

# Le Squiggle, un dispositif transitionnel pour dire et se dire<sup>1</sup>

Jeannine Duval Héraudet

## Argument

Pour désirer grandir et pour pouvoir nouer un lien constructif avec les autres, pour que la pensée soit disponible pour accéder à la culture et aux apprentissages, le sujet doit avoir au minimum donné un sens à son histoire et il doit pouvoir faire jouer librement les trois registres psychiques que sont le réel, l'imaginaire et le symbolique<sup>2</sup>. Il doit pouvoir dire et se dire, et ce « dire » doit avoir une adresse.

Il est toutefois « des choses » qui sont là, coincées, enfouies, inscrites dans le réel du corps, en souffrance... Des choses qu'un imaginaire inhibé voire interdit ne peut pas mettre en forme. Des choses qui peuvent encore moins être mises en mots et communiquées... Des choses, enfin, qui remontent parfois, envahissent et submergent le sujet sous forme d'angoisse, laquelle se décharge parfois dans la violence contre l'environnement ou contre soi-même. Lorsque les difficultés sont importantes, il devient nécessaire qu'un autre soit là qui sollicite le sujet, qui l'écoute et qui l'accompagne.

Sous la forme du « Squiggle », souvent traduit par « gribouillage » mais qui, pour son auteur signifiait plutôt « tracé libre », Winnicott a proposé un dispositif très simple que l'on peut qualifier de transitionnel, c'est-à-dire « trouvé-crée » par l'aidé. La rencontre entre les partenaires du jeu donne à ce tracé le statut de médiation, laquelle peut alors remplir la fonction de relier et de séparer<sup>3</sup>. Nous pouvons soutenir que ce support par la trace, au plus près du corps, offre au sujet que l'on accompagne la possibilité de donner forme et d'articuler dans un dire partagé les registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique. C'est cette médiation que cette conférence-atelier se propose de mettre en œuvre puis d'analyser ensemble, dans ses présupposés, dans son vécu et dans ses effets possibles.

## Introduction

Je vous propose de reprendre les différents points de cet argument, dans un ordre différent, comme fil conducteur de nos échanges d'aujourd'hui.

En premier lieu, nous rappellerons la manière dont Winnicott, son « inventeur » a présenté le squiggle, sans oublier la place et la posture du professionnel dans ce dispositif.

---

<sup>1</sup> Ce texte a comme origine une intervention au Congrès de la FNAREN (Fédération nationale des éducateurs de l'Education nationale), à Orléans, jeudi 7 juin 2018, puis une conférence-atelier à Rouen, au cours de la même année, auprès de psychopédagogues. Il a été publié sur le site de Psychasoc (Psychanalyse et travail social) <http://www.psychasoc.com>

<sup>2</sup> Un texte présent sur ce site : « Une articulation du réel, de l'imaginaire et du symbolique, le nœud borroméen », analyse ce qu'il en est de ces différents registres et de leur articulation.

<sup>3</sup> Sur ce site : « Les médiations en relation d'aide, quelques repères théorico-cliniques », propose de reprendre ce qui se joue pour le sujet au sein de la relation d'aide.

Dans un deuxième temps, comme dans toute pédagogie active, nous mettrons en pratique ce support de la relation, tout en l'adaptant aux conditions spécifiques de cet atelier destiné à des professionnels.

Nous analyserons ensemble ce que vous avez vécu mais aussi ce que vous pouvez inférer de ce que le squiggle peut apporter à un enfant que vous accompagnez au sein d'une relation d'aide.

Je partagerai avec vous quelques vignettes cliniques, mes propres constats et analyses.

### Qu'est-ce qu'un squiggle ?

Winnicott proposait le squiggle comme support de relation aux rencontres avec les enfants et les adolescents au sein de ce qu'il qualifiait de situation de jeu. Il en donne la technique à plusieurs reprises. Voici comment il la présente à Bob<sup>1</sup> : « Je ferme les yeux et je laisse courir mon crayon sur la page. C'est un squiggle. Tu en fais quelque chose d'autre puis c'est à toi de jouer ; tu fais un squiggle et c'est moi qui le transforme ». Ailleurs, il ajoutera : « Quelquefois je tarde à le transformer pour lui donner l'occasion de déployer son imagination<sup>2</sup>. » Jean Bernard Pontalis souligne que la traduction du mot squiggle serait plutôt « tracé libre » que gribouillis informe.

Les deux partenaires participent ainsi à la construction d'un objet commun, objet intermédiaire de leur relation. Cependant, c'est l'aidé qui est invité à mettre des mots sur les dessins, autant sur le sien que sur celui de l'aidant. C'est donc toujours lui qui leur donne un sens.

En tant que mode d'expression non-verbal, le dessin est, surtout chez le jeune enfant, plus proche de l'inconscient. Le squiggle fait appel à l'archaïque. Pour Winnicott ce support élargit ainsi le modèle freudien du rêve à celui du jeu. Dans la mesure où les tracés sont souvent issus de son imaginaire, de ses fantasmes, ce qui apparaît peut correspondre à une mise en forme de son désir, de ses peurs ou de ses pulsions.

### Quelques squiggles rapportés par Winnicott et les commentaires

Figure 1. « Mon squiggle, La modification qu'il y apporte. Son commentaire : "L'Angleterre". »

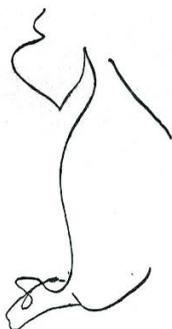


FIG. 1. Mon squiggle. La modification qu'il y apporte. Son commentaire : l'Angleterre.

<sup>1</sup> Winnicott, D.W. 1971, *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Gallimard, p. 67.

<sup>2</sup> Winnicott, D.W. 1969, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, Science de l'homme, p. 212.

Figure 2.



Fig. 2. Mon squiggle. La modification que j'y apporte. Son commentaire : un poisson.

« Je le transforme en visage. Il appelle cela un poisson ». (Je pense qu'il y a une erreur dans le titre donné par Winnicott, et qu'il s'agit plutôt du squiggle proposé par le garçon).

Winnicott ajoute que Bob était très préoccupé par sa réalité personnelle ou intérieure et qu'il n'était pas spécialement soucieux d'objectivité.

Figure 3. « Mon squiggle. La modification qu'il y apporte. Son commentaire : une mère otarie et son bébé ».

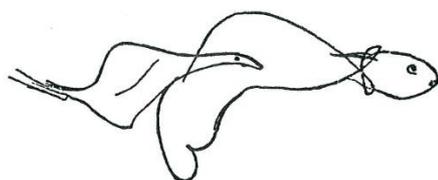


Fig. 3. Mon squiggle. La modification qu'il y apporte. Son commentaire : une mère otarie et son bébé.

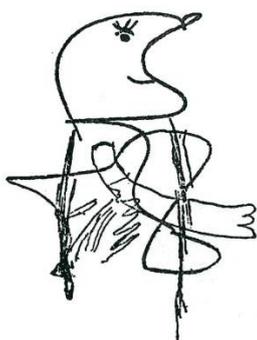


Fig. 4. Mon squiggle. La modification qu'il y apporte. Son commentaire : un polichinelle aux vêtements déchirés.

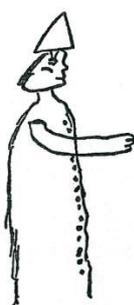


Fig. 5. Dessin n° 9. Le sorcier.

Winnicott précise que ce garçon s'identifiait fortement à sa mère dans une relation mère-fils très importante pour lui.

Figure 4. « Mon squiggle. La modification qu'il y apporte. Son commentaire : un polichinelle aux vêtements déchirés. » A la question de Winnicott, le garçon ajoute : « Ses vêtements sont déchirés parce qu'il a fait quelque chose à un crocodile, quelque chose d'horrible, et quand on embête un crocodile, on risque d'être dévoré ».

Figure 5. Le garçon produit ensuite des dessins. Parmi ceux-ci : Le sorcier.

Winnicott souligne que cette figure est déjà venue au jour précédemment. Il y décèle la place que le garçon lui attribue du fait qu'il l'écoute, s'adapte, le comprend, verbalise le contenu du jeu, le reconnaît dans sa personne. Il souligne toutefois les limites du dispositif : « Il ne s'agissait pas d'une analyse et je devais éviter d'introduire une compréhension en rapport avec l'inconscient refoulé<sup>1</sup>. »

Les exemples ci-dessus montrent bien que l'enfant interprète librement et que le sujet ne voit que ce qu'il peut ou veut voir. L'imaginaire est en marche. Le travail d'élaboration se fera ou ne se fera pas, mais il relève de la responsabilité de l'enfant, à son rythme.

Ceci est tout à fait transposable à une relation d'aide et introduit notre question sur la place et sur la posture de l'aidant.

### **La place et la posture de l'aidant**

Une définition de Guy Le Bouëdec vient en écho à la posture préconisée par Winnicott : « 'Accompagnement', 'cheminement' suggèrent bien la posture spatiale 'à côté' : celle-ci évoque une ambition modeste de l'éducateur, du moins en apparence. On ne dirige pas celui qu'on accompagne, on ne lui indique ni vers où ni comment il doit marcher : nul contrat, nulle vérification, nulle rectification ; simplement marcher 'à côté' de lui. ... L'accompagnement consiste à se contenter de donner sa confiance, de croire en la force intérieure de l'autre – et dont celui-ci n'a peut-être pas lui-même conscience ! – et qui est plus forte que la souffrance ou l'absurde. L'accompagnant ne détient pas le sens profond de l'expérience de l'accompagné, il le soutient<sup>2</sup>. » Il s'agit donc pour le professionnel d'être dans une position d'écoute, d'accueil et d'étayage par rapport à ce qui vient, et d'étayage, en absence de tout jugement ou de tout appel à une quelconque rationalité.

Cette présentation implique que le squiggle doit nécessairement être proposé au cours d'une relation singulière (et non pas en groupe).

Tel que j'ai pratiqué ce dispositif, il m'a paru intéressant :

- De prendre chacun un stylo de couleur différente. Ceci peut faciliter le repérage, dans l'après-coup et dans la durée, de la part de créativité de l'enfant dans chaque dessin.
- De laisser à l'enfant la possibilité de garder les yeux ouverts lorsque fermer les yeux représente une source d'anxiété pour lui.

(II. Mise en situation de squiggles (Les participants se mettent par deux et définissent leur rôle : l'un est l'aidant, l'autre, l'aidé. Après trois ou quatre squiggles, ils échangent leur rôle. III. Suit une phase collective consacrée à l'expression des ressentis, puis aux analyses).

Trois vignettes cliniques nous permettront de prolonger nos analyses.

<sup>1</sup> Winnicott, D.W. 1969, « Le respect du symptôme en pédiatrie », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, 1969, 1969, Paris, Payot, Science de l'homme p. 212-213.

<sup>2</sup> Le Bouëdec, G. 1998, « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté », *Cahiers Binet-Simon n° 655*, p. 53 à 63.

## Les squiggles de Yanis<sup>1</sup>

Voici ce que sa rééducatrice a partagé au cours d'une séance d'Analyse clinique de la pratique dont j'étais le superviseur.

*Le 19 mars (15<sup>e</sup> séance)*

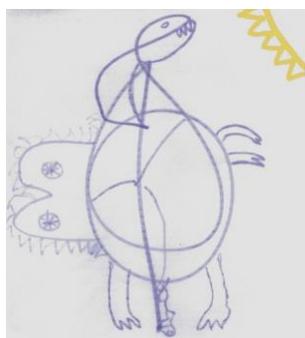
« Yanis est un garçon de 8 ans, élève de CE2. En début de rencontre, il affirme qu'il va essayer de ne pas bouder s'il n'est pas chef de table à la cantine : "Je dirai : Je m'en fous, je voulais pas." Il joue aux petits chevaux et il est ravi parce qu'il « a beaucoup de chance ». Puis il cherche quelque chose à décalquer. Je lui propose un premier squiggle et il est content. Au départ, il n'ose pas toucher mon trait, puis il se lance, lorsqu'il a compris le sens du jeu ».



« Yanis commente tout en dessinant : "Des piques, une flamme, des pattes, puis encore des piques sur la tête. Et il y a un tout petit bébé ici". (En bas, près des pattes). - Je vois un géant carnosure. C'est un gros méchant avec son petit bébé. Ils essaient de manger tout le monde et après y'a un héros qui vient, il essaie de tuer le carnosure, il va essayer de garder le bébé. Il va le rendre gentil. Ils vont manger le carnosure et les gens le félicitent (les gens l'ont mangé, ils avaient rien à manger) ».

*Le 16 avril (18<sup>e</sup> séance)*

« Yanis choisit de faire une partie de Puissance 4, tente quelques paniers de basket, et je lui propose un squiggle. Il le complète et commente : "Trop fastoche... C'est une maman dinosaure de serpent, et là, c'est un qui est en train de sortir... et elle a des ailes."



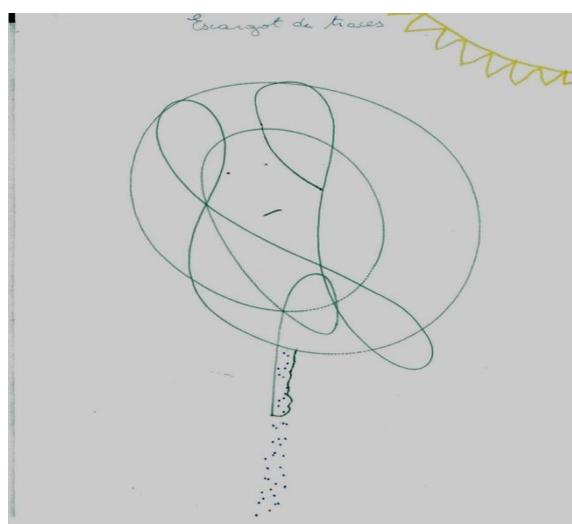
<sup>1</sup> Les tracés présentés ici ont tous été proposés par la rééducatrice, puis complétés et commentés par Yanis.

Yanis rajoute ensuite des pointes autour des ailes. Il a dessiné la poche dans le ventre. Il tient à ajouter un soleil avec des rayons en pointe, dans le coin... ».

*Le 4 juin (21<sup>e</sup> séance)*

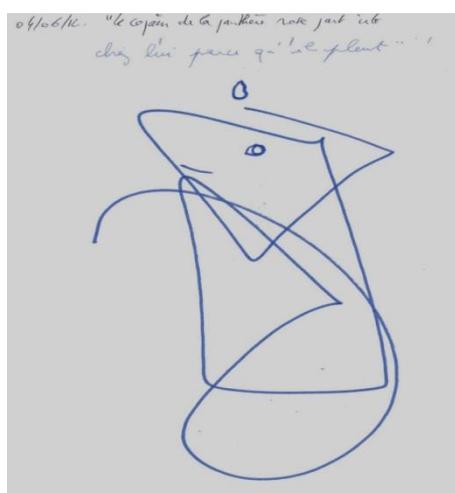
« Yanis parle de son "bébé frère" qu'il a gardé, et qui lui a fait un bisou.

A la suite d'une partie de Puissance 4, avec les pions, il représente une grappe de raisin, sa tige et ses feuilles. "Je fais une longue queue parce que c'est un animal qui pique". Lors d'une deuxième partie de Puissance 4, il déclare : "J'abandonne, c'est toi qui as gagné !" Il fait quelques paniers de basket et essaie d'en marquer le plus possible. Lorsque je lui propose de dessiner, il exprime un choix : "Je préfère le dessin à deux." Face à mon premier tracé libre, il demande : "Refais en un autre, je sais pas..." Je lui propose donc un deuxième tracé.



Il le complète et commente : « C'est un escargot de traces. Il est dans sa coquille parce qu'en ce moment il ne pleut pas." Il dessine le soleil.

Le garçon reprend alors mon premier tracé, le complète puis le commente.



"Le copain de la panthère rose part vite chez lui parce qu'il pleut" ».

Suite à ce récit, le groupe d'analyse de pratique a repéré les thèmes abordés par ce garçon au cours de ces séances :

- Son désir, sa propre agressivité face à la frustration et les limites qu'il tente de se donner, sans perdre la face (« Je dirai que je voulais pas »).
- L'énigme de la naissance.
- La rivalité fraternelle, l'ambivalence et le mécanisme de défense « retournement en son contraire » ; (le petit est protégé mais il sera gentil).
- La question sexuelle (« L'escargot de traces »).
- La relation au père et sans doute des thèmes œdipiens.
- Les copains.

J'ai choisi également de partager avec vous mon accompagnement de deux garçons pour lesquels le support du squiggle a eu un effet d'ouverture.

### **« Des gribouillages » décontaminent pour Benoît la peur de laisser une trace**

Benoît était un garçon en grande difficulté scolaire mais aussi en grande souffrance psychique. Un diagnostic avait été posé : il présentait des angoisses qui pouvaient s'inscrire dans le registre de la psychose. Il était aidé parallèlement à l'hôpital de jour et j'ai rencontré à plusieurs reprises le psychothérapeute qui l'accompagnait. Nous avons convenu que notre aide serait complémentaire et que j'apporterai un « espace de respiration » à Benoît dans le lieu scolaire. Ce garçon « avait de bonnes raisons » de tenter d'éviter de penser ou de laisser libre cours à son imaginaire. Sa mère, dépressive, s'était défenestrée lorsqu'il était à l'école maternelle. Depuis, il était habité par une inquiétude permanente : « Que va-t-il se passer à la maison pendant que je suis à l'école ? ». La mère dévalorisait le père par ses propos et Benoît vivait le séjour en prison de celui-ci comme un abandon. En grande difficulté avec sa propre image du corps, angoissé par l'idée même d'exister, ce garçon refusait alors toute trace.

Les premiers supports qu'il a acceptés furent des modelages en pâte à modeler<sup>1</sup>. Dans un deuxième temps, la forme ludique du squiggle, présenté comme une « devinette » posée à l'autre, ma participation dans ce jeu, ont sans doute dédramatisé cette situation pour lui. Un espace transitionnel d'échange et de création a pu prendre forme et se poursuivre pendant un certain nombre de rencontres. Les formes phalliques y abondaient la plupart du temps, sans être nommées comme telles. Les autres thèmes récurrents étaient des fantômes, des batailles dans l'espace, très chaotiques, des images conflictuelles.

Était-on seulement du côté de la décharge des tensions ou déjà dans une tentative de sublimation de sa part ? A ce moment là de son processus rééducatif, j'ai laissé la question ouverte. La suite a montré qu'il s'est montré capable de dessiner, de commenter ses dessins, et d'oser sa parole.

### **Un squiggle de Michaël, suivi d'un dessin**

Si j'ai choisi cet autre exemple, c'est que le support du squiggle a permis à Michaël d'aborder des choses inquiétantes, empreintes de violence, d'angoisses massives

---

<sup>1</sup> J'ai évoqué comment Benoît s'est emparé de ce premier support d'expression dans le texte présent sur ce site : « Le modelage comme médiation ».

inscrites dans le réel du corps, d'oser laisser des traces et donc de leur donner forme, puis d'accéder au désir de réaliser lui-même des dessins plus élaborés.

Michaël était un garçon de sept ans, placé en Maison d'enfants et scolarisé dans la classe de Cours Préparatoire de l'école. Il était pris dans l'impulsivité de l'acte, dépassé par ses propres pulsions et mu dans des agir corporels. Selon les circonstances, le contexte et les aléas de l'orientation, il aurait pu tout aussi bien se retrouver orienté vers un ITEP<sup>1</sup>. Lors de notre première rencontre, il avait évoqué les nombreuses aides dont il avait bénéficié auparavant : CMPP<sup>2</sup>, CMP<sup>3</sup>... Puis il avait parlé de sa mère, en précisant : « C'est ma vraie mère », de son père qu'il n'avait jamais vu mais qu'il croyait avoir aperçu une fois alors qu'il avait trois ans : « Il est mort. C'est normal, il était alcoolique. Pas au début. Il conduisait un camion. Tu sais quand il était saoul, un jour il a pris un couteau... ». Il poursuit : « Un jour, il y a un truc que j'arrivais pas à supporter, j'ai mis le feu aux poubelles ».

Michaël a d'abord choisi la pâte à modeler qu'il malaxait compulsivement et qu'il mangeait parfois !

A la suite de plusieurs rencontres au cours desquelles nous avons partagé des squiggles, je suis moi-même quelque peu sidérée par ce qui surgit un jour.

Mon squiggle, ce qu'il en fait.



Son commentaire : « Un homme et un fantôme. » Il n'en dira pas plus, mais je me suis aussitôt demandé quel inexprimable cherchait à se dire ainsi.

Lors de la rencontre suivante, je lui fais remarquer qu'il parle peu. Il désire faire un dessin. Puis, alors qu'il vient à peine de tracer quelques traits, il m'annonce : « Tu dois deviner ce que c'est ». Ainsi, comme le font souvent les enfants, il reprend ainsi à son compte, tout en la transposant, la règle d'un jeu partagé lors des rencontres précédentes. Son geste semble mu par un trop de tension qui tente de s'évacuer.

<sup>1</sup> ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.

<sup>2</sup> CMPP : Centre médico psycho pédagogique.

<sup>3</sup> CMP : Centre médico psychologique.



Michaël commence par dessiner un bâtiment et m'interroge : « Qu'est-ce que c'est ? »

Moi : C'est une maison ? (Il ajoute une croix).

Alors, c'est une église.

(Il me montre le personnage couché).

Michaël : « Qui c'est ? »

Moi : « C'est une femme ? »

Michaël : « Non, devine ».

Moi : « Alors, c'est un homme avec des cheveux longs. »

Michaël : « Attends, je l'écris : "Papa" ».

Il dessine alors, au-dessus, un personnage un peu « vide ». Sur la gauche, il ajoute un personnage et annonce : « Ça, c'est José, mon faux-père » (et il l'écrit). Il dessine alors, au-dessus des deux autres personnages, à droite, un autre personnage couché, un couteau planté dans le ventre. Il me montre le couteau : « Devine ce que c'est ».

Moi : « Un couteau ... C'est comme cela qu'il est mort ? »

Michaël : « Je sais pas de quoi il est mort. Peut-être l'alcool, parce qu'il était alcoolique. Ma sœur me l'a dit. On était dans la chambre. Elle pleurait. Elle m'a dit : "Papa est mort". On l'a brûlé et dans le jardin de ma grand-mère on a mis un bouquet. »

Il poursuit : « En fait, ma mamie, c'est pas ma vraie mamie. Elle est morte. »

Moi : « Ça fait deux morts... »

Michaël ne répond pas, il abandonne son dessin et s'agite corporellement. Il veut faire éclater un ballon de baudruche, puis jette un objet à terre.

En fait, j'avais appris que son père, SDF, était mort d'un couteau dans le ventre, une nuit, devant un supermarché.

Même si Michaël affirme : « Je sais pas », l'image du couteau insiste. Il avait évoqué, lors de la séance précédente : « quand il était saoul, un jour il a pris un couteau ». Michaël sait sans savoir. C'est un non-dit ou un mi-dire dont il n'est pas dupe. Il l'a sans doute entendu dire à maintes reprises mais aucune parole ne lui a été adressée, à lui personnellement, à ce sujet. De plus, ses paroles sont émaillées de « vrai » et de « faux » ... (Père, mamie...). A qui peut-on se fier ? En mettant tout ceci en scène lors de ces deux rencontres, veut-il vérifier ce que j'en sais ou ma réaction ? L'église, symbole du funéraire, de la mort, pour le garçon, avait sans doute auguré ce dont il allait être question...

Ce dessin est archaïque, la tonalité rouge domine, couleur de sang. La chevelure abondante du père peut nous renvoyer à ce qu'il avait esquissé lors du squiggle précédent. On peut être frappé par l'insistance des deux figures du père « le père vivant » et le « père mort » (un couteau dans le ventre et deux fantômes). Les yeux

du « faux père » sont inquiétants et son sourire fait peur. Michaël a été confronté, par cette mort violente, à la violence du réel tel que Lacan le définit. Le sujet se sent contraint de tenter d'expulser ce qui l'habite. Cependant, la pulsion rate toujours son objet et ne parvient jamais à être liquidée complètement, ni par le graphisme, ni par l'agitation corporelle. Il y a toujours un reste qui pousse à la répétition.

Dans notre relation, Michaël m'assigne à remplir une fonction contenant, à accueillir son angoisse sans en être détruite. Dans le même temps, en mettant en scène un jeu de devinettes à propos de ce qu'il dessine, il me demande de mettre des mots sur l'impensable, d'assumer une fonction conteneur, décontaminante. « Le mot est le meurtre de la chose », affirmait Jacques Lacan. Lorsque l'enfant ne peut pas encore le faire lui-même, la parole de l'adulte tente d'y suppléer, en proposant une mise en forme de ses productions fantasmatiques. Un double registre symbolique est bien mis en jeu ici : la trace graphique, sous la forme d'un dessin au plus près du réel du corps et de l'imaginaire, et les mots qui tentent une première distanciation. Sa parole a enfin une adresse et l'adulte qui est là, qui l'accompagne, est un témoin d'une tentative d'appropriation par lui-même d'une partie de son histoire.

D'après ce qu'en avait rapporté sa rééducatrice, dans l'exemple précédent, on peut faire l'hypothèse que Yanis était confronté à une difficulté « ordinaire ». Ses questions et ses préoccupations étaient celles d'un garçon de son âge. On pourra rétorquer par contre que Michaël présentait un profil « hors limites » de l'aide rééducative, que ses difficultés relevaient du soin ou d'aides extérieures, ce dont il bénéficiait d'ailleurs. Nous devons d'une part réinterroger sans cesse la limite entre le « normal » et le « pathologique », et d'autre part constater que l'école dite « inclusive » accueille de plus en plus ce profil d'enfants. C'est aussi à chaque professionnel de déterminer ce qu'il veut et ce qu'il peut faire, dans ses limites professionnelles, en fonction de son expérience et, éventuellement, au sein d'un partenariat.

Quoi qu'il en soit, pour tous les enfants, lorsqu'un professionnel assume la fonction de « sein-toilettes », selon l'expression de Donald Meltzer, la parole qui se dépose a une adresse et peut jouer sa fonction cathartique, c'est-à-dire qu'elle permet une décharge émotionnelle libératrice liée à l'extériorisation du souvenir d'événements difficiles, voire traumatisants, refoulés. Grâce aux processus créatifs qui sont sollicités, cette parole est peut-être pour l'enfant l'amorce d'une appropriation, d'une métabolisation et d'un dépassement de ce qui était en souffrance.

J'ai tenté de repérer

### **Ce que propose le squiggle**

- Une situation ludique. Il peut participer à l'investissement subjectif de l'enfant dans l'aide elle-même. Le squiggle est une médiation qui peut se révéler intéressante aussi pour les adolescents, voire les adultes.
- Un support pour dépasser les peurs liées à la trace et à la parole. Certains enfants éprouvent de grandes difficultés et de l'angoisse à laisser une trace. Cet empêchement est un obstacle majeur à leur entrée dans l'écrit. Pour d'autres, lorsqu'ils se rendent compte que leur production ne correspond pas à ce qu'ils auraient voulu faire, ils déclarent leur dessin « raté », puis refusent de dessiner (C'est ce qui est nommé la « phase de réalisme » que traversent la plupart des enfants). En ce qui concerne la parole, la consigne permet à l'enfant

ou à l'adolescent de limiter la sienne le temps nécessaire pour se sentir en confiance.

- Une situation d'expression qui met en jeu l'imaginaire, une mise en scène de l'illusion, entre rêve et réalité.
- Une situation de plaisir, accompagnée des sentiments d'omnipotence ou de toute-puissance imaginaires, appartenant au registre du primaire.
- Une situation de communication, d'échange entre deux partenaires, qui met en jeu l'alliance aidant-aidé et la transitionnalité (le professionnel rencontre et accompagne l'autre à partir du point où en est celui-ci).
- Une demande explicite de mise en forme, de double symbolisation (graphique puis verbale), articulée étroitement à l'imaginaire.
- Une situation d'égalité entre les deux partenaires (même si l'adulte ne perd pas de vue qu'il est dans la position du professionnel). Lorsque l'aidé s'approprie le support qui lui est proposé pour s'exprimer, lorsque celui-ci devient un tiers dans la relation, il acquiert le statut de médiation.
- Le partage d'une expérience sensorielle entre les deux partenaires. Une sollicitation de créativité réciproque. L'adulte doit lui aussi mettre en jeu ses capacités imaginaires, symboliques et créatives et il se trouve parfois en difficulté... Or, montrer que l'on ne sait pas tout, que l'on peut être soi-même en difficulté sans perdre la face, sans s'effondrer, sans se mettre en colère, peut aider l'enfant à accepter la frustration de ne pas savoir.
- La co-construction d'un objet intermédiaire dans lequel la trace de l'un est articulée à l'association de l'autre, comme la parole de l'un est articulée à la parole de l'autre.
- Une expérience transitionnelle. Ce n'est pas l'objet qui est transitionnel, mais il représente la transition. L'objet est donné par le premier. Il devient transitionnel parce que trouvé-créé par le second, à mi-chemin entre le monde externe et son monde interne, entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu.
- Une situation qui sollicite un renversement passif-actif, une alternance entre un positionnement actif, producteur, créatif, dans la maîtrise, et un positionnement passif, c'est-à-dire dans l'accueil de ce qui vient de l'autre, dans l'acceptation de recevoir quelque chose de lui. N'est-ce pas fondamental dans tout processus d'apprentissage ?
- Un support identificatoire possible. (L'enfant peut intégrer dans un premier temps les attitudes et les positionnements de l'adulte avant de s'en différencier).
- Un travail de la relation et de l'altérité face à la perte et à la séparation, au cours d'une série d'échanges ludiques. Celui qui propose le squiggle a souvent une idée en tête. Il doit renoncer à son idée première et accepter le changement lorsque l'autre vient la tordre, la tronquer, lui donner une toute autre forme...

### **Quelques effets constatés sur le processus mis en œuvre par l'enfant**

- L'enfant parvient progressivement à être plus attentif vis-à-vis de ce qui se passe en lui, à son intériorité, à sa sensorialité, sur « l'autre scène », la scène de l'inconscient.

- Il apprend à limiter l'excitation liée à toute situation de jeu, grâce au cadre posé et à ses règles. (Fonction pare-excitation, régulation de la pulsion). Ceci rejoint le passage nécessaire du « play » au « game » décrit par Winnicott.
- Il accepte d'entrer dans un échange symbolisé. (Il s'agit de tenir compte du tracé de l'autre, puis de lui faire le don d'un tracé, et enfin de mettre des mots sur ce qui est perçu).
- Il trouve du plaisir et un plus de pouvoir à proposer une devinette, une énigme à l'autre. Il est stimulé par le désir de deviner, de découvrir l'énigme lui-même, par le désir de savoir, de connaître. (Ce que Mélanie Klein nomme la pulsion épistémophilique.) Or l'énigme à découvrir est à la base du désir d'apprendre.
- Il parvient progressivement à intérioriser et à accepter l'altérité et les différences dans la relation, les surprises de la rencontre dans la sécurité du cadre. L'un propose, éventuellement pose une énigme à l'autre, lequel peut chercher à résoudre l'énigme, à entrer dans le désir du premier ou au contraire à affirmer son altérité. L'adulte tord le tracé proposé, transforme le projet de l'enfant. Celui-ci vit éventuellement la frustration de ne pas avoir été deviné ou suivi dans son désir et son projet...). Il peut constater qu'il survit aux attaques symboliques de l'adulte dans le jeu, qu'il peut répondre, riposter, prendre sa revanche, en proposant ensuite un tracé très complexe par exemple.
- Il retrouve le plaisir à faire jouer souplement les registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique, par la mise en jeu d'un processus transitionnel au sein de la relation.

### Quelques compléments en lien avec les échanges avec la salle

Question : Risque-t-on d'influencer l'enfant lorsque nous l'interrogeons sur son dessin, par exemple en demandant si le personnage a peur, s'il est joyeux ou triste, etc. ?

- Selon W. R. Bion<sup>1</sup>, la mère prête son appareil psychique, son « appareil à penser les pensées », à son enfant (« fonction alpha » de la mère), pour contenir (fonction contenante) et pour élaborer, « digérer », à sa place (fonction conteneur), des éléments « indigérables », « non symbolisables » par le psychisme du bébé (ou « éléments bêta »). L'objet exerçant la « fonction alpha » s'offre au sujet comme support actif pour que puisse s'effectuer la transformation, l'élaboration des « éléments bêta » en « éléments alpha » représentables pour le sujet. L'enfant intériorisera peu à peu, sous la forme d'un « accompagnement interne », la « fonction alpha » de la mère.
- D.W. Winnicott définit la fonction contenante en référence à la mère « suffisamment bonne » qui répond aux besoins fondamentaux de son enfant. Cette fonction contenante est le versant passif de l'accueil de l'angoisse (comme un récipient qui contient, sans déborder ou se briser...), ou rejeter... La fonction contenante du professionnel est constituée par sa capacité à recevoir les projections de l'enfant, à accueillir son agressivité, ses manifestations diverses, jusqu'aux plus archaïques, sans en être détruit.

---

<sup>1</sup> Bion, W. R., 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 2e éd. 1991.

- La fonction conteneur est le versant actif de l'accueil de l'angoisse. La fonction conteneur du professionnel consiste à pouvoir aider l'enfant à élaborer ces émotions, ces affects qui le submergent parfois, en lui proposant et en lui prêtant ses mots, lorsque cela paraît nécessaire, afin transformer l'angoisse en sens. R. Kaës : « La fonction conteneur correspond au rétablissement du processus psychique grâce au travail de transformation de contenus destructeurs par un contenant humain actif et apte à rendre possible cette métabolisation<sup>1</sup>. » De nombreux enfants et adolescents n'ont pas les mots pour exprimer ce qu'ils ressentent, et il revient alors à l'aidant de lui en proposer. L'important est de poser clairement à l'enfant, dès le départ, qu'il peut accepter ou refuser ces mots, y reconnaître ou non ses éprouvés, ses affects, ses émotions. N'oublions pas non plus que dans un support comme le squiggle, ce qui est représenté est rarement le sujet lui-même mais un personnage, un animal ou un objet. Grâce à ce détour, l'aidé peut se dire sans se dire.

Question : Peut-on ajuster un dispositif en fonction de l'enfant, de l'aidant, des circonstances ?

- A la suite de José Bleger, nous pouvons soutenir qu'un cadre doit être solide et non pas rigide<sup>2</sup>. Tout dispositif peut être réajusté, tordu, en lien avec la créativité du professionnel et de l'enfant. Ce qui a été présenté à propos de Michaël en est un exemple. L'important est d'avoir bien posé les règles au départ avec celui que l'on accompagne, et de savoir soi-même ce que l'on recherche.

## Pour conclure...

Dans sa pratique, le professionnel de l'aide fait appel à plusieurs registres et niveaux de symbolisation en proposant à l'enfant et à l'adolescent différents supports d'expression et de relation.

Ces supports font appel :

- Au corps et à la trace.
- Au jeu symbolique, au langage.
- Au graphisme, à l'écrit.

Ces médiations respectent un double détour par rapport aux apprentissages et par rapport aux symptômes, en protégeant les défenses et en contournant les résistances.

Comme tout support lorsqu'il joue une fonction de médiation, dans un cadre qui garantit la sécurité de la parole, l'écoute et le non-jugement, le squiggle permet au sujet de se dire sans se dire, dans le plaisir du jeu et de la relation. Il permet d'appivoiser des peurs qui pouvaient être liées au fait de laisser une trace ou de prendre la parole. Intermédiaire entre des supports qui engagent directement le corps et ceux qui supposent une représentation graphique plus construite, le squiggle permet

---

<sup>1</sup> Kaës, R. et al. 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod.

<sup>2</sup> Bleger, J. 1979, « Psychanalyse du cadre psychanalytique », dans Kaës, R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod.

une émergence de l'archaïque, tout en sollicitant l'imaginaire et en y articulant le symbolique de la parole. Au sein d'une relation d'aide, un adulte est là, en sollicitation, en étayage, en accompagnement et en écoute. Ce jeu graphique ouvre à l'échange et à la création partagée.

Je terminerai avec une citation de Serge Tisseron : « Si l'explosion a parfois des effets sédatifs durables, c'est parce qu'elle réalise une forme de symbolisation sensori-affectivo-motrice soutenue par une communion imaginaire, intellectuelle et affective... Ce qui est important, dans la catharsis, ce n'est pas 'l'explosion', c'est le processus. Ce n'est pas "l'abréaction"<sup>1</sup>, c'est la symbolisation<sup>2</sup>. » Nous avons pu constater que, la plupart du temps, pour l'enfant, le squiggle ouvre la porte au désir d'un mode de symbolisation plus élaboré, lorsqu'il se sent prêt à le faire.

### Références bibliographiques

- Bion, W. R., 1962, *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 2<sup>e</sup> éd. 1991.
- Bleger, J. 1979, « Psychanalyse du cadre psychanalytique », dans Kaës, R. et al., *Crise, rupture et dépassement, Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod.
- Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Kaës, R. et al. 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod.
- Lacan, J. 1956-1957, *La relation d'objet, Le séminaire, Livre IV*, Seuil, 1994.
- Le Bouède, G. 1998, « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté, Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives, *Cahiers Binet-Simon n° 655*.
- Tisseron, S. 1998, *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Paris, Aubier.
- Winnicott, D.W. 1971, *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Paris, Gallimard.
- Winnicott, D.W. 1969, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot.
- Winnicott, D.W. 1969, « Le respect du symptôme en pédiatrie », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot.

---

<sup>1</sup> L'abréaction correspond à une décharge émotionnelle par laquelle un sujet se libère d'un événement oublié qui l'avait traumatisé (Larousse) (syn. catharsis).

<sup>2</sup> Tisseron, S. 1998, *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Aubier, p. 116-117.