

Se construire ou se re-construire dans une relation d'aide

Un processus créatif en cinq temps
qui fait exister et fonctionner le tiers :
symbolique, social et culturel¹

Si le professionnel de l'aide (ou de l'accompagnement spécialisé)² a la responsabilité d'être garant du cadre qu'il pose dès la première rencontre, l'enfant est maître de son processus de construction ou de re-construction et du temps qui lui sera nécessaire pour exprimer, jouer, rejouer, élaborer, métaboliser, dépasser ce qui l'encombre, tout en construisant son identité d'enfant-écolier-élève.³

En émettant la réserve que toute tentative d'élaborer un « modèle » qui tente d'expliquer ou d'interpréter ce qui se passe au sein de relations toujours spécifiques et singulières est toujours schématique et réductrice, on peut avancer que pour la plupart des enfants, leur processus de reconstruction d'eux-mêmes correspond à la mise en œuvre d'un **processus créatif** tels que le décrivent WINNICOTT⁴ ou R. KAES⁵. Cette **création de soi par soi** les mène de la recherche d'une relation symbiotique et imaginaire à **la mise en œuvre de processus de sublimation, et à l'investissement de l'énergie des pulsions dans une recherche d'inscription symbolisée et active dans la culture et dans la collectivité scolaire.**

Premier temps du processus ou période d'illusion

Une première période correspond à l'instauration de la confiance de l'enfant dans le cadre posé par l'adulte et dans sa relation avec celui-ci. La reconnaissance de la différence de ce lieu spécifique par rapport à ses autres lieux de vie va l'inviter, l'inciter à y déposer ses questions et ce qui le préoccupe.

¹ Ce texte, révisé en janvier 2017, a comme origine une intervention auprès des rééducateurs du Vaucluse, AVIGNON, le 12 mars 2002 (réf. 2002-9, 12 mars, « *Un processus rééducatif en cinq temps* », lors de la création de ce site)

² Le signifiant « aide » renverra dans ce texte à tout accompagnement spécifique de l'enfant : éducatif, rééducatif, thérapeutique...

³ Notre référence clinique est ici l'enfant et l'aide rééducative. Cependant, le propos peut-être élargi, toutes proportions gardées, en le réajustant, à un tout autre public que les professionnels de l'aide ou de l'éducation ont pour fonction d'accompagner. De même, les termes « enfant », « aidé », renvoient à celui que le professionnel accompagne (qui peut être un adolescent, voire un adulte).

⁴ WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF, Gallimard, éd. 1986, 213 p.

⁵ KAES R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris: Dunod, coll. Inconscient et culture, 291 p.

Tout dispositif d'aide, de par son cadre spécifique au sein duquel le sujet dispose d'un professionnel qui se propose de l'écouter, de l'accompagner, de par ses règles, ses médiations, est un lieu particulièrement propice au déploiement du transfert. L'enfant en difficulté semble avoir besoin de revivre à l'intérieur de la relation, avec et sur le professionnel qui l'accompagne, des processus qui rappellent ceux qu'il accomplit normalement au cours de sa petite enfance. Le sujet est tiré en arrière dans des positions régressives, enfermé, poussé à la répétition, du fait même de ses symptômes. Pressé par son mal-être et par ses symptômes, l'enfant tente de réinstaurer avec l'adulte une relation duelle, comblante, symbiotique, imaginaire, sur le modèle de la première relation à sa mère dans laquelle il cherche à entraîner inconsciemment le professionnel. Cette relation est marquée par l'amour et la haine, par l'ambivalence, par des désirs de fusion et de rejet. Elle est propice à l'émergence de fantasmes de toute-puissance et d'impuissance.

Souvent, l'enfant demande : « *Tu prends d'autres enfants ?* ». Il espère ainsi, d'une manière toute imaginaire, être le seul, l'unique bénéficiaire de cette relation privilégiée. Comme la réponse de l'aidant ne peut être autre que « *Non, tu n'es pas le seul, mais je suis entièrement disponible pour toi au cours de nos rencontres* », il s'enquiert de ce que font les autres enfants, s'ils prennent les mêmes jeux ou représentent les mêmes choses que lui... Il manifeste par ces questions à la fois son investissement de l'aide et de la relation et ce qui pourrait s'apparenter à une rivalité d'ordre fraternel (d'où la question délicate qui se pose lorsqu'une demande d'aide est formulée au même professionnel pour plusieurs enfants d'une même fratrie...).

L'enfant cherche par la même voie à éprouver la sécurité du cadre et la règle de discrétion qui lui a été énoncée. Dans la mesure où le professionnel est soumis lui-même à la règle de confidentialité concernant ce qui se dit et se joue dans l'espace rééducatif, il ne lui dit pas ce que font les autres enfants. La solidité de cette règle permet à l'enfant de mieux comprendre que ce qu'il met en scène, dit ou construit ne concerne que lui. Une fois cette certitude acquise par l'enfant, j'ai souvent constaté qu'ensuite, celui-ci n'avait raconté que peu de choses de ce qui se passait pendant ce temps privilégié, aux autres enfants, à son enseignant et à ses parents... Il est aisé de s'en rendre compte lors des rencontres avec l'enseignant ou avec les parents.

Lorsque l'aide est organisée pour un petit groupe, que se passe-t-il ? La mise en groupe entraîne toujours une fragilité, une perte des repères pour chaque participant qui s'interroge et tâtonne dans la recherche de la place qu'il va pouvoir occuper dans ce groupe. Grâce au cadre posé et à la sécurité que celui-ci apporte, peut s'ouvrir une période au cours de laquelle, dans l'imaginaire de chacun des participants, se construit la certitude d'être tous semblables et aimés pareillement par le professionnel, dans un transfert d'abord dirigé uniquement vers l'adulte. On peut voir à l'œuvre alors ce que Didier ANZIEU a décrit comme le phénomène « d'illusion groupale ». Le petit groupe constitue pour chacun un giron collectif sécurisant, protecteur. La contrepartie de ce phénomène, si cette période se prolonge trop, est un risque d'enfermement avec un extérieur perçu comme menaçant.

C'est la plupart du temps un autre adulte, enseignant ou parent, qui a demandé une aide pour un enfant. Une première dépendance de cet enfant vis-à-vis de l'aidant corréle un coefficient interpersonnel fort et le besoin ressenti d'une aide spécifique. Les conditions sont réunies pour l'émergence d'une véritable demande d'aide de la part de cet enfant.

L'enfant place alors l'aidant en position de « Sujet-supposé-savoir ». Supposé savoir quoi ? Ce qui est bon pour lui, et la signification de ses symptômes. Ce positionnement est une étape importante pour instaurer la confiance dans cette aide qui lui est proposée. Ceci se joue également avec les parents qui ont besoin de faire confiance à celui qui propose une aide pour leur enfant. Reste à savoir ce que le professionnel fera de cette place, nécessaire à un moment donné, mais piègeante. Comment pourra-t-il ne pas être « pris au jeu » de ce « savoir supposé »¹ qui n'aurait pour effet que de renforcer la dépendance de l'enfant et de « faire bouchon » à son évolution ? Le professionnel parviendra-t-il à faire jouer la fonction de son ignorance sur le processus et sur les élaborations de l'enfant afin d'inciter celui-ci à devenir créatif et afin de permettre qu'advienne, pour cet enfant, le savoir sur lui-même ?

Le changement de place du professionnel, son abandon d'une position de maîtrise sur le processus de l'enfant, invitent celui-ci à « poser » ses problèmes, ses questions, sous différentes formes. Il lui est proposé d'expérimenter diverses médiations afin de se déterminer pour celles qui lui conviennent, globalement, le mieux². La relation transférentielle favorise, par le détour de ces médiations, l'émergence des questions qui se répètent, des fantasmes, des angoisses, des émotions et va être le support de leur élaboration.

L'instauration de cette relation privilégiée et le nouage d'un transfert positif permettent à l'aidé de consolider sa sécurité de base et un substrat narcissique « suffisamment bon ». La mise au travail de l'enfant par rapport à lui-même au sein de la relation n'est pourtant pas encore acquise.

Si l'illusion symbiotique et la complétude imaginaire sont nécessaires à un moment donné, elles sont enfermement si elles se prolongent. Il est tout aussi nécessaire à « l'aidant » de se dégager d'une position dans laquelle il voudrait combler les manques ou réparer l'autre, que pour l'enfant de tout demander à cet autre, de penser que ce dernier va le « réparer » sans qu'il ait besoin d'agir lui-même. Cette situation est récurrente dans l'aide et l'accompagnement éducatif.

Angélique, éducatrice en MECS, rapporte les paroles de Kévin, lors d'une séance d'analyse de la pratique : « *Angélique et moi, c'est fusionnel... Il n'y a qu'Angélique qui a le droit d'ouvrir mes volets* ». ³

Deuxième temps : un écart se produit, une brèche se creuse

Cette période est marquée par le vécu d'un écart, par l'intervention du principe de réalité, par l'expérience de l'altérité et des différences.

¹ LACAN, J., 1969-1970, *L'envers de la psychanalyse, Le séminaire, livre XVII*, Inédit, notes de cours. Selon Jacques Lacan, quatre structures de discours organisent le lien social et la parole : le Discours de la Science ou de l'Universitaire selon lequel l'agent du discours se positionne en « Sujet-Supposé-Savoir », le Discours du Maître, le Discours de l'Hystérique et le Discours de l'Analyste. Quand nous parlons, nous utilisons tour à tour l'une de ces quatre structures de discours.

² Il existe toutefois d'autres positionnements qui considèrent que c'est à l'adulte de choisir les médiations proposées à l'enfant. C'est ce qu'argumentent par exemple Ivan DARRAULT-HARRIS et Jean-Pierre KLEIN (1993, *Pour une psychiatrie de l'ellipse. Les aventures du sujet en création*, Paris : PUF, Forums sémiotiques, 288 p.). Nous avons discuté de cette question dans d'autres textes comme, par exemple : « *Le rééducateur de l'Education nationale et le projet rééducatif* », partagé à Ajaccio le 29 septembre 2004. Le texte correspondant est disponible sur ce site.

³ Reportage sur l'Analyse de pratique : « Vos pratiques, Comprendre ce qui se joue, Un superviseur en analyse de la pratique », *Revue ASH*, n° 2973, 2 septembre 2016, pp. 20-23

Lorsque l'aide se fait au sein d'un petit groupe, les questions de l'altérité et des différences s'imposent rapidement.

Si l'aidé tente de se maintenir ou de retrouver une relation imaginaire, l'aidant, lui, est sans cesse référé à du tiers, à du symbolique. Il fait exister l'absent (l'enseignant, les parents, les pairs, la classe...). D'autre part, et bien plus encore que la mère, le professionnel ne répond pas toujours. Il a des exigences et les maintient. Il demande à ce que l'enfant prenne des initiatives, qu'il respecte le cadre, qu'il devienne responsable de ses actes et de sa vie.

Le cadre offre à l'enfant des castrations symboligènes¹, des différenciations et des limites qui deviendront structurantes et symboliques lorsqu'il parviendra à s'approprier celles-ci, à les intégrer à son propre fonctionnement et donc à les faire siennes. Elles peuvent être vécues néanmoins et dans un premier temps, sur un mode imaginaire, comme des frustrations parfois difficiles à accepter. Le cadre, dont le professionnel fait partie, n'est pas « idéalement contenant ». L'aidant est absent, empêché, malade, en stage, en retard... L'école est fermée... Une brèche, un écart se produisent au sein de la relation imaginaire aidant-aidé, que ce soit du fait de l'aidé, de l'aidant ou du contexte. Cette brèche peut provoquer une crise. René Kaës souligne toutefois les effets bénéfiques de cette crise : « *L'importance que revêtent l'environnement et le cadre se manifeste toujours par leur défaut, qui ne manque pas de se produire et qui est nécessaire à la croissance même : ce défaut, cette défaillance met l'être humain en crise.* »² Sur le plan de la croissance évoquée ici, cette crise peut également provoquer une rupture salutaire dans la répétition des symptômes.

Troisième temps : désillusion et crise

L'enfant va attaquer le cadre, il va attaquer l'aidant, comme le jeune enfant qui se sent frustré, limité, attaque la « mère-objet » dans le processus décrit par WINNICOTT lorsqu'il parle de la construction de la « *capacité de sollicitude* »³. Les tensions pulsionnelles poussent à l'acte et ces agir sont accompagnées d'angoisse. L'enfant fait l'expérience de sa destructivité. Cette période est souvent mouvementée, difficile. La pulsion s'y exprime, sous toutes ses formes, et d'une manière plus ou moins conflictuelle, désordonnée, avant de pouvoir être « assagie », et avant que son énergie puisse être utilisée autrement que par le symptôme.

Lors d'une séance d'analyse de la pratique, Cathy, éducatrice en ITEP, interroge la relation dans laquelle elle se sent prise, enfermée, par et avec Mahé, une adolescente de 14 ans.⁴ Cathy a été absente pendant une semaine, pour maladie. Mahé a décidé de « lui faire payer » le manque, la frustration qu'elle en a ressenti.

¹ Cette expression de Françoise DOLTO me paraît particulièrement pertinente dans la mesure où ce qu'offre l'adulte est potentiellement symbolique mais ne le deviendra pour l'enfant qu'à partir du moment où celui-ci en ressentira la pertinence, l'intégrera et le fera fonctionner pour lui-même.

² KAES, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture, 291 p.

³ WINNICOTT, D. W., 1965, *Elaboration de la capacité de sollicitude*, IN *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*, trad. française 1970, Paris : Petite bibliothèque Payot, coll. Science de l'homme, éd. 1974, 261 p., pp. 31- 42

⁴ Cathy KLOPFENSTEIN, « L'ambivalence du lien éducatif, pris entre amour et haine... Une dualité incarnée et « un corps à corps »... IN DUVAL HERAUDET J., (sous la direction de), 2015, *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?*, éd. érès, 403 p.

« Lors de mon retour, le lundi suivant, Mahé se met ostensiblement le plus loin possible de moi. Elle me regarde du coin de l'œil, refuse de croiser mon regard, de me nommer.

Pour autant, elle ne cesse de multiplier les actes appelant une réponse de ma part... Elle m'oblige à intervenir sans cesse et nourrit dans le groupe une tension et une agressivité latente qu'il faut gérer durant toute la soirée.

Elle fuit les temps où nous pourrions être ensemble. Lorsque je m'approche, elle me jette de brefs regards, sous ses lunettes et ricane. Puis elle se sauve en courant, les gestes désordonnés. »

(...) (Arrive le moment du coucher)

« Je l'entends qui pleure sous la couette. Elle soulève un coin de drap vert et me regarde : « C'est de ta faute, tout est de ta faute..., de toutes façons, tu t'en fous de moi, je pourrais crever, que tu t'en fous, t'as qu'à partir, t'a qu'à me laisser, je m'en fous...T'avais pas à m'abandonner, de toutes façons, tu vas le payer d'être partie cette semaine, je vais me venger ». Puis elle se jette dans mes bras en sanglotant. »

Nous pouvons reconnaître dans cette période la « *phase de désillusion* »¹ décrite par WINNICOTT, nommée encore période de crise, d'isolement, par René KAËS². Cette phase est marquée par la mise en doute de soi-même et du monde, le deuil des premières identifications. C'est une période marquée éventuellement par la dépréciation et la dépression, au cours de laquelle le sujet peut vivre des éprouvés d'impuissance, de perte, au cours de laquelle il va être confronté au choix entre le conflit, la fuite, l'évacuation de ce qui l'encombre, le refoulement ou son élaboration. Pourtant, « *c'est par la crise que l'homme se crée homme, avance René KAËS, et son histoire transite entre crise et résolution, entre rupture et suture. Dans cet espace « entre », de vivantes ruptures en mortelles sutures, de fractures mortifiantes en unions créatives, dans cet espace du transitionnel – éventuellement espace transitionnel -, se jouent tous les avatars du social, du mental et du psychique qui tissent ensemble, quand on se place au lieu du sujet singulier, la singularité d'une personne* »³

L'important est que le cadre (et le professionnel) ne soient pas détruits et prouvent qu'il n'y a pas d'effets de destructivité dans la réalité. L'aidant se décale par rapport au transfert (il ne se sent pas personnellement attaqué). Le cadre doit prouver qu'il est solide, fiable, sécuritaire⁴. L'enfant va éprouver la sécurité, les capacités contenantes du cadre et de l'adulte. Il peut revivre d'une façon aiguë l'ambivalence amour-haine exacerbée par la forme de relation imaginaire dans laquelle il se positionne vis-à-vis de l'adulte, mais il doit pouvoir aussi **réparer symboliquement** cette relation. Le professionnel, comme le fait une mère « suffisamment bonne » doit offrir, faire le don à l'enfant de possibilités de réparation. Celui-ci va ainsi pouvoir élaborer progressivement son sentiment de responsabilité vis-à-vis d'autrui et de lui-même, sa capacité à devenir auteur de sa vie, de son histoire. En expérimentant diverses manières de réparer ce qu'il a attaqué, l'enfant va pouvoir dépasser un

¹ WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p.

² KAËS R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll., Inconscient et culture, 291 p.

³ Id. p. 3

⁴ Nous utilisons toujours ce terme dans le sens de « Pouvant apporter de la sécurité », ce qui, ici aussi, est une potentialité, avant de pouvoir devenir effectif pour l'enfant.

éventuel sentiment de culpabilité destructeur et source de souffrance selon lequel il confirme et se persuade que c'est lui qui est « mauvais ». Il pourra (re)découvrir ses possibilités créatives, consolider sa confiance en elles, découvrir ses propres capacités à construire et à se (re)construire.

Des positions « régressives » sont fréquentes. Elles peuvent être très provisoires et la manifestation de la mise en œuvre par l'enfant de ses « **processus d'auto-réparation** ». L'enfant s'ancre, se ressource dans du connu, du rassurant, pour mieux repartir...

En s'inscrivant dans une implication subjective par rapport à ce qu'il vit, l'enfant peut désormais « **faire alliance** » avec le professionnel de l'aide, pour surmonter la crise. L'adulte, d'abord témoin, adresse du jeu de l'enfant, est invité à partager ce jeu, à échanger.

Cette crise ouvre ainsi à la **créativité**, à l'**expérimentation** de nouvelles positions, à la découverte de places différentes, de réponses autres, à un remaniement des relations du sujet aux autres, à la culture et à lui-même.

Quatrième temps : tâtonnement expérimental et reconstruction

Une phase fondamentale de tâtonnement expérimental s'ouvre alors pour l'enfant. Un « *espace potentiel* »¹ d'échange et de création se constitue, ou « *espace transitionnel* »², intermédiaire, à mi-chemin entre monde interne et monde externe, transitoire, « *trouvé-crée* »³, puisqu'il est **proposé** par le professionnel et **trouvé**, intégré progressivement par l'enfant à son propre fonctionnement (comme dans le processus d'incorporation-accommodation décrit par PIAGET). « *Cette aire intermédiaire d'expérience... subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif* »⁴. WINNICOTT ajoute « (qu')il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et de là aux expériences culturelles »⁵. LACAN soulignera que « *pour être appelée transitionnelle par WINNICOTT (cette période) n'en constitue pas pour autant une période intermédiaire mais bien une période permanente du développement de l'enfant* »⁶.

L'intériorisation progressive des fonctions contenante, de la fonction symbolique limitative, différenciatrice du cadre, des castrations symboliques que celui-ci offre à l'enfant, constitue la fonction structurante du cadre pour celui-ci.

¹ WINNICOTT D.W., 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. NRF Gallimard, éd. 1986, 213 p.

² KAËS R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll., Inconscient et culture, 291 p. p. 2.

³ WINNICOTT, 1971, op. cit.

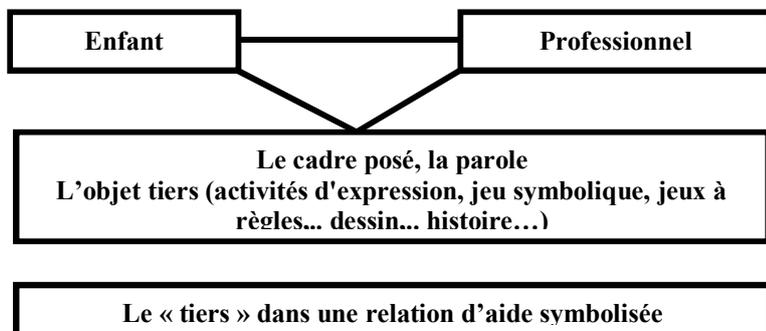
⁴ WINNICOTT 1971, op. cit., p. 25

⁵ Id. p. 73

⁶ LACAN J., 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire*, Livre IV, Paris : Seuil, éd. 1994, 435 p., p. 35

L'enfant (re)construit sa capacité à « être seul en présence d'un autre »¹ et réaménage ainsi son espace psychique, ses capacités à penser et à s'accompagner face aux difficultés rencontrées.

Le troisième pôle de la relation peut désormais être occupé par la médiation ou « objet tiers », support des activités de l'enfant, de ses tâtonnements et de la relation, comme nous avons tenté de le représenter dans le schéma qui suit.



Entre l'enfant et l'aidant, l'objet tiers peut être variable. Ce peut être : le cadre et ses règles auxquels se réfèrent le professionnel et l'enfant, la parole, les médiations : le jeu symbolique, les jeux à règles, les activités d'expression, les mises en jeu du corps et de la parole (marionnettes, mises en scènes diverses...), l'histoire lue ou inventée, la trace par le dessin ou par l'écrit, etc. La parole fait exister l'absent, le maître, les parents, la fratrie ou les copains. Elle permet de reconnaître et d'intégrer les manques, les limites (sociales, les siennes, celles des autres et celles des objets).

Au sein de la relation, l'enfant expérimente, reconstruit, réorganise, joue et rejoue ce qui le préoccupe. Il devient actif, remet en route ses possibilités créatives et conquiert la responsabilité de ce qu'il vit et met en place. Ainsi, au sein d'une relation « suffisamment bonne », contenante, sécurisante et structurante, l'enfant expérimente ses capacités d'auto-réparation dans des mises en scènes toujours un peu différentes. A partir de petits mythes, de petites histoires, l'enfant va analyser diverses faces de ses questionnements et expérimenter avec et sur le rééducateur différentes réponses et positionnements possibles vis-à-vis de ce qu'il n'a pas compris de sa vie. Il (re)construit sa propre histoire, lui donne sens, se l'approprie. Il accepte et élabore les différentes séparations nécessaires pour grandir et pour apprendre, renoue des liens peu ou mal établis, réarticule réel, imaginaire et symbolique et (re)construit son identité d'enfant-écolier-élève. Dans une relation symbolisée, triangulaire, médiatisée, l'enfant se positionne peu à peu comme sujet désaliéné du désir de l'autre, un sujet qui peut affirmer son propre désir, l'exprimer par la parole et assumer des positionnements personnels.

Le support de la trace, de l'écrit du professionnel puis de l'enfant, l'inscription des petits mythes de l'enfant constituent une « mémoire » du processus rééducatif et des

¹ WINNICOTT D.W., 1958, La capacité d'être seul, *IN De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot. trad. Française 1969, éd. 1980, Sciences de l'Homme, 466 p., pp. 325-333.

repères pour l'enfant dans la (re)construction de lui-même¹. L'inscription de cette histoire dans le temps permet à l'enfant de se repérer, de s'y RE-TROUVER et de s'en distancier, favorisant ainsi les processus de sublimation et l'investissement dans le culturel. Il faut connaître son histoire pour se construire et pour s'inscrire dans un projet.

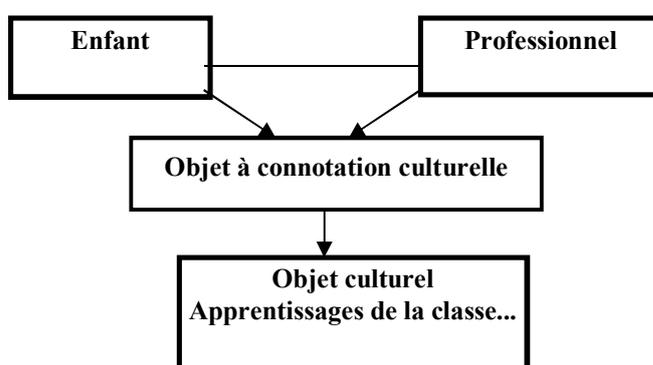
Dans le même temps, **en jouant et en créant**, l'enfant **poursuit donc l'élaboration des capacités préalables** qui vont lui permettre d'apprendre dans sa classe, avec son maître et/ou il se donne la possibilité de les remobiliser alors qu'ils étaient rendus indisponibles sous la chape de l'inhibition ou dans les impasses liées aux symptômes.

L'enfant « va mieux ». Son imaginaire n'est plus éprouvé comme dangereux et il s'enrichit des apports de l'imaginaire culturel. Un espace **culturel potentiel** peut ainsi prendre existence, au sein d'une relation triangulaire, symbolisée. Cet espace incite l'enfant à se réconcilier avec les apprentissages scolaires.

Au processus créatif décrit par KAES et WINNICOTT, on peut ajouter une cinquième phase.

Cinquième temps : ouverture vers le tiers culturel et scolaire

L'objet tiers de la relation doit pouvoir peu à peu être remplacé par l'objet culturel partagé, ouvrant la relation sur l'extérieur. L'énergie libérée devient ainsi disponible pour pouvoir être investie dans les apprentissages. L'enfant retrouve le plaisir de faire fonctionner sa pensée.



Le plaisir né d'une prise de pouvoir sur les événements de son histoire, parce qu'ils sont mieux compris, le plaisir éprouvé à mieux se comprendre, à maîtriser ses pulsions, à se sentir responsable de leur expression, à mieux se situer dans la relation aux autres, aux objets et à soi-même, a comme conséquences une meilleure

¹ J'ai toujours constaté à quel point le fait que je prenne en notes pour moi-même ce que dit ou joue l'enfant, puis le fait que je prenne sous la dictée ou qu'il écrive lui-même les petites histoires qu'il invente au cours des séances, font rapidement partie du récit que l'enfant se fait de sa vie et qu'il s'approprie. Ce récit passe alors par la trace et les enfants ont témoigné d'une manière récurrente que c'était important pour eux, que cela faisait partie de leur processus. Ce n'est donc pas seulement la trace de leurs petits scénarios, cela devient et c'est aussi et surtout la trace d'eux-mêmes. J'ai tenté d'analyser plus précisément cette fonction de l'écrit dans un article : Jeannine HERAUDET, « L'écrit comme médiation rééducative », *L'ERRE* n° 18, Mai 2000, pp. 13-26. Cet article est présent sur mon site.

estime de soi et une reprise de la confiance en soi nécessaires pour affronter les obstacles inévitables que présente tout apprentissage.

L'enfant se (re)trouve dans une identité d'enfant-écolier- élève.

J'ai fait un constat clinique fréquent : un des signes qui indique la « re-prise » en mains par l'enfant de son destin, de sa vie, de son histoire, de ses apprentissages, le fait qu'il s'en fasse l'**auteur**, me paraît être lorsque dans ses mises en scène, dans les petites histoires, dans les petits mythes qu'il invente, il se donne le rôle de celui qui apporte son aide à l'aidant, dans un renversement des rôles. C'est ce dont témoignent ces deux petites histoires inventées par Ismène et dictées à l'adulte.

« Maitresse et la petite fille gentille

Dans la classe de Mademoiselle Ismène, il y a une petite fille qui s'appelle Jeannine. La maîtresse a fait faire une dictée et de la conjugaison. Jeannine a eu très bien.¹»

Dans cette histoire, Ismène témoigne de son intérêt nouveau pour ce qui se passe en classe, mais elle projette également sur la rééducatrice la possibilité (ou le rêve) de réussir dans les apprentissages !

Ismène se donnera le rôle, six mois plus tard, de « la maman » d'une petite fille qu'elle aide pour ses devoirs. Cette petite fille se nomme comme la rééducatrice mais elle a le même âge qu'Ismène dans la réalité ! C'est « une copine » qui a un problème, et c'est elle, qui, de sa place de mère, peut répondre mais aussi assumer les fonctions qui lui incombent.

« Il était une fois une petite fille et sa maman. La petite fille avait 7ans ½. Elle s'appelait Jeannine. Sa maman, Ismène. Jeannine a eu 10/10 en récitation. Elle a récité le verbe « chanter » au présent à sa maman Ismène pour faire ses devoirs du soir. Sa copine a téléphoné à sa maman Ismène. Elle avait oublié son cahier de textes. Sa maman a tout dit les devoirs et elle a préparé le repas de ce soir et le lendemain elle a fait les commissions.²»

Angélique déclinera ce positionnement d'une autre manière, en proposant ce scénario : *« Toi t'étais pauvre. Moi, j'étais riche et je voulais te prendre pour que tu vives avec moi. Je te donnerais des habits pour ton bébé, une fille de un an. Mais toi, tu serais méchante et tu ne voudrais rien.³ »*

On peut reconnaître également dans ces petites histoires le processus de « *renversement passif-actif* » décrit par WINNICOTT à partir de la médiation du jeu. Dans l'histoire inventée par Angélique, on perçoit même une manière, pour elle, de régler une séparation proche, ce qui correspondait à la réalité de la fin de cette aide. L'enfant n'est pas en dette vis-à-vis du professionnel qui l'a aidé !

Au déroulement de ce processus de l'enfant, processus créatif, correspond **un étayage** par l'adulte qui, en fin de l'aide spécialisée, prévoit un **désétayage** progressif.

L'aide apportée aura eu des effets et aura atteint ses objectifs, si l'enfant peut se séparer, s'il peut rejeter l'aidant comme « *un déchet* », comme le fait le patient à

¹ Extrait de « *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent* », chapitre 6, « Transgressions et appel à la loi »

² Id.

³ Op. cit., chapitre 12, « Jeu de mort, jeu de vie, Angélique devient une élève »

l'égard de son analyste, selon l'expression utilisée par LACAN. L'aidant deviendra alors quelqu'un dont l'enfant n'aura plus besoin. Cela suppose que ce dernier a intériorisé ce qui lui sera nécessaire pour s'auto-réparer lorsqu'il sera confronté à de nouvelles difficultés, ce qui ne manquera pas, bien évidemment, de se produire.

Cette séparation, le professionnel de l'aide la connaît dès le départ, elle est posée à l'enfant, et l'adulte la considère comme nécessaire et positive. L'objectif d'une aide n'est pas que l'enfant « se sente bien » avec le professionnel spécialisé, mais en classe, avec les autres, dans son milieu culturel et social, sans aide, du moins de cet ordre.

En guise de conclusion, nous pouvons tenter de résumer ces cinq phases

Tentative de repérage dans un processus créatif

Que cet accompagnement soit individuel ou en petit groupe, il est souvent possible de distinguer cinq phases du processus par lequel passent celui ou ceux que l'on accompagne :

Premier temps du processus ou période d'illusion

L'instauration du transfert va constituer le socle nécessaire à l'investissement subjectif de l'enfant dans son processus. Le sujet va en premier lieu consolider sa sécurité de base et un substrat narcissique « suffisamment bon ». L'aidé vit la relation selon un modèle imaginaire, régressif, qui favorise sa dépendance à l'égard de celui qui l'accompagne. Si elle perdure, cette relation peut être vécue toutefois comme un enfermement réciproque lourd à supporter, s'accompagnant de mouvements de fusion et de rejet, dans un registre ambivalent d'amour et de haine. Les partenaires oscillent entre toute-puissance et impuissance.

Deuxième temps : un écart se produit, une brèche se creuse

Cette période est marquée par le vécu d'un écart, l'intervention du principe de réalité et l'expérience de l'altérité. La crise qui en résulte, même si elle est difficile à vivre, va marquer un point d'arrêt dans ce qui tournait trop bien en rond et permettre une ouverture.

Troisième temps : désillusion et crise

Le sujet attaque le cadre, il attaque le professionnel, comme le jeune enfant attaque la « mère-objet ». WINNICOTT souligne l'importance de cette phase dans la construction de la « capacité de sollicitude ». Les tensions pulsionnelles, l'angoisse, émergent. Les réponses de celui qui accompagne, les limites qu'il pose et qu'il sait tenir, les possibilités de réparation qu'il offre sont de première importance.

L'aidé fait alliance avec celui qui l'accompagne pour sa propre construction. Le tiers acquiert toute son importance dans le fonctionnement d'une relation symbolisée.

Quatrième temps : tâtonnement expérimental et reconstruction

Une phase fondamentale de tâtonnement expérimental s'ouvre alors pour le sujet. Un « *espace potentiel* », d'échange et de création se constitue, ou « *espace transitionnel* », intermédiaire, à mi-chemin entre monde interne et monde externe, transitoire, « *trouvé-crée* », puisqu'il est proposé par le professionnel et trouvé, intégré progressivement par l'autre à son propre fonctionnement.

Cinquième temps : ouverture vers le tiers culturel et scolaire

« L'aidé » retrouve le plaisir de faire fonctionner sa pensée.

L'objet tiers de la relation éducative, rééducative ou thérapeutique doit pouvoir peu à peu être remplacé par l'objet culturel partagé, ouvrant la relation sur l'extérieur, sur les apprentissages de la classe, sur un projet personnel et un intérêt nouveau (ou renouvelé) pour le lien social.

L'énergie libérée devient ainsi disponible pour pouvoir s'y investir.