

## **Se construire en relation d'aide, un processus créatif en cinq temps<sup>1</sup>**

Jeannine Duval Héraudet

Si le professionnel<sup>2</sup>, a la responsabilité d'être garant du cadre qu'il pose dès la première rencontre, celui à qui il propose son aide est maître de son processus de construction ou de re-construction, et du temps qui lui sera nécessaire pour exprimer, jouer, rejouer, représenter, élaborer, métaboliser, dépasser ce qui l'encombre, tout en se (re)construisant lui-même et en donnant un sens à son histoire<sup>3</sup>.

A partir des rencontres cliniques avec un grand nombre d'enfants, j'ai pu mettre en évidence que, même si certains recouvrements sont possibles, on peut souvent distinguer cinq phases dans le processus rééducatif de la plupart des enfants.

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 singulières et toujours spécifiques est toujours schématique et réductrice, on peut avancer cependant, que pour la plupart des sujets, leur processus de reconstruction d'eux-mêmes correspond à la mise en œuvre d'un processus créatif tel que le décrivent Winnicott<sup>4</sup> ou René Kaës<sup>5</sup>. 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, puis à l'investissement de l'énergie des pulsions dans une recherche d'inscription symbolisée, active, dans la culture et dans leur contexte social, scolaire ou professionnel.

### ***Premier temps du processus ou période d'illusion***

Une première période correspond à l'instauration de la confiance de l'aidé dans le cadre posé par l'aidant, et dans sa relation avec celui-ci. Tout dispositif d'aide garantit un cadre spécifique au sein duquel le sujet dispose d'un professionnel qui se propose de l'écouter, de l'étayer dans ses élaborations. La reconnaissance de la différence de ce lieu spécifique par rapport à ses autres lieux de vie est particulièrement propice à l'instauration puis au déploiement du transfert. Les médiations offertes vont l'inviter, l'inciter et l'aider à déposer ses questions et ce qui le préoccupe.

---

<sup>1</sup> Ce texte a comme origine une intervention auprès des rééducateurs du Vaucluse, le 12 mars 2002. Il peut être mis en correspondance avec les cas cliniques analysés sur ce site.

<sup>2</sup> Le signifiant « aide » renverra dans ce texte à tout accompagnement spécifique d'un sujet en difficulté : éducatif, rééducatif, thérapeutique...

<sup>3</sup> Notre référence clinique spécifique est ici l'enfant dans son processus rééducatif. Le propos peut être élargi cependant et toutes proportions gardées, en le réajustant, à ceux que les professionnels de l'aide et de l'éducation spécialisée accompagnent. De même, le terme « aidé », renvoie à ce dernier (qui peut être un enfant, un adolescent, voire un adulte en difficulté).

<sup>4</sup> Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF, Gallimard, éd. 1986.

<sup>5</sup> Kaës, R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture.

En ce qui concerne l'enfant, c'est la plupart du temps un autre adulte, enseignant ou parent, qui a demandé une aide. Certains enfants s'engagent activement vis-à-vis de l'aide proposée, dès la première rencontre. D'autres la subissent passivement, même s'ils ont donné leur accord, de la même manière qu'ils peuvent subir les événements de leur vie. Un temps va être souvent nécessaire pour qu'ils se fassent eux-mêmes demandeurs, pour qu'ils s'engagent comme acteurs de cette aide.

Quoi qu'il en soit, du fait même de ses symptômes, pressé par son mal-être, le sujet est englué, poussé à la répétition. Il répète ses modes habituels de relation au monde, avec l'espoir plus ou moins conscient qu'il obtiendra d'autres réponses. Une fois la confiance instaurée dans la relation qui lui est offerte, tiré en arrière dans des positions régressives, il semble avoir besoin de revivre, avec et sur le professionnel qui l'accompagne, des processus qui rappellent ceux qu'il accomplit normalement au cours de sa petite enfance. Il tente ainsi de réinstaurer inconsciemment une relation duelle, comblante, symbiotique, imaginaire, sur le modèle de la première relation à sa mère. Ce mode de relation est marqué par la dépendance, par l'ambivalence entre l'amour et la haine, par des désirs de fusion et de rejet. Le transfert qui s'instaure entre l'aidé et l'aidant est propice à l'émergence de fantasmes de toute-puissance et d'impuissance.

Lors d'une séance d'analyse de la pratique, Angélique, éducatrice en MECS<sup>1</sup>, rapporte les paroles de Kévin : « Angélique et moi, c'est fusionnel... Il n'y a qu'Angélique qui a le droit d'ouvrir mes volets<sup>2</sup>. »

Par l'effet du transfert, l'aidé place l'aidant en position de « sujet-supposé-savoir<sup>3</sup> ». Supposé savoir quoi ? Ce qui est bon pour lui, et la signification de ses symptômes. Cette supposition est nécessaire pour instaurer la confiance dans cette aide qui lui est proposée<sup>4</sup>. Ceci se joue également avec les parents qui ont besoin de faire confiance au professionnel qui va aider leur enfant. Reste à savoir ce que le professionnel fera de cette place, qui peut rapidement devenir un piège pour lui. Comment pourra-t-il ne pas être « pris au jeu » de ce « savoir supposé » qui n'aurait pour effet que de renforcer la dépendance de l'aidé 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 celui qu'il accompagne, afin d'inciter celui-ci à devenir créatif et à construire son savoir sur lui-même ?

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 et des fantasmes toujours possibles selon lesquels il voudrait combler les manques ou réparer l'autre, que pour l'aidé de tout

<sup>1</sup> MECS : Maison d'enfants à caractère social.

<sup>2</sup> Cet exemple clinique est extrait de : *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?* Jeannine Duval Héraudet, 2015, Toulouse, érès) et « Comprendre ce qui se joue, Un superviseur en analyse de la pratique », *Revue ASH*, n° 2973, 2 septembre 2016.

<sup>3</sup> 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 du maître », le « discours de l'hystérique », « le discours de l'analyste » et « le discours de la science » ou « de l'universitaire ». Quand nous parlons, nous utilisons tour à tour l'une de ces quatre structures de discours.

<sup>4</sup> C'est ainsi que Lacan définit « le discours de l'hystérique ». Le sujet demande à l'autre qui il est. Cette étape est nécessaire au commencement de toute aide, analyse ou thérapie pour instaurer le transfert.

demander au professionnel, 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 dans tout accompagnement éducatif.

Souvent, un enfant demande : « Tu prends d'autres enfants ? ». Il espère ainsi, d'une manière imaginaire, être le seul, l'unique bénéficiaire de cette relation privilégiée. Suite à la réponse de l'aidant : « Non, tu n'es pas le seul, mais je suis entièrement disponible pour toi au cours de nos rencontres », l'enfant 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, mais aussi ce qui pourrait s'apparenter à une rivalité d'ordre fraternel.

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. 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 celui-ci. 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. En contrepartie, peuvent émerger des processus de rivalité, de dépendance à un leader négatif, l'apparition d'un bouc-émissaire par exemple<sup>1</sup>. Lorsque cette période se prolonge trop, le risque en est d'un enfermement vis-à-vis d'un extérieur perçu comme menaçant.

Avant de pouvoir véritablement s'investir dans une aide, le sujet cherche également à éprouver la sécurité du cadre et la règle de discrétion, qui lui a été énoncée, concernant ce qui se dit et se joue dans cet espace. Dans le cadre de l'aide rééducative, la solidité de cette règle le rassure. Il sait désormais que ce qu'il met en scène, dit ou construit, ne concerne que lui. J'ai souvent constaté qu'ensuite, il n'avait raconté que peu de choses aux autres enfants, à ses parents ou à son enseignant de ce qui se passait pendant ce temps privilégié.

L'instauration de cette relation privilégiée et le nouage d'un transfert positif permettent donc à l'aidé de consolider sa sécurité de base et un substrat narcissique « suffisamment bon ». Sa mise au travail par rapport à lui-même au sein de la relation n'est pourtant pas encore acquise. Le changement de place du professionnel, son abandon d'une position de maîtrise sur le processus de l'aidé, invitent celui-ci à « poser » ses problèmes, ses questions, sous différentes formes. Lorsque diverses médiations sont proposées, il peut choisir celles qui lui conviennent, globalement, le mieux<sup>2</sup>. 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.

---

<sup>1</sup> C'est ce que W. Bion nomme « les hypothèses de base », lesquelles sont présentes lors de l'instauration d'un groupe ou resurgissent en cas de conflit, empêchant le groupe de se mettre vraiment au travail.

<sup>2</sup> Il existe toutefois d'autres positionnements qui considèrent que c'est au professionnel de choisir les médiations 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). Nous avons discuté de cette question dans d'autres textes comme, par exemple : « L'aide rééducative à l'école, quel projet ? ». Ce texte est disponible sur ce site.

## **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.

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

Lorsqu'il s'agit d'une aide individuelle, 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, ses collègues, l'institution...). 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'aidé des castrations symboligènes<sup>1</sup>, des différenciations et des limites qui deviendront structurantes et symboliques lorsque celui-ci parviendra à les accepter, en comprendre l'utilité, 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.

Ce cadre, dont le professionnel fait partie, n'est pas « idéalement contenant ». L'aidé « oublie » un rendez-vous, 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<sup>2</sup>. » Sur le plan de la croissance du sujet, cette crise peut également provoquer une rupture salutaire dans la répétition des symptômes.

Cette première dépendance du sujet vis-à-vis du professionnel, qui corrèle un coefficient interpersonnel fort, et le besoin ressenti d'une aide spécifique, permet qu'émerge la demande, et la mise au travail de l'aidé par rapport à lui-même, au sein de la relation.

## **Troisième temps : désillusion et crise**

L'aidé va attaquer le cadre, il va attaquer l'aidant, comme le jeune enfant qui se sent frustré, limité, attaque la *mère-objet* lorsque celle-ci lui pose des limites. Les tensions pulsionnelles poussent à l'acte et ces agirs sont accompagnés d'angoisse. Le sujet fait l'expérience de sa destructivité, mais dans les limites qu'apporte la sécurité du cadre

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture.

dont l'aidant se porte garant. 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<sup>1</sup>, interroge la relation dans laquelle elle se sent prise, enfermée, avec Mahé, une adolescente de 14 ans<sup>2</sup>. Cathy a été absente pendant une semaine, pour maladie et elle pose l'hypothèse que Mahé a décidé de « lui faire payer » le manque, la frustration qu'elle en a ressenti. Cathy fait ce récit au groupe : « Lors de mon retour, le lundi suivant, après le repas du soir, 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 ici la *phase de désillusion*<sup>3</sup> décrite par Winnicott, nommée encore période de crise, d'isolement, par René Kaës<sup>4</sup>. Cette période est marquée par la mise en doute de soi-même et du monde, le deuil des premières identifications. C'est une phase 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<sup>5</sup> ».

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

<sup>1</sup> Institut thérapeutique éducatif et pédagogique.

<sup>2</sup> Cathy Klopfenstein, « L'ambivalence du lien éducatif, pris entre amour et haine... Une dualité incarnée et « Un corps à corps », dans Duval Héraudet, J. (dir.), 2015, *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?* Toulouse, érès.

<sup>3</sup> Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

<sup>4</sup> Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll., Inconscient et culture, p. 2.

<sup>5</sup> Ibid. p. 3.

L'important est que le cadre (et le professionnel) ne soient pas détruits et apportent la preuve 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, qu'il continue à garantir une sécurité suffisante. Le sujet aidé va éprouver cette 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'aidant, 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'aidé des 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'aidé va pouvoir dépasser un éventuel sentiment de culpabilité destructeur, 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. En s'inscrivant dans une implication subjective par rapport à ce qu'il vit, l'aidé peut désormais faire alliance avec le professionnel de l'aide, pour surmonter la crise. Avec un enfant, l'adulte, d'abord témoin, adresse du jeu de celui-ci, est invité à devenir un partenaire, et un échange devient possible à son propos.

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 construction de soi***

Une phase fondamentale de tâtonnement expérimental s'ouvre alors pour le sujet. Un *espace potentiel*<sup>1</sup> d'échange et de création se constitue, ou *espace transitionnel*<sup>2</sup>, intermédiaire, à mi-chemin entre monde interne et monde externe, transitoire, *trouvé-crée*<sup>3</sup>, puisqu'il est proposé par le professionnel et trouvé, intégré progressivement par l'aidé à son propre fonctionnement (comme dans le processus d'incorporation-accommodation décrit par Piaget). 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<sup>4</sup> ».

Bien que ce processus soit décrit chez l'enfant, qu'en est-il chez l'adolescent ou chez l'adulte ? « 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<sup>5</sup> ». 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<sup>6</sup> ».

<sup>1</sup> Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. NRF Gallimard, éd. 1986.

<sup>2</sup> Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll., Inconscient et culture, p. 2.

<sup>3</sup> Winnicott, D.W. 1971, op. cit.

<sup>4</sup> Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire*, Livre IV, Paris, Seuil, éd. 1994, p. 35.

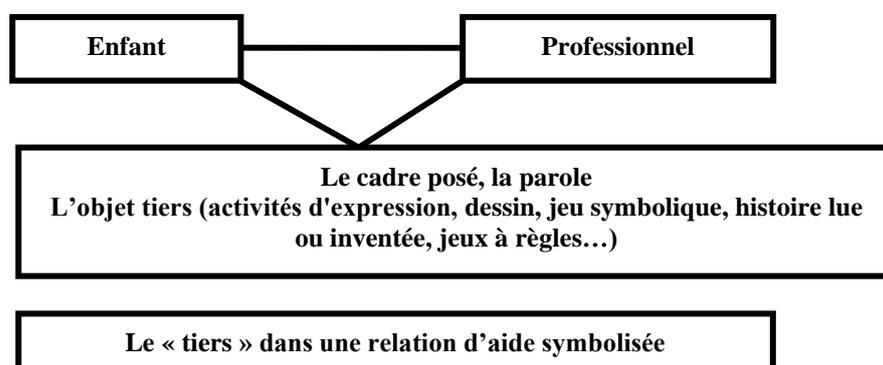
<sup>5</sup> Ibid. p. 25.

<sup>6</sup> Ibid. p. 73.

L'intériorisation progressive par le sujet des fonctions contenante, de la fonction symbolique limitative, différenciatrice du cadre, des castrations symboliques, constitue la fonction structurante du cadre pour celui-ci.

Si l'on peut avancer l'hypothèse qu'un adolescent ou un adulte a déjà élaboré pour lui-même cette possibilité, lorsqu'il s'agit d'un enfant, celui-ci construit sa capacité à « être seul en présence d'un autre<sup>1</sup> » 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 du sujet, de ses tâtonnements et de la relation, comme j'ai tenté de le représenter dans le schéma qui suit.



Entre l'enfant et l'aidant, l'objet tiers peut être variable. Ce peuvent être le cadre et ses règles auxquels se réfèrent le professionnel et l'enfant, la parole, les médiations : les mises en jeu du corps et de la parole (modelage, marionnettes, mises en scènes diverses...), l'histoire lue ou inventée, la trace par le dessin ou par l'écrit, les jeux symboliques, les jeux à règles, 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'aidé devient actif et acteur de son processus, acteur de son histoire. Il 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, il expérimente ses capacités d'auto-réparation dans des mises en scènes toujours un peu différentes. A partir de petits mythes, de petites histoires, il va analyser diverses faces de ses questionnements et expérimenter avec et sur le professionnel différents positionnements possibles. Il va tenter d'élaborer des réponses, même provisoires, vis-à-vis de ce qu'il n'a pas compris de sa vie, de la vie, de la mort. Il construit sa propre histoire, lui donne sens, se l'approprie, reconstitue

<sup>1</sup> Winnicott, D.W. 1958, « La capacité d'être seul », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot. trad. Française 1969, éd. 1980, Sciences de l'Homme, p. 325-333.

son enveloppe psychique et les ressources de son moi. Il accepte et élabore les différentes séparations nécessaires pour grandir et pour apprendre. Il renoue des liens peu ou mal établis, réarticule réel, imaginaire et symbolique. Il 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, en alliance avec quelqu'un qui l'accompagne dans ses élaborations, à l'abri pour un moment, des contraintes et des exigences du groupe-classe. Le support de la trace, de l'écrit du rééducateur puis de l'enfant, l'inscription des petits mythes de ce dernier, constituent « une mémoire » du processus rééducatif, et des repères pour l'enfant dans la (re)construction de lui-même.

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. 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 repères pour l'enfant dans la (re)construction de lui-même<sup>1</sup>. 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.

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.

L'observation clinique permet d'ajouter une cinquième phase au processus créatif décrit par Kaës et Winnicott.

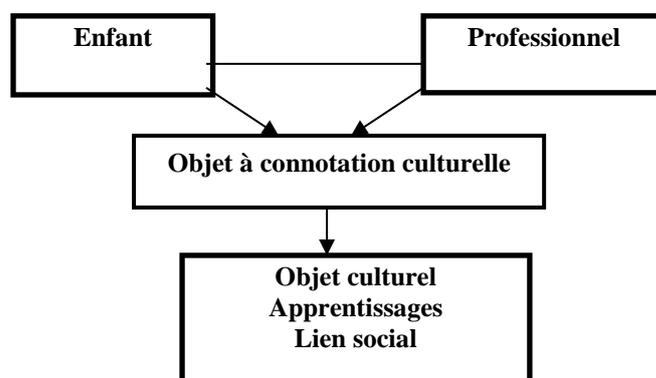
### ***Cinquième temps : ouverture vers le tiers culturel et le social***

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, que ceux-ci soient scolaires ou

---

<sup>1</sup> 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 Duval Héraudet, « L'écrit comme médiation rééducative », dans *L'ERRE* n° 18, Mai 2000, p. 13-26. Cet article est présent sur ce site.

professionnels, s'ouvrir sur un projet, et le sujet se découvre un intérêt nouveau (ou renouvelé) pour le lien social. Il 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 avec les autres, avec les objets et avec soi-même, a comme conséquences une meilleure estime de soi et une reprise de la confiance en soi nécessaire pour se mettre en projet et pour affronter les obstacles inévitables que présente tout apprentissage.

L'enfant se construit ou se (re)trouve dans une identité d'enfant-écolier- élève. Un des signes est quand l'enfant parle de plus en plus fréquemment de l'ailleurs de la classe, autrement que pour s'en plaindre.

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 ses 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.<sup>1</sup>»

Hormis toute la dimension transférentielle de cette histoire, Ismène puise dans son imaginaire pour se réparer, et témoigne dans le même temps de son intérêt nouveau pour ce qui se passe en classe. Elle projette ainsi sur la rééducatrice la possibilité (ou le rêve) de réussir elle-même dans les apprentissages ! L'aide rééducative n'était pas terminée pour autant, car bien des questions restaient en suspens.

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

<sup>1</sup> Ceci a été rapporté dans l'ouvrage *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, (Duval Héraudet, J. 2001, Toulouse, érès, chapitre 6).

le même âge qu'Ismène dans la réalité ! C'est celle-ci, 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 7 ans ½. Elle s'appelait Jeannine. Sa maman s'appelait 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. La copine de Jeannine a téléphoné. Elle avait oublié son cahier de textes. La maman Ismène a tout dit les devoirs, elle a préparé le repas de ce soir et le lendemain elle a fait les commissions<sup>1</sup>. »

On peut reconnaître dans ces petites histoires le processus de *renversement passif-actif* décrit par Winnicott à partir de la médiation du jeu.

Au déroulement de ce processus du sujet, processus créatif, correspond *un étayage* par le professionnel. Un *désétayage* progressif devra tout autant être mis en œuvre.

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

La fin de l'aide rééducative avait été parlée avec Angélique. Par une petite histoire, elle a alors mis en scène, à la fois *ce renversement passif-actif*, en adoptant la posture de celle qui va apporter son aide à l'autre, mais aussi la manière dont elle a intégré la question du don et de la dette éventuelle en ce qui concerne l'aide qui lui a été apportée.

« 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 d'un an. Mais toi, tu serais méchante et tu ne voudrais rien<sup>2</sup>. »

La professionnelle « est méchante » parce qu'elle « ne veut rien » en retour de son aide, et ainsi on peut la rejeter et se séparer sans être en dette envers elle. L'ambivalence amour-haine qu'elle exprime ainsi, l'aide sans doute également à liquider son propre transfert à mon égard. Nous référant à Winnicott, c'est ce qui permet à l'enfant de construire sa capacité de sollicitude et son sentiment de responsabilité.

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

---

<sup>1</sup> Duval Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Toulouse, érès, chapitre 6.

<sup>2</sup> Ibid., Chapitre 12.

## 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**

Au sein du transfert avec le professionnel, l'aidé vit la relation selon un modèle imaginaire, régressif, qui favorise sa dépendance à l'égard de celui qui l'accompagne. Il consolide sa sécurité de base et un substrat narcissique « suffisamment bon ».

Si elle perdure, cette relation peut être vécue 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 » qui lui pose des limites. 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'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'aidé » retrouve le plaisir de faire fonctionner sa pensée. L'énergie libérée devient ainsi disponible pour pouvoir s'y investir.