



# « Qui aime bien, châtie bien » : un adage qui ne convient guère pour les bébés

**Bernard Golse**

DANS **SPIRALE - LA GRANDE AVENTURE DE BÉBÉ** 2012/2 n° 62 , PAGES 63 À 70  
ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISSN 1278-4699

ISBN 9782749232287

DOI 10.3917/spi.062.0063

Date de mise en ligne : 10/12/2012

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-spirale-2012-2-page-63?lang=fr>




Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



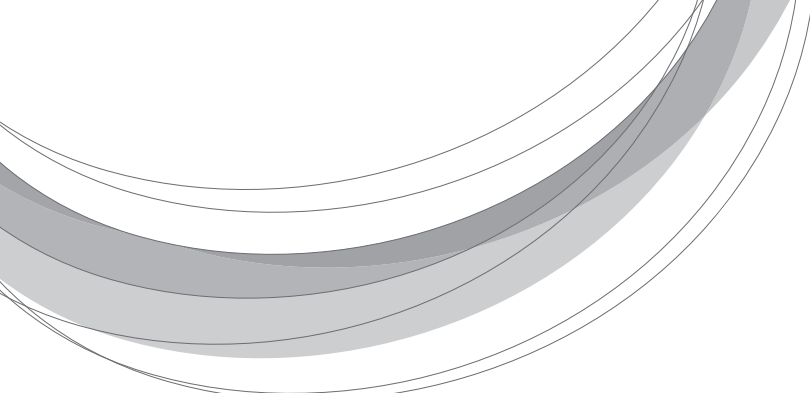
**Distribution électronique Cairn.info pour érès.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



3 Psychologie  
et psychopathologie  
de la première enfance



## « Qui aime bien, châtie bien » : un adage qui ne convient guère pour les bébés

**Bernard Golse**

professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent,  
université Paris-Descartes (Paris V), psychanalyste,  
chef de service à l'hôpital Necker-Enfants malades,  
président de l'association Pikler-Lóczy France,  
membre du collège de Spirale

[bernard.golse@nck.aphp.fr](mailto:bernard.golse@nck.aphp.fr)

Est-ce que punir un bébé a réellement du sens ? C'est à cette réflexion que nous convie ce nouveau numéro de la revue *Spirale*, et si du sens il y a à punir un bébé, ce ne peut être, bien sûr, qu'en référence au sentiment que le bébé a ou non d'exister comme une personne à part entière, au fait qu'il sache ou non que l'autre est un autre, et qu'il vive ses éventuelles punitions comme faisant partie ou non d'un mouvement qui vise à l'aider à entrer dans ce que nous nommons la socialisation.

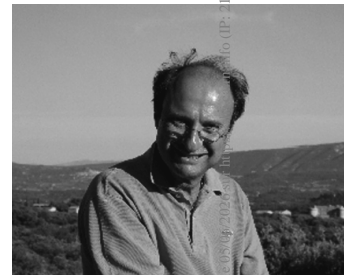
C'est pourquoi je voudrais me référer en partie, ici, aux propos que j'ai tenus lors du colloque organisé le 20 novembre 2010 à l'occasion des 25 ans de l'Association Pikler Lóczy-France, association que j'ai aujourd'hui le plaisir et l'honneur de présider, à la suite de Geneviève Appell et de Françoise Jardin.

Ce colloque avait été consacré au thème de la socialisation primaire, que j'avais alors abordé après avoir redit quelques mots de la question de l'intersubjectivité et des enjeux de la collectivité quant au passage de l'individu au social.

### **L'écart intersubjectif, la mise en place des liens préverbaux et la métaphore de l'araignée**

Quelques rappels sont utiles avant d'entrer dans le vif du sujet de la socialisation, car l'accès à l'intersubjectivité fonctionne comme l'une des conditions sine qua non, comme l'un des prérequis fondamentaux de cette socialisation qui suppose, à l'évidence, que l'autre existe en tant que tel pour le sujet, et que cette existence de l'autre se trouve inscrite de manière suffisamment précise et stable dans le psychisme de l'enfant (Golse, 2006).

Bernard Golse


 Photo : (P. 216,73,216,89)  
 éres | Téléchargé

### *La notion d'écart intersubjectif*

Dans le cadre du double mouvement de différenciation inter et intrasubjective qui permet la croissance et la maturation psychiques de l'enfant, ainsi que son accès progressif à l'intersubjectivité, il importe tout d'abord de bien distinguer la mise en place des enveloppes sur lesquelles nous reviendrons plus loin, des liens primitifs et des relations proprement dites.

En tout état de cause, c'est l'instauration d'un écart intersubjectif qui confèrera peu à peu à l'enfant le sentiment d'être un individu à part entière, non inclus dans l'autre, non fusionné à lui, préalable évidemment indispensable à la possibilité de pouvoir penser à l'autre et de pouvoir s'adresser à lui, et ceci quels que soient les modèles théoriques que l'on se donne de cet accès à l'intersubjectivité (modèles de l'intersubjectivité primaire ou secondaire).

### *L'établissement des liens préverbaux*

En même temps que se creuse l'écart intersubjectif, l'enfant et les adultes qui en prennent soin se doivent, absolument, de tisser des liens préverbaux qui permettent à l'enfant de rester en lien avec l'objet (ou les objets) dont il se différencie. La mise en jeu de ces liens préverbaux ne s'éteindra pas avec l'avènement du langage verbal qu'ils doubleront, telle une ombre portée, tout au long de la vie.

On sait bien, en effet, qu'on ne communique pas qu'avec des mots mais avec tout le corps, et dès lors, la communication préverbale n'est pas un précurseur, au sens linéaire du terme, de la communication verbale, mais bien plutôt une condition préalable de celle-ci.

### *La métaphore de l'araignée*

Quand l'araignée souhaite quitter le plafond pour descendre à terre, elle ne se jette pas du plafond, elle tisse des liens grâce auxquels, tout doucement, elle descend du plafond vers le sol. De la sorte, une fois par terre, elle est certes séparée du plafond qu'elle vient de quitter, tout en restant reliée à celui-ci tant et si bien que, si elle souhaite remonter jusqu'à lui, elle pourra le faire en utilisant les fils qu'elle vient elle-même de sécréter.

Il me semble que cette métaphore illustre assez efficacement les processus que je tente de décrire ici, quant au cheminement de l'enfant vers la différenciation (Golse, 2010).

La psychologie du développement précoce, la psychopathologie et la psychiatrie du bébé nous ont appris que parmi les liens précoces qui se mettent en place parallèlement à l'établissement de l'intersubjectivité, on peut aujourd'hui ranger les liens d'attachement (J. Bowlby), l'accordage affectif (D.N. Stern), l'empathie, l'imitation, les identifications projectives normales (W.R. Bion),



### *Socialisation primaire et socialisation secondaire*

Il s'agit de deux niveaux bien distincts du processus de socialisation.

#### **La socialisation primaire**

Il ne suffit donc pas de plonger un enfant dans une collectivité pour qu'il se socialise, contrairement à ce qui est souvent proclamé. La capacité de créer des liens sociaux avec des autres bien différenciés (pairs ou adultes) étant intrinsèquement liée à la qualité de la weness, la capacité des enfants à tirer profit des expériences collectives dépend ainsi, essentiellement, de la qualité des relations individuelles, préalables ou concomitantes.

La subtilité de la pratique de l'institut Pikler-Lóczy tient, ainsi, à l'attention apportée à la qualité des rencontres individuelles sur le fond du fonctionnement groupal collectif (avec toute une dialectique entre les moments de rencontre individuelle, les moments d'activité libre en groupe à côté de l'adulte étayant, et les moments groupaux proprement dits), ce qui permet, alors, un nouage profond de l'individuel et du collectif.

Ce niveau de socialisation primaire concerne les bébés.

#### **La socialisation secondaire**

Sous ce terme, on pense généralement à trois problématiques interdépendantes :

- l'accompagnement par l'adulte et la transformation par celui-ci des mouvements pulsionnels de l'enfant ;

- le fait que la loi est la même pour tous, mais que chacun a des raisons personnelles et spécifiques de la respecter ;

- enfin, le passage des interdictions (externes) à l'interdit (interne) via les mécanismes d'identification à « l'agresseur » ou à « l'agression » (R. Spitz), passage qui sous-tend la pratique piklérienne des interventions de l'adulte à partir du point de vue de l'enfant (« je comprends que tu aimerais pouvoir faire ceci ou cela, mais ce n'est pas possible car ceci n'est pas bon pour toi »), et qui se joue surtout à partir de l'acquisition de la marche, avec toutes les possibilités nouvelles d'exploration du monde qui en découlent.

« Quand les dieux veulent nous punir,  
ils exaucent nos prières. »

Oscar Wilde, *Un mari idéal*

Une connaissance précise des étapes de la socialisation secondaire est évidemment nécessaire pour pouvoir penser au mieux, en amont, les différentes conditions de la socialisation primaire.

Ce niveau de socialisation secondaire concerne les très jeunes enfants qui ne sont déjà plus des bébés au sens strict du terme.

## Quid de la punition des bébé ?

Certaines punitions confinent à la maltraitance pure et simple quand il s'agit de violences qui ne visent, au fond, qu'à reprocher au bébé son existence, qu'à lui faire payer sa présence au sein d'un groupe familial perturbé. On se situe là dans le cadre d'une ambivalence pathologique de la part des adultes, voire d'une haine désintriquée de toute pulsion libidinale.

Rappelons que tout bébé fait peur aux adultes, en activant chez eux des représentations douloureuses du bébé qu'ils craignent d'avoir été, ce qui permet de mieux comprendre - mais en aucun cas d'excuser - ces cas de maltraitance qui passent par des punitions parfaitement inadmissibles alors même qu'elles cherchent à se légitimer sous le prétexte d'un bien-fondé éducatif !

Mais, à la lumière de tout ce qui vient d'être dit, punir un bébé est un acte qui pose en fait toujours plus de questions qu'il n'en résout, et ceci même quand il s'inscrit dans un projet légitime - et non haineux - de socialisation progressive.

L'objectif n'est pas, en effet, de punir un bébé pour lui faire éprouver des sentiments de honte ou de culpabilité qui ne peuvent, en réalité, s'organiser que plus tard dans le cours du développement. Le but est plutôt d'intervenir auprès des bébés en leur proposant un cadre avec des limites, au sein desquelles ils puissent se sentir en sécurité pour y exercer leur liberté de mouvement physique préfigurant leur future liberté de mouvement psychique, soit leur liberté de penser.

Il ne s'agit en rien de faire l'apologie du laisser-tout-faire, renoncement ou indifférence de la part de l'adulte qui ne pourrait être vécue par le bébé que comme un équivalent d'abandon extrêmement angoissant. Il s'agit au contraire d'offrir des limites contenantantes qui participent à l'édification des enveloppes psychiques dont on sait, depuis les travaux fondamentaux d'Esther Bick, qu'elles s'enracinent dans les enveloppes cutanées, corporelles et groupales.

Qu'entend-on véritablement par ce terme d'enveloppes ? Une enveloppe est une paroi qui délimite un espace, et dont la fonction est double : d'une part celle de contenir au-dedans tout ce qui s'y trouve, et d'autre part d'assurer une frontière, une limite claire entre le dedans et le dehors.

Toutes ces réflexions doivent beaucoup aux travaux de la psychanalyste anglaise E. Bick qui a bien montré comment les enveloppes psychiques qui permettent de « se sentir bien dans sa peau », dérivent, au fond, d'une mise en place harmonieuse et réussie des enveloppes cutanées. Ceci revient à dire que, parallèlement à toutes les fonctions physiologiques qu'elle assure (perception du froid, du chaud, des pressions, de la douleur, des piquûres...), la peau doit aussi, progressivement, être vécue par le bébé comme suffisamment contenantante, et suffisamment limitante. Autrement dit encore, le bébé doit, peu à peu, acquérir le ressenti (surtout émotionnel) que tout ce qui se trouve à l'intérieur de son sac cutané est bel et bien contenu, et que sa peau lui offre une ligne de démarcation efficace entre ce qui est à lui (au-dedans), et ce qui n'est pas à lui (au-dehors).

Esther Bick a pu montrer que la peau du bébé ne sera éprouvée par lui de cette manière que si, et seulement si, la mère ou les adultes qui prennent soin de lui accordent à sa peau une attention suffisante à travers deux fonctions essentielles, le *holding* et le *handling*, qui ont été précisées par le grand pédiatre-psychanalyste que fut D.W. Winnicott (1958). Le *holding* (du verbe *to hold*, en anglais, qui signifie tenir ou contenir) correspond à la manière dont le bébé est tenu, contenu dans les gestes de l'adulte, mais aussi dans ses paroles, ses regards et sa pensée. Le *handling* (du verbe *to handle*, en anglais, qui signifie toucher avec les mains, manipuler) correspond à la manière dont le bébé est touché par les adultes qui s'occupent de lui.

Il n'y a de bon *holding* et de bon *handling* que si la peau du bébé est correctement investie par l'adulte, c'est-à-dire si celui-ci trouve du plaisir à s'occuper du bébé et à le toucher, sans l'exciter ni bien sûr sans lui faire mal, ce qui suppose qu'eux-mêmes vivent leur propre peau comme un espace de sécurité, un espace bien délimité. Si ces conditions sont remplies, alors, selon E. Bick, le bébé pourra construire ses enveloppes corporelles et psychiques sur ce même modèle, et finalement se sentir bien dans sa peau, tant physiquement que psychologiquement, avec le sentiment que tout ce qui est au-dedans de lui est bien à lui, et qu'il existe une différence claire entre le soi et le non-soi, c'est-à-dire entre ses sensations, ses émotions, ses pensées, ses fantasmes et ceux des autres.

C'est ce que l'on appelle le processus de différenciation entre soi et autrui. En France, c'est sans doute D. Anzieu qui a le plus développé ce courant de recherches, en proposant le concept de « Moi-peau ».

Ajoutons enfin que la dimension de contenance des enveloppes renvoie plutôt au registre du maternel ou du féminin, alors que la dimension de limite renvoie plutôt au registre du paternel ou du masculin, mais que ces deux registres du maternel-féminin et du paternel-masculin existent évidemment aussi bien chez la mère que chez le père, quoique en des proportions différentes et au sein d'un équilibre spécifique et propre à chacun des deux sexes.

Il est clair que tout ceci ne passe en rien par l'exercice de punitions qui ne peuvent avoir de sens qu'une fois instauré le Surmoi de l'enfant, ce qui n'est guère le cas des bébés, quel que soit le modèle de développement auquel on se réfère. Punir un bébé est donc littéralement in-sensé, car cela ne peut prendre aucun sens pour lui, sauf celui d'une agressivité de l'adulte à son égard.

En revanche, lui faire sentir des limites l'aide à se construire et renvoie à l'amour de l'adulte et non pas à son hostilité consciente ou inconsciente envers lui.

## Conclusions

On ne saurait trop répéter que le défaut de socialisation représente un grave danger, aussi bien pour l'enfant que pour le groupe dont il est membre, d'où des enjeux sociétaux et politiques qui s'attachent, à l'évidence, à la problématique de la socialisation.

Pour autant, punir un bébé dont l'intersubjectivité est encore fragile et dont le Surmoi n'est pas encore mis en place est une impasse éducative qui s'origine, en dernier ressort, dans la grande ambivalence envers l'enfance (la leur propre) que nombre d'adultes éprouvent et qui fonde leur relation de pouvoir envers les bébés et les enfants en général.

Dans ces conditions, qui aime mal les bébés, forcément les châtie mal.

En revanche, qui aime bien les bébés ne les punit pas, mais les aide à grandir avec un sentiment de sécurité fondé sur la notion de limites à respecter non seulement pour le bien des autres, mais aussi, et peut-être surtout, pour le bien de soi-même.

## Bibliographie

---

AJURIAGUERRA, J. (de). 1970. *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Masson.

ANZIEU, D. 1985. *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1<sup>re</sup> éd.

BICK, E. 1968. « L'expérience de la peau dans les relations objectales précoces », trad. fr. G. Haag, dans D. Meltzer et coll., *Exploration du monde de l'autisme*, Paris, Payot, 1980, p. 240-244.

BION, W. R. 1962. *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de Psychanalyse », 1979, 1<sup>re</sup> éd.

BION, W. R. 1963. *Éléments de psychanalyse*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de Psychanalyse », 1979, 1<sup>re</sup> éd.

BION, W. R. 1965. *Transformations, Passage de l'apprentissage à la croissance*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de Psychanalyse », 1982, 1<sup>re</sup> éd.

BOWLBY, J. 1978-1984. *Attachement et perte*, 3 vol., Paris, PUF, coll. « Le fil rouge ».

FREUD, S. 1913. *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1968.

FREUD, S. 1914. « Pour introduire le narcissisme » dans *La vie sexuelle*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de Psychanalyse », 1982, 6<sup>e</sup> éd., p. 81-105

GOLSE, B. 2006. *L'Être-bébé, Les questions du bébé à la théorie de l'attachement, à la psychanalyse et à la phénoménologie*, Paris, PUF, coll. « Le fil rouge », 2006.

GOLSE, B. 2010. « L'émergence du langage et la métaphore de l'araignée », *Revue Orthophonique*, n° 244, p. 5-12.

SPITZ, R. 1979. *De la naissance à la parole, La première année de la vie*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de Psychanalyse », 6<sup>e</sup> éd.

STERN, D. N. 1989. *Le monde interpersonnel du nourrisson, Une perspective psychanalytique et développementale*, Paris, PUF, coll. « Le fil rouge », 1989, 1<sup>re</sup> éd.

VINCENT, J.-D. 1986. *Biologie des passions*, Paris, Odile Jacob.

WALLON, H. 1945. *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 1975, 4<sup>e</sup> éd.

WINNICOTT, D. W. 1958. *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, coll. « Petite bibliothèque Payot », 1969.

WINNICOTT, D. W. 1969. *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, coll. « Connaissance de l'inconscient », 1975, 1<sup>re</sup> éd.