour partager ce repas et le noter au travers de vidéos, comme « un dîner presque parfait ».

De ce panneau en liège installé dans la cuisine, découle régulièrement ce genre de propositions qui font support dans nos échanges avec les jeunes et à nos réflexions d'équipe.

Cela nous permet de venir réinterroger régulièrement les besoins et la demande du jeune et de le soutenir dans son parcours de soin qu'on lui propose de s'approprier.

Annabelle Chevallier, Olivia Gauven et Magalie Marchand
Educatrices spécialisées

A la ferme

En prenant le relais d'une situation, une collègue éducatrice avait pu m'expliquer qu'elle avait été voir des animaux avec un jeune et que cette « visite » du bord de route et à travers le barbelé avait été riche. Lorsque j'ai à mon tour accompagné Roberto, je me suis laissé tenter et j'ai donc essayé de trouver un lieu pour nous accueillir.

Je cherche dans les pages jaunes et prends mon téléphone, Aurélie me propose tout de suite de venir la rencontrer. Elle m'explique qu'elle gère un poney club qui est aussi une ferme avec plein d'animaux, des poules, des cochons, des chèvres...

Je vais donc la rencontrer chez elle, elle me fait visiter sa ferme et nous convenons que je revienne avec Roberto le mercredi, qu'elle soit disponible ou pas pour nous accueillir. Son poney club nous est ouvert. Je propose donc à Roberto d'y aller, rapidement, j'associe une autre enfant que j'accompagne. Nous formons alors un trio de fermiers, bottes et tenue de rechange indispensables.

Pendant plusieurs semaines, je vais seule avec les enfants à la rencontre des animaux. De retour au SESSAD, j'en échange avec mes collègues qui se montrent curieux à leur tour. Progressivement mon collègue psychologue s'associe donc à cette activité, lors de nos échanges après les séances puis concrètement. Lui aussi enfile ses bottes et nous rejoint dans la boue.

A la rentrée suivante, Aurélie est d'accord pour nous accueillir à nouveau. Cette fois, nous y allons à 5, 3 enfants, mon collègue et moi-même. Nous établissons un planning, organisons les trajets avec les familles et les écoles. Cette activité s'inscrit alors de manière hebdomadaire dans l'accompagnement des enfants.

Une année entière se déroule, ou plutôt 6 mois, de novembre à avril. Et nous revoilà en septembre, cette fois, nous pensons l'activité avec Aurélie. En effet, lorsqu'elle est présente Aurélie apporte son savoir-faire avec les animaux et la connaissance de sa ferme, elle répond aux questions des enfants ou aux nôtres d'ailleurs et peut alors nous organiser des tâches, nous prévoir du travail comme nourrir les animaux, les sortir, mettre de la paille dans les boxe... Cela nous permet aussi à mon collègue et moi-même, d'être au plus près des enfants, dans une réelle proximité avec ce qui les traverse dans ce moment-là. Aurélie peut aussi proposer aux enfants de monter à cheval, d'aller se balader à l'extérieur ou de faire des exercices dans le

manège. Le lien avec les poneys se fait alors plus étroit. Chacun prend des habitudes, un circuit de visite s'installe progressivement... les cochons en premier puis les poules (il faut en attraper une chaque semaine) puis donner du pain au chèvre et surtout à la seule brebis, puis nous allons voir les poneys...

Le corps des animaux, le corps de Roberto (Mickaël)

Avant cette activité, je n'ai rencontré Roberto que de façon épisodique. Sur des temps collectifs, dans des espaces intermédiaires principalement. Une fois aussi en présence de ses parents et de sa sœur – ce qui s'inscrit dans le processus d'accueil au SESSAD. Depuis son arrivée au service, j'avais cependant participé aux échanges avec le service de pédopsychiatrie qui l'accompagnait, et entendu parler de lui dans les différentes instances institutionnelles ou au détour de conversations avec son éducatrice référente. J'avais le désir de le rencontrer un peu plus, ce qui est très important.

Roberto habitait dans une zone géographique différente de l'autre enfant prévue pour l'activité ferme. C'est donc un mélange de contingences et d'intérêt pour le rencontrer qui nous ont fait penser l'organisation de telle façon que je sois en charge d'une partie du trajet de Roberto entre son école et la ferme. Un prétexte pour provoquer les conditions d'une rencontre individuelle. Ce furent des trajets féconds, féconds de paroles, mais aussi de silences lorsqu'il est « bloqué » selon son expression. Féconds aussi pour le transfert, qui se noue toujours sur une rencontre et sa dimension d'intimité.

Roberto souffre d'une forme d'hémophilie qui doit lui faire éviter les chutes et les coups. Cette maladie a peu de conséquences concrètes pour lui, si ce n'est qu'elle génère de l'angoisse chez ses parents qui peuvent l'entourer d'un discours de précautions sur les accidents qu'il pourrait avoir en courant par exemple. Il aurait pu faire le choix de n'en faire qu'à sa tête – et devenir casse-cou par esprit d'indépendance - mais l'économie de mouvement semble lui convenir tout à fait. Roberto peut craindre qu'un coin de table ne le transperce, ou être perplexe lorsqu'il ressent les vibrations de la voiture. Beaucoup de sensations qui rappellent qu'un corps est vivant l'interpellent. Il faut savoir saisir cela, pour enrober par du langage, ce qui de son corps surgit. Entendre – ou au moins en faire l'hypothèse – qu'il est angoissé, car il ne fait pas appel. Entre autres symptômes, il ne peut supporter une tache sur ses vêtements et se montre d'une grande préciosité. Les poils des poneys, qui se collent facilement aux fibres de nos habits, ou la boue du centre équestre l'occuperont un moment. Pourtant, sans que nous puissions dire avec précision ce qui a produit ce changement, Roberto a fini par se jeter dans la paille fraîche, en identification avec les animaux à qui cette litière était destinée. Il a pu en tester le confort. Dans un autre temps, il s'est roulé dans la poussière du manège en riant avec une autre enfant, jouant à y courir, à découvrir la mobilité potentielle de son corps, que les exercices proposés par Aurélie lui avait sans doute dévoilé.

Roberto est très sensible au temps qu'il fait, le froid, le chaud, la pluie l'incommodent. Pourtant, lorsqu'il monte pour la première fois sur un poney, ce n'est pas le froid qui le fait trembler, mais le témoignage de son courage face à ces sensations nouvelles. Il sait qu'il a peur, mais il souhaite y arriver, se répète lui-même de ne pas oublier de respirer et se débrouille finalement avec une certaine aisance compte tenu de la façon dont il habite son corps. La présence d'une fille, plus jeune que lui, qui ne parle pas, lui permet également de prendre la position d'un guide. Légitimé par son âge, il accompagne cette enfant dans des parcours moteurs qui sont tout autant nouveau pour lui. Parallèlement à cela, nous apprenons par sa maman que Roberto s'est fait des amis dans sa rue et qu'il sort jouer au foot avec eux, ce qui est nouveau.

Les animaux et les autres (Margot)

C'est dans un premier temps au travers de son lien aux animaux et dans son rapport au corps que Roberto va tenter de verbaliser mais aussi d'interpréter ce qui se passe chez lui. Il nous posera des questions sur ce qui peut arriver aux animaux et tentera des hypothèses de compréhension. Selon lui, un poney est gris parce qu'il est vieux et à des rides parce qu'il est en colère. D'abord en s'appuyant sur nous et sur Aurélie puis progressivement de manière plus affirmative, Roberto s'essaye aux émotions. Ainsi lorsque le bouc est isolé dans le champ, Roberto pense que c'est le troupeau qui le met à l'écart, lorsque le lapin ne vient pas le voir c'est parce qu'il est fâché, lorsqu'un poney est seul dans le manège c'est parce qu'il est puni d'avoir fait une bêtise. Roberto arrive donc progressivement à se questionner sur les autres et sur ce qu'il peut leur arriver, sur ce qu'ils ressentent.

Il nouera une relation particulière avec l'autre enfant qui nous accompagne à la ferme depuis le début. Cette petite fille, plus jeune que lui, ne sait pas encore s'exprimer verbalement. Roberto ira alors de ses interprétations pour tenter de comprendre ce qu'elle souhaite nous dire. Durant les trajets en voiture mais aussi à la ferme, il a des attentions particulières à son égard, l'aidant à s'attacher, à remettre son manteau, la prenant par la main lors de passage difficiles et partageant pour la première fois ses chocolats de Noël avec elle.

Il acceptera aussi que nous tentions de trouver ensemble les raisons de ses « blocages », souvent extérieures à lui-même et surgissant sans qu'il puisse s'y préparer. A la dernière séance, Roberto aura du mal à rester avec le groupe, il sera plus loin, caché, à nous tourner autour jusqu'à ce qu'ensemble nous essayons d'instaurer une partie de cache-cache qui lui permette alors de revenir avec nous et de partager ce dernier moment de goûter ensemble. Lors du trajet en voiture, il pourra me dire sa déception d'arrêter ce groupe et sa difficultés à dire aux revoir aux animaux. Il aura d'ailleurs souhaité les prendre tous en photos et y noter au dos leur nom pour ne pas les oublier.

Conclusion

Après un déménagement, le trajet de retour nous fait traverser une forêt. Roberto me dit qu'il n'a jamais été dans une forêt. Je m'arrête sur le bord de la route, et Roberto met pour la première fois – avec moi au moins – les pieds sur la terre souple du sous-bois. Malgré les peurs qu'il exprime – qu'un loup jaillisse du bois, ou qu'une plante l'enchaîne – sa curiosité l'emporte, à la condition toutefois que je sois présent, et que, lorsqu'un obstacle se profile, je sache un peu parler la langue qui l'écarte de ses préoccupations corporelles pour le ramener dans le lien à l'autre. Cette langue qui se fonde sur notre histoire commune et qui ne s'attrape que dans la rencontre, celle qui est faite des blagues, des angoisses, des souvenirs et qui est l'instrument essentiel de notre travail. Car si les enfants accompagnés bénéficient de ce temps à la ferme nous y gagnons nous aussi beaucoup. Ce que nous faisons, dans ce temps à la ferme, ce n'est pas compiler des informations sur les symptômes de chacun, ni même enrichir nos observations – à quoi cela servirait-il d'ailleurs ? – c'est apprendre à leur parler. C'est-à-dire, apprendre comment s'adresser à chacun pour que notre présence puisse leur être utile. Apprendre à dire les choses de la bonne manière pour espérer être entendu. Et en ce domaine, il n'y a rien d'universel. Seule la rencontre concrète, dans un bureau, une voiture, dans la rue ou à la ferme, permet cela.

Margot Denier, éducatrice spécialisée
Mickaël Peoc'h, psychologue

Fabriquons ensemble

C'est en vous faisant part de notre rencontre, et notre cheminement concernant Sarah, que nous allons tenter de vous transmettre la manière dont nous fabriquons ensemble c'est-à-dire en équipe, avec les parents, et les partenaires, à partir de ce que dépose, nous adresse le jeune que nous accueillons.

Cette élaboration se base sur la singularité de chaque rencontre, puisque c'est à partir de ce qui s'est joué dans cette relation que nous sommes animés de questions, d'idées et d'envies. Nous « fabriquons ensemble », c'est à dire nous partageons ce qui nous anime dans cette relation transférentielle. Cela permet à chacun de nommer ses représentations concernant l'enfant afin de les mettre au travail et en mouvement.

Annabelle CHEVALLIER, éducatrice spécialisée :

Lors de nos premières rencontres éducatives au SESSAD, Sarah se saisit des playmobils, je tente d'accompagner la mise en place d'un récit mais il est difficile pour elle de nommer les personnages et leurs relations entre eux. L'histoire qu'elle instaure consiste en un oiseau qu'elle manipule et qui vient kidnapper mes personnages. Cet oiseau peut se montrer agressif et se positionner tout près de mon visage.

Lorsque je prends un second oiseau pour voler à la rencontre de celui qu'elle met en scène, Sarah se montre craintive et opère des grands mouvements de recul.

Suite à ces quelques rencontres, je m'interroge sur la manière dont Sarah peut entrer en relation avec l'autre, elle me semble très intrusive par moment, mais est elle-même très affectée si je me montre dans une proximité physique alors que ce n'est pas à son initiative. La mise en récit reste complexe pour elle mais elle cherche malgré tout à créer des liens entre ses playmobils, souvent dans des rapports de force et de persécution.

A plusieurs reprises, lorsque nous sommes dans la salle d'activité du SESSAD, Sarah se montre très vite gênée et inquiète par les bruits qu'elle entend. Cela l'interrompt dans son jeu et elle ne semble pas identifier leur provenance. Parfois elle se cache les oreilles avec ses mains. Je lui explique que ces bruits viennent du couloir, d'une porte qui se ferme, d'un collègue qui parle avec un enfant ou d'une voiture qui se gare sur notre parking. Nous allons souvent vérifier visuellement cette hypothèse.

Ces rencontres m'interrogent alors sur l'impact de la dimension sensorielle dans sa relation aux autres et à son environnement. Je m'interroge également sur sa capacité à symboliser les choses, se les représenter quand il n'y a pas d'appui visuel, concret.

J'en fais part en équipe, les questions sensorielles et les éléments plus précis dont je fais part nous amènent à envisager un bilan psychomoteur, la psychomotricienne du SESSAD va alors commencer à rencontrer Sarah.

Guylaine DIALLO, Psychomotricienne

Lors des rencontres de bilan, je propose différentes situations motrices et ludiques à Sarah. Je vais chercher une balle dans le placard qui se trouve dans la deuxième partie de ma salle et reviens rapidement auprès de Sarah qui est occupée à scotcher des bouts de papier. Elle sursaute et fait

presque un bond comme si j'allais la percuter physiquement alors que je suis restée à une distance conséquente

A un autre moment, Je lui propose de prendre les mêmes positions de bras que moi, au fur et à mesure des propositions, elle finit collée à moi. Elle sursaute alors en entendant un bruit, en cherche la localisation et se rapproche encore plus fortement de moi.

Je me dis alors que Sarah semble avoir un vécu intrusif au niveau visuel et auditif.

Je suppose un lien entre d'un côté son mode relationnel caractérisé par du collage ou du rejet et de l'autre son vécu sensoriel. Il me semble que ses modalités relationnelles pourraient être le reflet de la perception qu'elle a du monde et de l'autre.

Chaque nouvelle rencontre avec le jeune nous met en mouvement dans nos questions, nos représentations, et chaque temps d'échange avec un collègue ou en équipe nourrit nos perceptions et va influencer sur notre manière d'être avec le jeune.

Ce travail se fait très souvent de manière informelle, spontanée. Après une rencontre, nous sommes souvent animés par le désir de partager ce qui nous étonne, nous questionne, nous émeut...

Nous nommons ce qui nous parle en tant qu'individu avec notre culture professionnelle, ce qui crée des variations, des différences dans notre manière d'entendre et de vivre les rencontres.

Entendre la perception du collègue nous permet déjà de faire un pas de côté, de créer un certain mouvement nous évitant de figer le jeune dans une pensée trop interprétative.

Le SESSAD garantit également ce temps de mise au travail nécessaire à propos de ce qui se joue dans la relation à l'autre. Pour cela des réunions sont prévues de manière régulière.

Lors d'une « réunion clinique » Magalie Marchand, éducatrice spécialisée ayant remplacé Annabelle Chevalier pendant quatre mois, partage sa rencontre de la veille:

Nous avons fait des bricolages au SESSAD auxquels Sarah a participé avec peu de parole et des bruitages d'animaux. En la raccompagnant chez elle : sitôt passé la porte de son domicile Sarah raconte à sa mère avec beaucoup de détails ce qui vient de se passer.

Celle-ci fait alors part à l'équipe de son étonnement et se demande comment favoriser l'expression verbale de Sarah au SESSAD et à l'extérieur. Elle se questionne sur la manière de s'adresser à elle alors qu'elle a déjà huit ans.

En écho, Guylaine DIALLO, est surprise par cette observation, au regard du peu d'échange verbal qui existe avec Sarah lors des séances de psychomotricité. Elle se questionne alors sur l'impact de sa représentation dans leurs rencontres ? Cette représentation empêche-t-elle Sarah de s'exprimer plus verbalement ? Lors de la rencontre suivante, les échanges ne se cantonnent plus à une communication non verbale.

Comme le dit Joseph Rouzel⁵, l'accueil du sujet ne se fait pas seul « c'est un travail à plusieurs. La dimension institutionnelle est fondamentale. Les différents corps de métier s'articulent les uns aux autres, se démultiplient et inventent au fil des rencontres une dialectique institutionnelle sans cesse en mouvement. »

⁵ In Portier G. « Déchiffrer la déficience intellectuelle » Préface. Ed. L'Harmattan

En même temps, le SESSAD se met également en lien avec les familles, les partenaires et fait vivre la dimension du domicile par ses rencontres régulières dans une démarche d'écoute, de soutien qui met aussi en mouvement cette dialectique. Il s'agirait alors d'allées et venues entre des perceptions individuelles, partagées en équipe mais aussi avec les familles et partenaires.

Ainsi nous rencontrons les parents de Sarah de façon ponctuelle puis de manière plus régulière.

Annabelle CHEVALIER relate ainsi la première rencontre au domicile :

Je me rends au domicile de Sarah pour la première fois: ses parents me décrivent ses cris et ses grandes colères qu'ils n'arrivent pas à canaliser. Elle tape les autres, notamment son petit frère alors âgé de 2 ans, ce qui les préoccupe beaucoup. Sarah est présente, se tient à l'encadrement de la porte et m'adresse un large sourire sans réagir face aux propos tenus par ses parents.

Au moment du bilan psychomoteur, Guylaine DIALLO reçoit les parents avec Sarah. Voici les premières observations :

Sarah rentre dans mon bureau pour un entretien avec ses parents, je les invite à s'asseoir tous les trois. Nous sommes de part et d'autre du bureau. Sarah veut dessiner. Elle se met face à moi et, au fil de cet échange à quatre, se rapproche jusqu'à une grande proximité physique. Pour cela, elle va d'abord passer de sa feuille à la mienne en dessinant, puis faire le tour du bureau, se colle à moi et met sa tête entre la mienne et la feuille. Les parents gênés précisent que Sarah n'a pas de limite.

Dans cette situation nous sommes souvent marqués par la souffrance des parents de Sarah et leur difficulté à faire avec les comportements de leur fille. Leurs paroles viennent témoigner de la manière dont ils sont heurtés par les réactions de leur fille. Nous nous questionnons aussi sur l'effet que produisent leurs mots auprès de Sarah. Que fait-elle de leurs propos quelquefois dépréciatifs ?

Nous en discutons en équipe et proposons de les accueillir en dehors de la présence de Sarah afin de leur permettre d'exprimer leur vécu.

Lors de ces rencontres conjointes (éducatrice et psychomotricienne), nous partageons avec eux ce que nous pensons avoir perçu, entendu de leur fille.

Proposer ces échanges permet à chacun de mettre au travail ses représentations afin qu'elles ne restent pas figées. Entendre leur quotidien nous aide aussi à percevoir leur réalité.

Aller au domicile c'est aller dans ce sens, c'est être au quotidien, c'est laisser à l'enfant comme à sa famille l'occasion de nous rendre témoin de leur réalité, au-delà de ce qui se dit avec les mots.

Nous les accueillons donc au SESSAD pour des entretiens parents/professionnels, sans Sarah. Les trajets quotidiens sont des occasions de discussions au domicile, souvent sur le pas de la porte. Nous tentons ainsi de différencier ce qui se dit, s'élabore en présence ou non de l'enfant.

Le travail au SESSAD c'est être avec l'enfant et sa famille et aussi dans les lieux du quotidien, et faire du lien avec les partenaires (école, professionnels des services de soins, de la protection de l'enfance ou du paramédical....)

L'échange entre la psychomotricienne et l'orthoptiste (libérale) de Sarah a aidé à comprendre les troubles visuels dont elle souffre. Plus qu'un échange technique, cela a éclairé ce que nous avions comme idée de

l'organisation psychomotrice singulière de Sarah. La perception faussée de la vision périphérique favoriserait-elle l'impression d'intrusion inopinée dans son champ visuel ? Cette sensation d'intrusion aurait-elle un effet dans son rapport aux autres ?

Par ailleurs, l'orthoptiste suspecte aussi chez Sarah une vision à plat c'est-à-dire sans relief. Quel impact cela a pu avoir sur la construction de son schéma corporel ? Peut-on imaginer qu'elle a une perception de son corps sans volume qui l'empêche de sentir un intérieur ? A-t-elle pu se construire une enveloppe corporelle stable qui délimiterait son corps et la différencierait ainsi de l'autre ?

Ces éléments font écho à la perception que la psychomotricienne a de Sarah et de ses réactions. Cela est support d'échange en équipe et avec les parents.

Par ailleurs, une rencontre avec l'enseignante ULIS de Sarah a lieu chaque semaine au moment où l'éducatrice vient chercher Sarah dans sa classe, permettant l'échange de quelques mots. Des rendez-vous réguliers sont aussi programmés pour échanger de manière plus approfondie, entre professionnelles.

Lors de l'un de ces échanges, Annabelle CHEVALLIER lui fait part de ses interrogations sur la manière dont Sarah est en relation avec les autres. Il est alors constaté certaines similitudes qui laisse percevoir comment le symptôme de la jeune se répète, s'exprime de manière récurrente et dans les différents espaces.

L'enseignante observe régulièrement Sarah sur la cour de récréation : elle semble chercher une grande proximité physique avec les autres élèves, elle leur caresse les cheveux, se positionne contre eux et à d'autres moments les pousse et crie dans le jeu.

D'autres fois, ces échanges ouvrent vers une autre perception, d'autres interrogations qui ne nous avaient pas animés individuellement ou au sein de l'équipe.

C'est ainsi qu'à la rentrée des classes, l'enseignante de Sarah me fait part de son étonnement et de sa perplexité face à Sarah qui semble avoir tout oublié des apprentissages scolaires qui paraissent pourtant acquis en juin précédent.

Cela fait contraste avec l'impression que nous avons en équipe car Sarah se montrait au SESSAD plus à même de faire du lien entre les espaces, nommait plus aisément son quotidien et semblait intégrer de manière chronologique ce qui se faisait avec elle. Elle pouvait alors retransmettre certains savoir-faire acquis à la maison, au SESSAD et inversement

Conclusion

Le travail que nous proposons au SESSAD, dont la base est la rencontre singulière avec un jeune afin de soutenir l'affirmation d'un sujet, ne peut se faire sans cette dialectique entre les perceptions de chaque acteur accompagnant le jeune. Celle-ci s'instaure dès l'admission et s'étoffe au fil des échanges et des rencontres. Nous veillons donc à pluraliser les espaces de pensée et de parole afin de soutenir cette élaboration.

Notre quotidien est ainsi fait de rencontres avec les jeunes, individuellement ou collectivement mais aussi de discussions entre collègues, de réunions, d'appels téléphoniques, de rencontres avec les familles et les partenaires.

Le SESSAD par le biais de chaque professionnel, organise un vivre et un travailler ensemble autour de la parole.

Ce partage des représentations ce n'est pas non plus tout dire à tout le monde : nous avons toujours à l'esprit la nécessité de préserver l'intimité de chacun, de préserver l'espace de parole singulier que le jeune investit auprès de chaque professionnel. Il en est de même concernant la confidentialité et le secret professionnel qui nous engage à une certaine prudence quant à ce que nous nommons auprès de nos partenaires.

Quel sens cela a pour le jeune de dire ou de ne pas tout dire ? Chaque jeune a sa propre problématique et nous veillons à ne transmettre que ce qui sert dans la dynamique de soutien du jeune.

Annabelle CHEVALIER et Magalie MARCHAND, éducatrices spécialisées
Guylaine DIALLO, psychomotricienne