

# Écouter l'enfant, aider l'élève

DU MÊME AUTEUR

**Éducation et rééducation psychomotrices**

Sermap, Hatier, 1982 (épuisé).

**L'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent**

Collection « Psychologie et éducation », tome III

F. Nathan, 1983 (nouvelle édition).

**Le test « Histoire d'une gomme »**

EAP, Paris, 1984, rééd. 2000.

**Les parents, le divorce et l'enfant**

ESF, Paris, 1985.

**L'évaluation des aides à l'enfant**

EAP, Paris, 1987.

**La réussite de l'élève en difficulté**

tome 1 : Comprendre

tome 2 : Agir

EAP, Paris, 1997.

**Prévenir et éduquer**

EAP, Paris, 2000.

**Écouter l'enfant, aider l'élève**

Les métamorphoses de l'échec

EAP-ECPA, Paris, 2004.

Jean-Jacques Guillarmé



# Écouter l'enfant, aider l'élève

Les outils de la réussite

CONNAISSANCES DE LA DIVERSITÉ

---

The logo for Éditions érès, featuring the word "éditions" in a small font inside a grey circle, followed by the word "érès" in a larger, bold, lowercase font.

Extrait de la publication

## Avertissement

Cet ouvrage contient 30 outils. Ils vous permettront d'effectuer trois démarches fondamentales : poser un diagnostic différentiel individualisé à partir d'une recherche des causes des difficultés d'adaptation d'un enfant aux exigences de son école ou de sa classe ; construire un projet d'aide spécialisée spécifique ; mettre en œuvre ce projet d'action avec le sujet concerné (aide à dominante « fonctionnelle » ou aide à dominante « relationnelle »).

Nos 30 outils se répartissent ainsi :

- **9 outils de diagnostic** : description, guide pratique, fiches ressources. Ils sont accompagnés de deux exemples cliniques.
- **11 outils pour l'aide à dominante « fonctionnelle »** : description, guide pratique, fiches ressources. Ils sont accompagnés de deux exemples cliniques (cas d'enfants).
- **10 outils pour l'aide à dominante « relationnelle »** : description, guide pratique, fiches ressources. Ils sont accompagnés de deux exemples cliniques (cas d'enfants).

Conception de la couverture :  
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012  
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-1962-2  
Première édition © Éditions érès 2007  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

# Table des matières

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	7
<b>INTRODUCTION</b> .....	11

## **PREMIÈRE PARTIE LES ENFANTS DE L'AIDE SPÉCIALISÉE**

<b>CHAPITRE 1. LE TEMPS DE L'INDICATION ET DU PROJET</b> .....	17
L'HISTOIRE, LE RÉCIT, LA PERSONNE .....	17
<i>Les trois cercles de l'appartenance</i> .....	18
Engendrement par le corps et appartenance psychobiologique .....	19
Engendrement par la parole et appartenance familiale .....	22
Engendrement par le groupe et appartenance culturelle .....	25
<i>Une hypothèse et des principes</i> .....	29
Personne privée, personne sociale, personne scolaire .....	29
La signification et le sens .....	30
Une hypothèse pour un projet .....	32
L'ORGANISATION ET LA CONSTRUCTION DU PROJET D'AIDE SPÉCIALISÉE .....	34
<i>Les conditions et les étapes d'un projet d'aide spécifique</i> .....	34
<i>L'observation de l'enfant et l'entretien informatif avec la famille</i> .....	38
L'observation individualisée et l'élaboration du projet d'aide .....	38
L'entretien informatif : un outil pour aider à bâtir un projet .....	40

<b>CHAPITRE 2. LES SIX PUBLICS DE L'AIDE SPÉCIALISÉE</b> .....	51
L'ÉLÈVE FACE À L'ÉLÈVE .....	52
<i>L'élève « réel » face aux difficultés de l'élève « réel » (I<sub>1</sub>)</i> .....	53
Des mécanismes et des fonctions .....	53
Défaillances fonctionnelles spécifiques et troubles des acquisitions :	
la difficile question de « l'entrée dans l'écrit ».....	54
<i>L'élève « réel » face à l'élève « idéal » (I<sub>2</sub>)</i> .....	57
Apprendre à s'adapter, s'adapter pour apprendre.....	58
La médiation d'adaptation.....	59
L'ENFANT FACE À L'ÉLÈVE.....	61
<i>Les appartenances tyranniques (II<sub>1</sub>)</i> .....	62
Quelques repères cliniques pour mieux saisir un fonctionnement.....	62
Les grands axes d'une aide individualisée à l'enfant .....	64
<i>L'appartenance rompue (II<sub>2</sub>)</i> .....	66
Une violence traumatique aux mille conséquences .....	66
De la « résilience » inerte à l'action « résiliente » .....	69
Un projet en trois dimensions .....	70
<i>Exemple clinique : Sam</i> .....	73
L'ÉCOLIER FACE À L'ÉLÈVE.....	80
<i>L'appartenance enclose (III<sub>1</sub>)</i> .....	80
Les doux mensonges de la mémoire.....	80
Quel avenir pour le changement ?.....	81
L'entretien familial d'aide.....	83
<i>Exemple clinique : Ozkan</i> .....	85
<i>Les appartenances diaphanes (III<sub>2</sub>)</i> .....	90
L'identité en déshérence .....	90
De la toute-puissance des dieux à la force des mythes .....	93

## **DEUXIÈME PARTIE**

### **UNE « BOÎTE À OUTILS » POUR LE PRATICIEN**

<b>CHAPITRE 3. LES OUTILS DE L'AIDE SPÉCIALISÉE À DOMINANTE</b>	
<b>FONCTIONNELLE</b> .....	101
LES AIDES À L'ACQUISITION ET À LA MAÎTRISE DE LA LECTURE.....	101
<i>Les aides à la reconnaissance et à l'identification des mots</i> .....	104
<i>Les aides à la construction du sens</i> .....	109
Accroître le lexique .....	109
Maîtriser la syntaxe.....	115
Développer la conscience phonologique.....	117
LA RÉÉDUCATION DE L'ÉCRITURE .....	126
<i>La dysgraphie et les principes de l'aide</i> .....	1

<i>L'examen graphomoteur</i> .....	128
Le bilan psychomoteur .....	129
Comment effectuer l'examen du « tonus » chez un enfant .....	130
L'examen de l'écriture .....	131
Une aide à l'interprétation des résultats .....	132
<i>Exemple clinique : David</i> .....	136
UNE AIDE À LA RECONSTRUCTION DES SIGNIFICATIONS TROUBLÉES DE L'OBJET CULTUREL ET SCOLAIRE : LE REGROUPEMENT D'ADAPTATION .....	142
<i>Trois « déplacements » pour un usage</i> .....	142
<i>Un outil pour l'action : le « mythe »</i> .....	145
<b>CHAPITRE 4. LES OUTILS DE L'AIDE SPÉCIALISÉE À DOMINANTE RELATIONNELLE</b> .....	155
LA PAROLE, LE SILENCE ET L'ÉCOUTE .....	155
<i>Écouter et entendre</i> .....	155
<i>Entendre et transformer</i> .....	158
LES AIDES À LA SYMBOLISATION .....	160
<i>Un outil pour l'action : le conte à transformer</i> .....	161
Symboliser ses rêves .....	161
Une méthodologie de transformation .....	163
<i>Quand le symbole n'est pas symbole</i> .....	173
La théorie des « quatre formats » .....	173
L'outil « Faire/Voir/Penser » .....	175
<i>Exemple clinique : Bryan</i> .....	182
LES AIDES À LA CICATRISATION IDENTITAIRE .....	190
<i>Carences et traumatismes</i> .....	190
<i>Reconnaître et accompagner</i> .....	195
L'outil « mise sous le regard » .....	195
Un atelier « d'ajustement relationnel » séquentiel et de maîtrise de l'échange ..	199
<i>Redonner sens à une histoire</i> .....	205
Les silences douloureux du langage .....	207
Expliquer ses comportements à l'enfant .....	208
L'outil « recomposition du passé » .....	211
Un support heureusement sans affects : l'ordinateur .....	217
<i>Exemple clinique : Alice</i> .....	221
<b>CONCLUSION</b> .....	225
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	229
<b>TABLE DES GUIDES PRATIQUES</b> .....	232
<b>TABLE DES FICHES RESSOURCES</b> .....	233
<b>TABLE DES TEXTES, JEUX ET ACTIVITÉS</b> .....	234

## Avant-propos

Tout ouvrage présentant des outils, qu'ils visent ou non l'aide spécialisée à l'élève, ne saurait être vraiment utile que s'il est de son temps. Or celui-ci tangué et vacille. Violences complaisamment médiatisées, individualisme rampant, précarité culturelle et sociale grandissante, adultes mis au chômage de leur fonction de parent par leur propres enfants, marchandisation progressive du vivant – depuis la toute première cellule jusqu'à l'enfance globale – en ce début de siècle qu'on nous annonçait neuf, créatif, humaniste, triomphant, l'hiver est froid et le climat interrelationnel se dérègle. Face à ce grand chambardement, que devient l'école obligatoire ? Dernière institution publique encore debout parfois, au sein de ces territoires que certains disent « perdus » de notre République, elle s'accroche aux quartiers, elle tient fort à son rêve : celui que font des milliers d'enseignants pour des milliers d'enfants qui continuent de croire en elle.

D'où viennent alors toutes les difficultés actuelles ? D'une part sans doute de l'hétérogénéité des classes et des écoles face aux programmes et aux méthodes homogènes d'enseignement, mais également – on le dit moins – de la très grande diversité des élèves « en écart ». Ils étaient jusqu'ici en effet, pour la plupart d'entre eux, en délicatesse personnelle avec les connaissances attendues de l'élève, voici qu'il sont désormais de plus en plus souvent en froid avec le métier d'écolier. Enfants dont la



« personne sociale » s'est construite de façon trop éloignée de la culture commune, enfants privés dès la petite enfance de la « sécurité de base » indispensable pour supporter spontanément la séparation personnelle d'avec la reproduction du malheur, enfants oubliés d'un regard parental demeuré trop longtemps transparent ou bien victimes d'un traumatisme familial ayant brisé soudain leur chaîne de filiation, tous ces enfants se pressent aujourd'hui aux portes de l'aide spécialisée et secouent les chambranles. Ils s'ajoutent ainsi aux élèves traditionnellement disqualifiés en raison d'un conflit internalisé corrupteur, où le symbolique enchaîné au désir le dispute dans la classe à l'acquis novateur.

Psycho-pédagogues, rééducateurs, psychologues travaillant dans l'école ou exerçant hors de celle-ci, ne peuvent donc plus seulement envisager l'espace de l'aide spécialisée, soit comme un espace limité de rattrapage cognitif, soit comme une « aire transitionnelle » ouverte où peut se déployer la créativité auto-réparatrice de l'enfant ; ils doivent aussi le concevoir de plus en plus fréquemment comme un territoire intermédiaire protecteur où doivent se réguler – dans l'interrelation – virtualité fantasmatique intime et réalité contraignante. Une telle nécessité laisse actuellement, à l'évidence, bien des praticiens démunis. Elle contraint en effet à recourir à de nouveaux outils d'action, elle implique de savoir quand les utiliser, elle suppose d'évaluer dans le temps leur efficacité réelle.

Comment y parvenir alors sans impliquer directement les professionnels dans l'ouvrage ? Je me suis donc tourné vers certains d'entre eux, parmi les plus créatifs et les plus compétents, pour leur demander de s'associer à cette recherche dont l'utilité m'est apparue, au fur et à mesure du travail et du temps, de plus en plus évidente.

Je tiens ainsi à remercier d'abord Véronique Deneuche, Françoise Eriksen, Marie Sirica, qui ont bien voulu me confier des documents liés à l'exercice quotidien de leur métier : notes, fiches techniques, données bibliographiques, illustrations cliniques. Ces documents de grande qualité fourmillent d'idées, d'exemples, de réflexions personnelles. Ils ont très largement contribué à illustrer et enrichir les chapitres consacrés aux outils de l'aide spécialisée à « dominante fonctionnelle ». Ils témoignent, s'il en était besoin, de la valeur professionnelle de leurs auteurs, lesquels sont d'ailleurs régulièrement associés – dans les iufm ou à l'Université – à la formation théorique et pratique des étudiants et des stagiaires.

Merci ensuite à Camille Arnaud, Corinne Baritaud et Karine Marot qui ont bien voulu expérimenter sur leurs lieux de travail respectifs de

nouveaux outils de l'aide spécialisée à « dominante relationnelle » et exposer régulièrement leurs résultats et leurs difficultés au sein de nos groupes « d'analyse et de mutualisation de pratiques », à Paris et Toulouse notamment. Nul doute, en acceptant ainsi de « s'exposer » personnellement, et en enrichissant leurs observations de propositions d'adaptation méthodologiques ou techniques, ces professionnelles qualifiées, engagées, volontaires, créatrices, ont rendu grand service à leurs collègues et à ces « nouveaux publics » d'enfants qu'il faut spécifiquement aider.

Je présente donc ici mes chaleureux hommages professionnels à ces six praticiennes qui honorent leur métier et montrent qu'il ne saurait se réduire à quelques réponses mécaniques, mais implique au contraire une culture personnelle élargie et un esprit de recherche constamment en éveil ; que chacune d'entre elles sache qu'elle a directement contribué à donner des couleurs d'espoir à ce livre.

Merci enfin à Pascal Normand qui, sans compter son temps, a contribué avec beaucoup de compétence à la réalisation matérielle de cet ouvrage.

# Introduction

Comme la pin-up sur la photo qui brinquebale aux cahots de la route sous l'œil distrait ou énamouré du routier, la plus belle pédagogie du monde ne peut donner que ce qu'elle a. C'est dire qu'en dépit de tous les efforts quotidiens du maître dans sa classe, une aide spécialisée complémentaire, individualisée et spécifique, peut s'avérer parfois indispensable pour un enfant. Mais qui sont ces élèves qui résistent à tous les apprentissages et à toutes les aides ordinaires ? Qui sont-ils et comment les aider ? Sont-ils seulement, comme le prétendent certains, la déviation extrême de cas eux-mêmes désespérément « ordinaires », immunisés contre l'effort, partant rebelles scolairement, ou bien plutôt – comme le soutiennent d'autres experts et d'autres praticiens – des naufragés prédésignés de la condition écolière, devenus par les effets cataclysmiques d'une ou plusieurs tempêtes sociales ou privées ayant soufflé en eux l'estime de soi comme le courant d'air la chandelle, des « sans domicile fixe » de la culture et de la connaissance programmée ?

Autrement dit la différence entre toutes les situations d'échec scolaire ou de difficultés d'adaptation constatées à l'école est-elle qualitative ou quantitative simplement ?

Pour répondre à cette question, décisive pour la définition et pour la construction précise d'un projet d'aide et pour l'identité professionnelle des différents intervenants, il est impératif de caractériser d'abord les populations d'enfants fréquemment signalées par les maîtres. Dans notre

précédent travail, sous-titré « Les métamorphoses de l'échec<sup>1</sup> », nous avons montré comment, à partir des compétences manifestées par l'écolier et grâce à un outil technique – le Profil 125 – donnant un substrat et un sens à l'échange « maître-intervenant spécialisé », on pouvait distinguer deux catégories de cas : ceux pour lesquels une aide pédagogique « première » s'avère possible dans la classe, ceux pour lesquels tout au contraire une aide spécialisée doit être envisagée hors de celle-ci ; aussi comment un dialogue poursuivi entre les praticiens au cours de l'action d'aide pouvait favoriser l'évaluation en « temps réel » des différents progrès de l'écolier et hâter le « transfert » dans la classe, sous les doigts et les mots de l'élève, des acquis de l'enfant.

Il restait toutefois à bien individualiser le fonctionnement psychique et interrelationnel des enfants appelant une aide spécialisée dans l'école, à présenter ensuite les projets d'interventions spécifiques correspondant aux indications proposées et à décrire les outils qui permettront la réussite de ces actions : recenser ceux déjà connus qui s'avèrent efficaces, en modifier certains, en inventer peut-être quelques-uns. Tel est l'objet du présent ouvrage.

Mais qu'on ne se méprenne pas cependant. Notre ambition n'est pas de proposer ici dans les rayons d'un grand hypermarché de l'aide, en tête de gondole pour mieux appâter le client, des réponses et des stratégies préformées, distribuées « clefs en main » afin de préserver nos « marges arrière » ou de vendre à l'encan des méthodologies simplifiées, mécaniques, permettant dans chaque cas de faire correspondre un outil à un trouble. Dans le domaine de l'aide spécialisée, comme dans l'ensemble des sciences humaines, les sommes d'outils n'ont jamais fait un projet. En vérité l'enfant en difficulté à l'école n'est pas, chacun le sait désormais, une addition de déchirures scolaires à ravauder, une prolifération métastatique de troubles qu'il faut éradiquer, un relevé méticuleux d'incompétences personnelles à réduire : c'est un ensemble vivant, souffrant, vibrant, complexe, en interaction permanente avec son histoire, ses désirs, ses espoirs, ses projets ; en relation constante aussi avec un entourage, qui certes le forme au jour le jour, mais qu'il forme en retour dans le même mouvement. L'aide spécialisée met donc l'interrelation au cœur de sa méthode. Elle implique l'utilisation de moyens spécifiques et ne se réduit pas à une technologie soumise à ses moyens.

---

1. *Écouter l'enfant, aider l'élève. Les métamorphoses de l'échec* (outils disponibles en version numérique sur le site des éditions érès [www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com), automne 2007).

Une telle démarche est évidemment très complexe. Elle associe l'incertitude de la technique à l'aléa humain. Elle implique donc l'apprentissage très soigneux d'un métier. Aussi comment imaginer, comme semblent le proposer aujourd'hui quelques « technocrates-pédagogues » de la rentabilité d'apparence, que l'on puisse former d'un coup, à la « petite semaine », par alternance occasionnelle d'actions et de réactions, les différents professionnels de l'aide spécialisée dont l'école a besoin ? Suffirait-il donc de quelques phrases, de quelques mots, de quelques stages, de quelques échanges pour « faire » un professionnel efficient ? Oui sans doute, si ce professionnel n'est qu'une « petite main » chargée de repriser, toujours avec la même aiguille, le tissu du savoir déchiré qu'il vienne de Chine ou d'Angleterre, non si on le conçoit comme un intervenant « pointu », qualifié, capable d'apporter quelque chose de plus à l'enfant et à la qualité du fonctionnement de l'équipe éducative. Il lui faudra alors connaître toutes les facettes d'une profession faite de connaissances théoriques multiples, de pratique clinique quotidienne, d'acquis techniques diversifiés, mais aussi d'adaptabilité personnelle face aux situations psychologiques les plus inopinées et les plus saugrenues et de maîtrise des aléas qui accompagnent toujours toute relation inter-individuelle. Vaste programme évidemment, qui à la fois engage directement la personnalité de l'intervenant et lui interdit dans le même temps toute projection pouvant éclabousser l'enfant d'une once de désordres psychiques venant de cet adulte même.

Tel est donc le challenge, tel est donc le métier. Pourquoi croyez-vous donc que tant de professionnels de l'aide spécialisée exigent aujourd'hui des échanges réguliers entre pairs, un « contrôle des pratiques », l'implication dans la recherche, une formation véritablement continue ? Regardez-les donc travailler ! Les voici là, « fildeféristes » marchant tout à côté d'Ariane dont l'ombrelle est tombée de la main. Chacun d'eux tangué en cet instant, se retient d'avancer et tâte du pied, un peu plus loin, avant même de lancer sa technique, la souplesse du fil qui relie l'adulte à l'enfant. Et l'on voudrait que ce métier soit simple, qu'il corrige rapidement tous les déséquilibres cognitifs ou qu'il consiste simplement à poser en urgence des calicots de toile stérile sur les fissures des relations humaines défaites ?

Tous ceux qui rêvent de former pour l'école des techniciens de l'aide réduits à leurs outils, comme le douanier à sa casquette, se trompent en fait très lourdement. Ils oublient que si la compétence fait parfois les rebelles, l'incompétence dans nulle armée n'a jamais fait les bons soldats.



PREMIÈRE PARTIE  
LES ENFANTS DE L'AIDE SPÉCIALISÉE





# Chapitre 1

## Le temps de l'indication et du projet

### *L'histoire, le récit, la personne*

Chaque individu, pour devenir un sujet autonome, doit s'établir dans la tension, au lieu géométrique de la rencontre entre une appartenance reconnue et une distanciation conquise. Appartenance et déliaison se développent ainsi dans le temps tout en s'affirmant dans l'espace. L'une se nourrit du lien et soude progressivement dans un même « bloc de signification » les données successives d'une *histoire*, l'autre se forge aux feux brûlants de la séparation et « spécifie » l'individu à partir du *roman* intérieur qu'il construit en se référant librement aux événements qu'ordonnent socialement le calendrier et l'horloge. L'histoire personnelle se forme ainsi simultanément à l'extérieur et à l'intérieur de l'individu à partir d'événements objectifs et de leur modification subjective. À l'extérieur elle organise au fil des jours *le cadre* de l'appartenance, à l'intérieur elle colore peu à peu le *sentiment d'appartenir* d'une espérance de liberté.

*L'appartenance* constitue donc une référence centrale pour la construction de l'identité. Elle inscrit en effet l'enfant dans une succession qui nourrit la mémoire, tandis que la différenciation lui donne un futur à rêver. Au confluent de ces deux temps s'entrechoquant comme pierres à feu crépite *le sens*. Il fonde peu à peu le sujet. Tout le mécanisme de l'élaboration et de l'adaptation individuelle se trouve là, articulé

et poli par le jeu et la scansion, équilibrée ou non, de l'affiliation protectrice et de la déliaison rebelle. Laissez ainsi l'enfant interdit de « distance » face à autrui et face à son histoire et vous asservirez très vite sa créativité, bientôt son rêve ; privez-le en revanche d'une appartenance stable et reconnue et vous verrez sitôt courir son récit vers des côtes imaginaires escarpées et des rivages inabordables, et son futur s'acoquiner à des conduites débridées, nées de la construction agie, brutale et compulsive d'une néoréalité en rupture.

Mais comment se forment en pratique ces différentes appartenances qui fondent l'identité, organisent la personne et conduisent au sujet ? Comment s'emboîtent-elles ? De quels mécanismes dépendent-elles ? À quel « support » humain vont-elle se référer ? C'est ce qu'il nous faut maintenant étudier.

#### LES TROIS CERCLES DE L'APPARTENANCE

Toutes les sociétés et toutes les civilisations soumettent leurs enfants à des engendremens successifs : un engendrement par la chair, un engendrement par la parole, un engendrement par la culture. Le premier associe en quelque sorte directement le nouveau-né au corps de sa mère, le second établit symboliquement l'enfant dans le groupe familial, le troisième inclut le jeune dans une communauté de référence élargie. Chacun de ces engendremens insère de fait l'individu dans un système d'appartenance. Il en fait le locataire prédésigné d'une dépendance et l'unité singulière qui vient y habiter.

*L'affiliation* est le processus qui lui donne les clefs. Elle constitue, dit le grand Larousse, le mécanisme par lequel « les enfants du premier lit sont assimilés à ceux du second mariage ». Ce mécanisme conduit l'enfant à construire des appartenances successives, progressivement diversifiées, en interaction permanente au sein de sa propre personne. Du corps physique au corps social et du plus proche au plus lointain, elles semblent ainsi se développer en cercles concentriques. On peut les représenter par le schéma suivant :

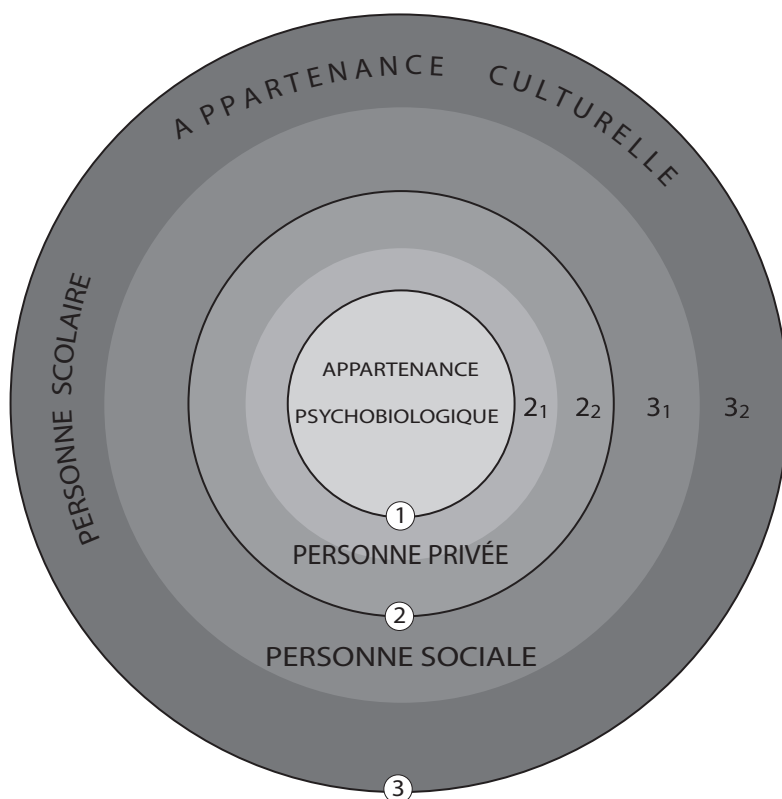


Schéma de l'évolution des appartenances individuelles

### *Engendrement par le corps et appartenance psychobiologique*

La naissance témoigne spectaculairement de l'engendrement par la chair ; elle est caractérisée par la séparation des corps. Elle lie ainsi la mère à son enfant, mais exige qu'ils s'accommodent déjà, l'un l'autre, à la « distance ». Charnelle, biologique, jusqu'ici largement fantasmée, leur relation s'élargit donc, dès l'origine, aux dimensions d'une interrelation fort complexe. Elle s'établit sous le primat de l'attachement et du « miroir ». L'enfant n'existe alors que parce qu'il se voit regardé par sa mère, tandis que la mère se « fait » réciproquement comme mère, parce qu'elle voit le bébé la regardant. Ainsi se construit une dépendance réci-

proque de nature psychobiologique<sup>1</sup>. Cette appartenance première est résumée dans notre schéma par le *cercle 1*.

En vérité pendant longtemps – notamment dans nos sociétés modernes et nos cultures marquées par la raison et par la science – la satisfaction des besoins physiques et les bonnes règles « d'élevage » du nourrisson ont été seules au cœur des recommandations de la puériculture. « Tube digestif percé aux deux bouts », suivant l'agreste définition de certains pédiatres hygiénistes, le nouveau-né ne pouvait éprouver disait-on ni douleur, ni conscience des situations. Ils insistaient notamment sur « l'amnésie infantile » qui semblait prouver que le passé archaïque ne laissait aucune trace. Quant aux « relations » et aux interactions du fœtus avec son entourage, on n'osait même pas y penser.

Progressivement pourtant, dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle notamment, l'accent est mis de plus en plus souvent sur la sécurité psychologique de l'enfant. Nombre de travaux montrent alors que le petit de l'homme, dès sa naissance (et même, soutiennent certains, bien avant), a besoin de sentir qu'il n'est pas seul et d'être affectivement et régulièrement « confirmé » dans le fait qu'il existe. Cette confirmation lui procurerait un sentiment de *sécurité de base*, essentiel pour construire son unité personnelle et son identité. À l'instar des expériences traumatiques, les situations intégrant des échanges affectifs positifs s'inscriraient dès lors dans une sorte de conscience pré-rationnelle, que Frans Veldman nomme « conscience affective ». Les engrammes négatifs attaqueraient ainsi le sentiment de sécurité de base, tandis que les engrammes positifs favoriseraient l'accès sécurisé à l'autonomie. F. Veldman appelle « haptonomie » cette relation globale, fondée sur la sécurité ou l'insécurité affective, de chaque individu au monde global qui l'entoure<sup>2</sup>. Dans cette hypothèse, il deviendrait donc illégitime d'affirmer – comme le suggère pourtant l'hypothèse freudienne – que la pensée du très jeune enfant s'élabore avant tout sous le primat du génital. L'enfant

---

1. Pour la théorie de l'attachement et, dans son prolongement, celle du « moi-peau », voir les apports magistraux de J. Bowlby et D. Anzieu dans :

– J. Bowlby, *Attachment and Loss*, Hogarth Press, Londres. Tome I, *Attachment*, 1969 ; T. II *Separation : anxiety and anger* (1973) ; T. III *Loss* (1975)

– D. Anzieu, « La peau : du plaisir à la pensée », dans *L'attachement*, dirigé par R. Zazzo, coll. Zethos, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1974, p. 140 et suivantes ou « Le moi-peau », dans *Le Dehors et le dedans, Nouvelle revue de psychanalyse*, Gallimard, Paris, 1974, p. 207.

– D. Anzieu, *Le Moi-peau*, nouvelle édition Dunod, 1995.

2. F. Veldman, *Haptonomie, science de l'affectivité*, Paris, PUF, 1989.