

« Construction de l'identité et du lien social entre 2 et 3 ans.
Affirmation, caprice, agressivité ?

Pierre Tap pp. 45-76

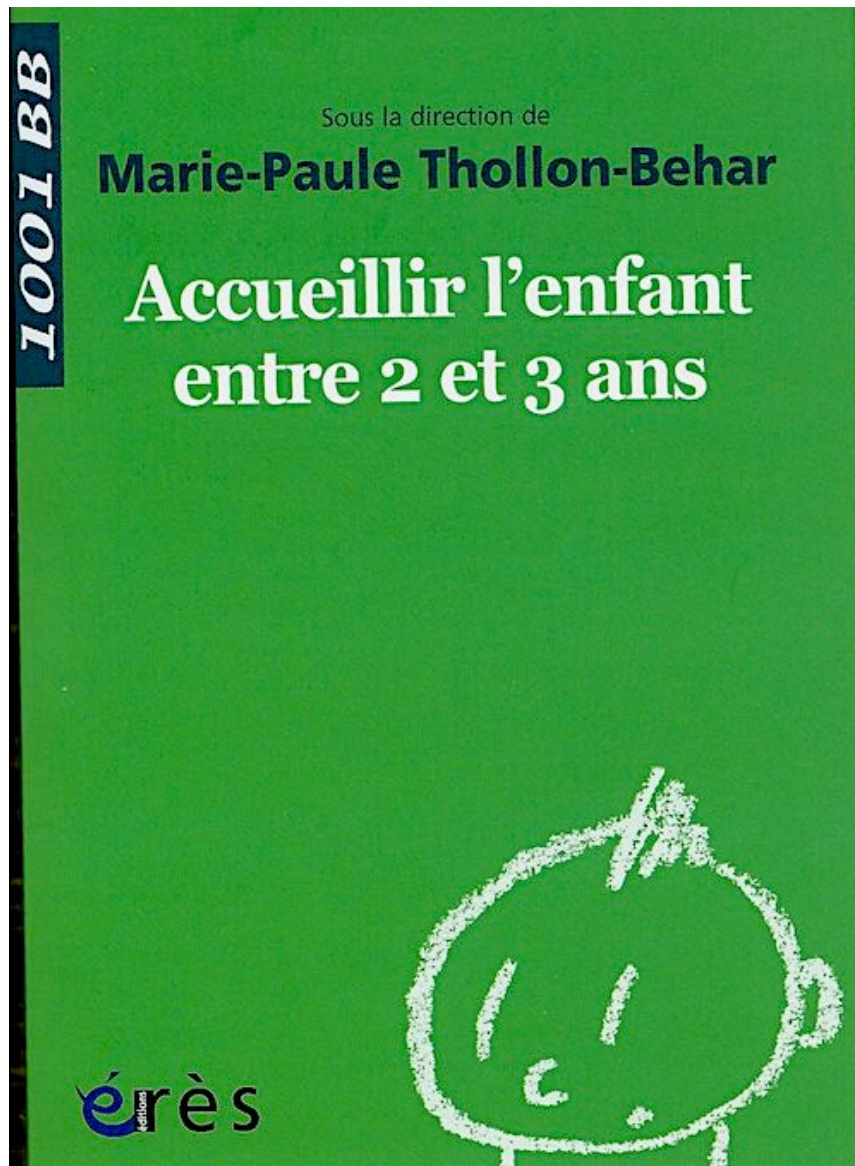


Table des matières

Quand les bébés grandissent : à la crèche, à l'école, accueillir les enfants entre 2 et 3 ans <i>Marie-Paule Thollon-Behar</i>	7
Du bébé au très jeune enfant, quels enjeux pour grandir ? <i>Denis Mellier</i>	11
Construction de l'identité et du lien social entre 2 et 3 ans. Affirmation, caprice, agressivité ? <i>Pierre Tap</i>	45
À 2-3 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique <i>Sylvie Rayna</i>	77
Trop grand à la crèche ? Trop petit à l'école ? Les conditions d'un accueil réussi <i>Agnès Florin</i>	99
Séparation, découverte de l'école et apprentissages <i>Marianne Martinez-Collet</i>	127

Cartons et pots de yaourt : expérimenter pour comprendre et connaître. Recherche exploratoire menée auprès d'enfants entre 20 et 30 mois et de professionnelles de la petite enfance Marie-Paule Thollon-Behar.....	145
Les enfants de 2-3 ans : fabrique d'une catégorie d'âge Pascale Garnier	169

Pierre Tap

Construction de l'identité et du lien social entre 2 et 3 ans Affirmation, caprice, agressivité ?

Sans être un spécialiste de la petite enfance, je considère que l'étude du jeune enfant est capitale pour comprendre le développement de la personne. Comme on a pu le dire : - L'enfant est le père de l'homme. - *Analyser les conduites et les processus internes vécus par l'enfant de 2 à 3 ans permet donc de comprendre aussi l'adolescent ou l'adulte.*

Pierre Tap, professeur émérite de psychologie à l'université Toulouse-Jean-Jaurès. Ancien directeur du laboratoire « Personnalisation et changements sociaux » et de l'UMR de psychologie de cette université. Intervenant à l'université catholique d'Angers et à l'université d'Aix-Marseille, www.pierretap.com

Pour ce faire, je m'appuierai sur les travaux de Philippe Mairieu¹, en particulier sur sa thèse, publiée sous le titre *Les émotions et la personnalité de l'enfant* (1967). Je me référerai également à la thèse de Geneviève Balleyguier, *Le développement émotionnel et social du jeune enfant* (1996).

Si les émotions sont évoquées dans le titre de ces deux ouvrages, c'est bien sûr parce qu'elles jouent un rôle important dès les premières années et tout au long de la vie. Avec Aubeline Vinay nous avons cherché à montrer jusqu'où l'on pouvait lier la dynamique des relations entre les adolescents et leurs parents avec leurs réactions et leurs stratégies durant la petite enfance (Tap et Vinay, 2000). Par exemple, la façon dont l'adolescent fait face au stress (*coping*), dont il tient le coup dans une situation difficile ou dont il se relance, rebondit, à partir d'une crise (résilience), a-t-elle un lien avec le style de ses relations d'attachement durant la petite enfance ?

Par ailleurs, pour comprendre le développement de l'enfant de 2 à 3 ans, nous devons préciser l'articulation des progrès cognitifs, affectifs et sociaux, même si nous pouvons les dissocier à des fins didactiques. Les jeux de fiction sont des exemples importants de ces articulations. L'enfant y apprend à assumer

1. Philippe Mairieu (1912-2005) fut notre patron en même temps que notre ami. Jusqu'à sa disparition, il a participé au laboratoire « Personnalisation et changements sociaux » qu'il avait créé. Je tiens ici à lui rendre hommage.

ludiquement les rôles sociaux, à différencier et à catégoriser les pratiques autant que les représentations, à participer à des dynamiques relationnelles, à des communications et à des interactions langagières. Ces jeux constituent donc une occasion pour l'enfant d'opérer simultanément des régulations cognitives et des apprentissages sociaux, mais ils lui permettent aussi de se défendre et de procéder à des compensations affectives.

Dans un premier temps toutefois, étudier la façon dont l'enfant de 2 à 3 ans se socialise et construit son identité nous impose de définir ce que nous pouvons entendre par « identité » et par « socialisation ».

Identité et socialisation

L'*identité personnelle* est souvent confondue avec la *prise de conscience de soi*, avec la possibilité de construire une *image de soi*, d'avoir une *représentation évaluative de soi*, de développer *l'être soi-même*. Nous devons distinguer ces différentes notions plutôt que de les confondre. Il doit cependant être clair, d'emblée, que la construction de l'identité est un processus fondamental de conscience et de connaissance ; un processus cognitif, donc. Au sens strict toutefois, l'identité est d'abord un sentiment fondé sur la continuité, sur la permanence de l'être. Elle implique que la personne ait le sentiment, à tort ou à raison, de *rester la même* dans le temps. L'identité

s'inscrit dans la mémoire personnelle, qui permet de tisser une expérience faite d'événements, c'est-à-dire de *ce qui advient*, ou de reconstruire un itinéraire, d'en expliquer le sens, de minimiser les écarts ou les changements peu favorables.

En un sens plus général, l'identité constitue un système de représentations et de *sentiments* à partir duquel le sujet peut se définir et se reconnaître, se donner un semblant d'unité et de continuité. Or, les *sentiments socialisent les émotions*, quand la vie sociale moralise les sentiments et enracine l'identité dans la culture.

Comme l'écrivait Piaget, les premiers sentiments, dits « spontanés » (intra et interindividuels), sont fluctuants, ne se conservent pas. La vie sociale, interindividuelle, impose cependant tôt ou tard une certaine permanence, sans laquelle il n'y a pas de socialisation possible. Or, cette *permanence affective* est assurée précisément par les sentiments sociaux en général, et plus spécifiquement par les sentiments moraux. La fidélité, la reconnaissance et la gratitude, par exemple, peuvent être spontanées au départ, et c'est seulement dans la mesure où intervient le désir de « conserver des valeurs, du point de vue d'autrui et non pas seulement du sien propre », qu'apparaît la dimension morale. Pour Piaget, la vraie « logique des sentiments » n'est pas celle dont nous parle Ribot, logique de l'Irrationnel, de la déformation et de la passion. Elle renvoie plutôt à la « morale du respect

mutuel, morale de la réciprocité, dont le produit le plus authentique est le sentiment du juste et de l'injuste, le sentiment de la justice fondée sur l'égalité » (Piaget, 1962, p. 119). La morale serait pour le développement affectif ce que la logique est pour le développement cognitif : un système optimal d'équilibration virtuelle. Selon la belle formule proposée par Piaget : « La morale est une logique de l'action comme la logique est une morale de la pensée. » On peut mieux comprendre la position de Piaget sur l'affectivité en comparant les définitions qu'il propose pour le *moi* et pour la *personnalité* : « Le moi, c'est l'activité propre centrée sur elle-même, il est naturellement égocentrique et d'autant plus haïssable qu'il est puissant² » (Inhelder et Piaget, 1955, p. 311). Il ajoute : « Au contraire, la personnalité c'est le moi décentré, c'est l'individu en tant que s'insérant dans le groupe social, en tant que se soumettant à une discipline collective, en tant qu'adhérant à une œuvre, et avec l'œuvre à une échelle de valeurs, à un programme de vie, à l'adoption d'un rôle social. Bref, c'est à certains égards le contraire du moi. La personnalité est le propre d'un individu qui sait dominer son moi et le subordonner à un idéal supérieur qui est toujours un idéal collectif » (Piaget, 1962, p. 151).

Selon Piaget, c'est donc *la socialisation qui permet à l'enfant de construire sa personnalité et d'élaborer*

2. Il faudrait ajouter « narcissique ».

sa propre identité, grâce à l'émergence des sentiments moraux.

Cette conception donne certes matière à discussion, mais elle présente l'intérêt de montrer l'importance des liens entre la socialisation et le développement cognitif, entre l'égoïsme (cognitif) et le narcissisme (affectif), entre les sentiments, narcissiques ou moraux, et l'action, entre la participation à une œuvre collective et l'orientation personnelle. L'inconvénient de cette théorie tient en revanche à une assimilation entre la socialisation et l'affectivité soumise à la morale et à la réduction de la personnalité à la « personnalité sociale » (subordonnée à un idéal collectif). Or, c'est justement entre 2 et 3 ans que Piaget situe le passage des sentiments intra-individuels (accompagnant l'action du sujet, quelle qu'elle soit) aux sentiments interindividuels (échanges affectifs entre personnes) permettant à l'enfant égoïste (de 2 à 7 ans) d'accéder aux sentiments sociaux élémentaires et à la morale hétéronome de l'obéissance. L'enfant de 7 à 11 ans, dépassant l'égoïsme, développe des sentiments moraux autonomes, avec l'intervention de la volonté (le juste et l'injuste ne dépendant plus de l'obéissance à une règle), l'accès au respect mutuel, à la réciprocité et à la coopération. L'adolescent va développer des sentiments idéologiques ayant pour objectif des idéaux collectifs. Il élabore, *parallèlement*, une personnalité s'assignant un rôle et des buts dans la vie sociale (Piaget, 1962, p. 12-13).

Ces hypothèses intéressantes trouvent aujourd'hui des prolongements, par exemple, dans les écrits de Pierre Moessinger (*Le jeu de l'identité*, 2000 et *Irrationalité individuelle et ordre social*, 1996). Il convient toutefois de définir le processus de socialisation et de le différencier du développement personnel, même si l'un et l'autre sont constamment en imbrication et en interaction.

La socialisation implique en fait deux intégrations (Malewska-Peyre et Tap, 1991, 1993 ; Tap, 1988). On retrouve la première dans la définition proposée par Jalley et Richelle (1991, p. 635). Selon ces auteurs, la socialisation forme « un processus progressif et cumulatif par lequel l'enfant, au cours de son développement, assimile les comportements, valeurs, normes, codes, rôles, rites, coutumes, conventions et modes de pensée propres à l'environnement socioculturel ». Cette « assimilation » doit, bien sûr, s'entendre en termes d'*appropriation active, d'intégration psychique du social*. Mais la socialisation suppose aussi *l'insertion et l'intégration sociales de l'enfant dans les systèmes relationnels et les réseaux* (famille, groupe de pairs, crèche et école, etc.), dans les relations dyadiques multiples, et plus tard groupales et institutionnelles. Dans ce cadre, *l'enfant ne se contente pas d'assimiler, il devient sujet. Il est en particulier acteur de sa propre socialisation*, en lien avec de nombreux autres acteurs. Cela se vérifie déjà pour l'enfant de 2 à 3 ans.

L'enfant comme sujet et acteur de son développement : la personnalisation

Dire que l'enfant est *sujet* de sa socialisation, qu'il en est l'*agent*, amène à rappeler que les deux mots : « sujet » et « agent » possèdent une double signification, contradictoire. Étymologiquement ils renvoient à la soumission, à la dépendance à l'égard d'autrui³, mais ils ont aujourd'hui une connotation presque inverse : être sujet (de sa propre vie) implique autonomie et prise en charge de soi ; être agent suppose d'agir, d'opérer, et « en philosophie (désigne) l'être qui possède la faculté de se déterminer⁴ ». Les mots semblent être passés de la morale hétéronome à la morale autonome. Le sujet cherche à se libérer de l'assujettissement et l'agent devient acteur de sa propre vie⁵, et ce, dès le plus jeune âge : entre 2 et 3 ans, par exemple. Mais la personnalisation, ainsi définie, ne fait que commencer !

Me personnaliser, c'est en effet *devenir sujet, devenir acteur de ma propre vie*. Plus encore, c'est

3. Le terme sujet signifie être « soumis à » (*subjectus*, de *subiicere*, « mettre sous »). L'« agent » est celui qui « fait les affaires d'autrui », auquel il doit rendre des comptes (Littré).

4. D'après Littré.

5. L'agent est en effet fondamentalement déterminé. Comme les facteurs (biologique, social, économique, etc.), il possède une fonction prescrite et contrôlée. L'acteur jouit de plus de liberté dans la façon de jouer son rôle, même lorsque, comme au théâtre, le texte et la mise en scène ne dépendent pas de lui.

avoir le sentiment d'être auteur, d'être cause, de faire œuvre et de me mettre en scène, et, ce faisant, par la communication, de produire une œuvre, sous le regard d'autrui qui la juge et qui me juge (me reconnaît ou non, à travers elle), mais au regard aussi de mes propres référents, de mes propres valeurs, construites depuis l'enfance et constamment questionnées, perdues ou retrouvées, tout au long de la vie.

Le triomphe d'un enfant de 2 à 3 ans consiste à *montrer qu'il a produit* : il met son œuvre sous le regard d'autrui, dont il attend reconnaissance. Quelle déception si ce regard est vide ou désapprouvateur⁶ ! C'est par le biais des pratiques et des œuvres que l'enfant va élaborer un sentiment de valeur personnelle, une *estime de soi* (Bolognini et Prêteur, 1998 ; Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014).

Me personnaliser, c'est certes apprendre : à *savoir* (y compris le savoir sur moi et sur les autres), à *savoir-faire* (m'adapter aux situations et aux interactions, mais aussi développer des conduites innovantes et créatrices) ou à *savoir-être* (savoir construire ma propre identité).

Mais il s'agit aussi de *donner sens et valeurs, de pouvoir et de devenir*. À quoi bon savoir, faire et même savoir-être, si je n'ai pas le *pouvoir* d'actualiser mes compétences, le pouvoir de m'en servir. À quoi bon même l'accumulation de compétences, si je ne peux

6. Ce besoin de reconnaissance à travers l'œuvre produite va bien sûr persister toute la vie.

les actualiser, si je ne peux *ad-venir*, tant il est vrai que réaliser un projet est un mode d'*avènement*⁷ (de soi). Par ailleurs, il ne suffit pas d'être, il faut *exister*, au sens de « sortir de, naître⁸ », et donc se mettre en scène, communiquer, prendre le risque de changer.

Connaître, c'est également « naître » mais « avec ». *Être* et *connaître* impliquent la prise de distance, l'abstraction, la symbolisation et la décentration⁹, qui permettent de *sortir de* la confusion, de la fusion, de l'identification, de la passion aveugle, de l'impulsion et de l'habitude.

Or, l'enfant de 2 à 3 ans, pour devenir grand, est confronté lui aussi à la nécessité de sortir d'un moi primaire, d'abandonner son moi-bébé¹⁰. Il va devoir

7. Avènement (avec un accent aigu) : « avenir », en ancien français.

8. *Ex-sistere* : « être placé dehors » ; *sistere*, forme dérivée de *stare*, « être debout, être stable ». « Exister » serait alors « sortir de la stabilité ».

9. On peut définir la personnalisation comme le processus par lequel la personne donne sens et valeurs à sa vie et à ses conduites, en relation avec les autres. La personnalisation implique la coordination de stratégies multiples : d'affirmations et d'évaluations identitaires (*identification*), de positionnements et d'engagements sociaux (*socialisation*), de gestion des situations présentes (*adaptation* par résilience et *coping*), d'anticipations et de projets (*orientation*). Ces différentes stratégies se coordonnent à partir de la confrontation entre normes et pratiques permettant de donner sens et valeurs.

10. Par exemple, Domi à 5-6 ans (au CP) demandait parfois un biberon, mais, pour le boire, il se cachait derrière le lit de ses

développer un moi plus élaboré, parce que décentré, grâce à l'activité symbolique, à la gestion des règles et à la hiérarchisation des valeurs. Mais cette même nécessité de *sortir de se* pose dans la vie chaque fois que la personne est impliquée dans une situation critique.

De façon étonnante, l'enfant de 2 à 3 ans va apprendre à être réellement acteur, en se mettant en *représentation*, en faisant semblant d'être quelqu'un d'autre, en agissant par *simulacre*. On est bien là devant un paradoxe : il s'agit de construire des représentations (re-présenter ce qui est absent) et de mettre en œuvre des fictions pour expliquer le réel et lui faire face, de développer une image de soi (une fiction de soi) pour orienter ses conduites réelles et leur donner stabilité et continuité.

Il faut certes constamment articuler la personnalisation à la socialisation, mais il faut aussi discuter de l'organisation ambivalente des attitudes et des comportements que cette articulation provoque : l'enfant de 2 à 3 ans s'identifie à l'adulte et l'imité, mais il veut aussi « faire seul », il refuse d'être aidé, il tient à être libre de ses mouvements et cherche en même temps à obtenir une certaine reconnaissance, à être vu et admiré. Dans l'objectif d'affirmer sa personnalité naissante, il se heurte aux règles que l'adulte lui (im)pose. À d'autres moments cependant,

parents ! La régression est souvent accompagnée du sentiment de honte et de la nécessité de se cacher pour la réaliser.

il accepte ces règles, souvent par la médiation du jeu, puisque cela lui permet de montrer aux autres, et de se prouver à lui-même, qu'il est « grand ».

Affirmation de soi et apprentissage des règles

Depuis Freud, on évoque souvent le fait que les conduites de l'enfant de 2 à 3 ans tournent autour de l'apprentissage de la propreté et de l'hygiène (stade anal)¹¹. Quelques exemples pourront clarifier la diversité des enjeux de la gestion des besoins anaux.

À cet âge, Michel arrivait nu, le pot en main pour montrer son « œuvre » créatrice (bien faire !). Mais il répondait, dans le même temps aux attentes des parents (il faut le faire !). Domi avait souvent envie de « faire » au moment du repas, et au lieu de faire dans le couloir il venait près de la table de repas, provoquant une réaction des convives à propos des odeurs. Le même Domi ne pouvait faire que dans son pot bleu, ce qui devenait un problème lors de voyages pendant lequel le pot bleu était oublié ! Notons au passage que la pudeur est un sentiment qui s'apprend avec le temps. Le même Domi est une fois sorti nu dans le jardin pour demander à sa mère ce qu'il devait mettre, etc. !

L'enjeu majeur réside apparemment dans le rapport de force établi entre l'adulte qui impose les règles

11. Cf. les exemples significatifs évoqués dans cet ouvrage par Sylvie Rayna, dans un jeu entre enfants.

d'hygiène et l'enfant qui doit les accepter et agir en conséquence. Mais Erikson, psychanalyste, a fort bien montré (1959, 1972) que la dynamique fondamentale de cette période ne se limite pas à l'opposition entre *retenir* et *laisser aller* (par exemple : se retenir d'être violent ou se laisser aller à ses impulsions, comme on retient ou laisse aller le « bol fécal »). Il convient donc surtout de rechercher les raisons et les modalités amenant l'enfant à développer soit *l'expérience graduelle de l'autonomie*¹², soit *la répétition, l'obsession, la compulsion et/ou l'agression*. L'enfant a ainsi deux façons de s'affirmer :

– soit réagir avec violence à tout ce qui limite sa liberté de faire, et donc refuser de se soumettre à des règles (ou se résigner) ;

– soit entreprendre ce *travail à la limite* consistant à accepter les règles de l'adulte, à se les approprier et, grâce à cette appropriation, à contrôler ses propres émotions et sentiments, sans se dénier.

Parmi ces sentiments, la honte, l'humiliation, la frustration, l'impuissance empêchent en effet l'enfant de développer une bonne image de lui-même, mais

12. Chaque période, de l'enfance à l'adolescence, favorise l'autonomisation (capacité d'autorégulations), mais celle-ci cédera le pas, durant l'enfance, à l'hétéronomie (en particulier morale) associée à l'égoïsme. Cette association n'a rien de paradoxal si on définit l'égoïsme, comme l'incapacité à articuler le point de vue propre et le point de vue d'autrui, l'enfant passant ainsi de l'un à l'autre, sans avoir véritablement à gérer la contradiction.

aussi une bonne relation avec autrui. Il va devoir défendre son identité naissante, tout en préservant ses liens relationnels (attachements et identifications).

Or, pour que l'enfant soit en mesure de faire l'expérience de la continuité, c'est-à-dire construire son identité personnelle, il doit pouvoir saisir l'enchaînement des actes, d'abord isolés, en termes de causalité, afin de les produire lui-même (cf. l'enfant et les jeux de construction). Il est également obligé, pour contrôler la situation, de s'assujettir volontairement à des règles (de lieu, de temps et d'action, notamment).

Par ailleurs, il convient de souligner que l'enfant de 2 à 3 ans construit son identité personnelle à travers de multiples identités sociales, en particulier l'identité sexuée. Cette question actuellement très étudiée fait l'objet d'une imposante bibliographie que je me contenterai de mentionner ici¹³ pour aborder plus en détails le rôle des émotions et des sentiments dans le développement personnel.

La fonction des émotions dans la personnalisation et la constitution des liens sociaux

Dans *Les origines du caractère chez l'enfant*, Henri Wallon (1949) a montré l'importance des émotions

13. Cf. les bibliographies de Bergonnier-Dupuy et Mosconi (2000) et Tap et Zaouche Gaudron (1999), cf. également Tap (1985).

dans la socialisation. Selon lui, les premières prises de contact entre l'enfant et son environnement sont d'ordre affectif : ce sont les émotions. Celles-ci « chevillent le social au corps ». Tout au long de la vie, les acquis dans le domaine de la connaissance s'intègrent au développement de l'affectivité et en permettent la complexification. On observe cependant, chez l'enfant comme chez l'adulte, des antagonismes entre les automatismes moteurs et les émotions, entre les représentations et les émotions. « Quiconque agit, observe, réfléchit ou même imagine, abolit en lui le trouble émotionnel » – mais celui-ci peut l'envahir à nouveau.

L'émotion est perçue, le plus souvent, comme désadaptatrice. Elle a pourtant un caractère organisé et spectaculaire, avec effet sur autrui et, associée à un défi, elle peut favoriser le développement positif et la créativité. Toutefois, le classement entre émotions positives et négatives est sans doute à discuter : la joie, par exemple, peut être organisatrice de représentations et de conduites sociales, le stress aussi peut s'avérer utile à la progression de l'individu (Selye, 1974)¹⁴.

Par ailleurs, pour Wallon, *les émotions sont à la fois sociales* – elles n'ont de sens que dans la reprise qu'en fait autrui – et *profondément subjectives* – c'est

14. Cet auteur, qui a beaucoup apporté à la compréhension biologique du stress, différencie justement l'eustress (positif) et la distress (négative).

à lui-même que le sujet est renvoyé par le regard d'autrui, spectateur de son émotion.

L'analyse des conduites de l'enfant de 2 à 3 ans va nous permettre de confirmer et d'approfondir ce point de vue.

Derrière les colères et les caprices : une première crise profonde de personnalisation

En s'appuyant sur de multiples observations auprès de ses propres enfants, Malrieu a montré que les émotions, négatives ou positives, évoluent en fonction des progrès de l'enfant : aux cris et aux rages d'avant 2 ans vont succéder les colères, les mécontentements et les réclamations. Ces émotions négatives peuvent être déclenchées contre des objets ou des personnes. La colère face à l'objet entraîne des réactions opposées : geste émotif pour *dominer* l'objet (l'enfant n'ayant pas encore perçu que les objets ne sont pas accessibles aux affects : cf. l'animisme évoqué par Piaget), puis geste coléreux d'*abandon* et de jet de l'objet, exprimant une réaction de dépit, liée au sentiment d'impuissance. L'enfant réservera par la suite ses colères aux personnes. Mais la colère (à l'égard des objets ou des personnes) ne peut émerger que si l'enfant a antérieurement *expérimenté son pouvoir*. En fait, ces colères proviennent le plus souvent des échecs

antérieurs de l'enfant dans ses tentatives pour se *dominer lui-même*. Elles sont d'abord fondées sur des protestations et des réclamations, dans la mesure où l'enfant projette sur les autres la cause de ses propres échecs. Par la suite, elles vont se transformer en *refus*, apparemment *têtu* et *capricieux*. Mais s'agit-il vraiment de caprices ?

Le caprice suppose un « refus sans raisons objectives » (Malrieu), « une volonté subite qui vient sans aucune raison », impliquant « inconstance, irrégularité, mobilité¹⁵ » (Littré). L'enfant serait capricieux s'il ne pouvait trancher entre des désirs contradictoires. En fait, l'instabilité de l'enfant semble provenir moins d'un conflit entre désirs partiels contradictoires que d'un *conflit majeur entre la personnalité primaire qu'il tente de dominer et l'apprentissage difficile d'actes volontaires, personnels, mais ayant valeur sociale*¹⁶. Elle reflète une crise dans la dynamique

15. Le terme caprice étant issu de l'italien *capo* (latin *caput*) : « tête », se retrouve en français dans les expressions : « perdre la tête » ou surtout « coup de tête ».

16. Pour interpréter ce constat, on a pu évoquer le développement nerveux impliquant le contrôle du cerveau primitif, siège des émotions (structures sous-corticales et diencephaliques : amygdale et hippocampe dans le système limbique, hypothalamus latéral dans le diencephale), par le cortex cérébral, présenté comme « la structure intégratrice majeure, source de la vie consciente et de la perception de soi ». Mais, comme le signale Ropartz dans l'*Encyclopaedia Universalis*, rubrique « agression (éthologie) », Robinson et Delgado ont montré

d'intériorisation. Celle-ci ne serait pas le résultat de la contrainte parentale, et plus largement sociale, comme le supposait Durkheim, mais de l'émergence de sentiments de liberté (d'agir seul, d'être grand) et d'aspirations à dépasser les habitudes primitives et l'état de dépendance. L'enfant se trouve là dans une *double quête de pouvoir et de sens*, au risque (plus perçu que réel) de perdre l'amour des parents. Ces « crises » se manifestent le plus nettement entre 18 et 36 mois¹⁷, période durant laquelle l'enfant manifeste justement le plus fortement son affection à l'égard de ses proches (Balleyguier, 1996, p. 251-252).

Ces crises seront favorisées si l'éducateur, trop complaisant, « frustre l'enfant de la joie de se dominer lui-même en lui accordant tout faits certains plaisirs, ce qui ne fait qu'accroître l'insatisfaction et les désirs de l'enfant » (Malrieu, 1967, p. 210-211). À l'inverse,

qu'un singe dominant dont on stimule les substrats nerveux de l'agression (que je viens de citer) se livre à des attaques sévères sur ses congénères. En revanche, un singe dominé stimulé de la même façon n'attaque pas et adopte les comportements de retrait et de soumission qui sont habituellement les siens lorsqu'il est agressé. C'est dire l'importance de l'éducation et de l'apprentissage dans la gestion des émotions, et sur le cerveau lui-même.

17. Ce que l'on a pu appeler la « crise de 3 ans », après Wallon, est donc en fait aujourd'hui plus précoce. « L'affirmation et l'objectivation de soi n'attendent pas la crise de 3 ans pour se manifester, parce qu'elles sont en interdépendance avec les progrès du langage » (Malrieu, 1967, p. 340).

chercher à briser un « mauvais caractère » (supposé) amène l'enfant soit à devenir vindicatif, soit à abandonner son désir de liberté, à apprendre à se résigner, à se replier sur lui-même. Les stratégies éducatives des parents (autoritaires, laxistes, surprotecteurs, stimulants, démocrates, etc.) jouent donc malgré tout un rôle important dans le mode de socialisation et de personnalisation de l'enfant de 2 à 3 ans. À cet âge se trouve déjà engagée la façon dont l'enfant va se situer par rapport à l'autorité et à la discipline, à l'autocontrôle et à la stabilisation émotionnelle ou, au contraire, par rapport à l'absence de règles et de limites et à l'instabilité émotionnelle.

Je tenais à mettre ici l'accent sur les émotions et les modalités de leur contrôle, dont l'importance s'avère trop souvent sous-estimée, parce que *l'agressivité et l'ennui (associé au retrait) de l'enfant de 2 à 3 ans* sont devenus des problèmes pédagogiques et éducatifs majeurs. Il ne faut pas oublier cependant que si l'attaque et la fuite (le *fight-flight* bien connu des éthologistes, cf. Henri Laborit) sont des conduites d'adaptation dans le monde animal, il n'en est pas tout à fait ainsi chez l'homme, sauf dans les situations extrêmes où l'individu doit affronter le danger, la mort, la maladie. Mais, même dans ce cas, il s'agit plus de résoudre le problème et de gérer ses émotions et son stress (cf. les travaux sur le *coping* : faire face, ou sur la résilience : tenir le coup et rebondir) (Tap et Vinay, 2000 ; Sordes, Esparbès et Tap, 1994 ;

que d'attaquer (dans le sens d'une agression en tout cas).

Toutefois, les progrès de l'enfant concernant la construction de l'identité personnelle et du lien social ne se limitent pas aux modalités de contrôle des émotions, même en relation avec la socialisation-personnalisation. Ces modalités sont elles-mêmes associées à deux processus fondamentaux :

1. La *constitution progressive de la personnalité*, si on définit celle-ci par sa fonction de coordination, de mise en relation entre les conduites (motrices et verbales, laborieuses et ludiques) et les représentations ;

2. Les *progrès de la conscience*, grâce à ces mises en relation, mais aussi du fait des obstacles auxquels l'enfant se heurte dans la maîtrise des objets, dans l'accès aux relations interpersonnelles, dans les régulations et les diversifications/différenciations, qui lui permettent de se personnaliser.

Les multiples mises en relation ou organisations biopsychosociales

À propos des *mises en relation* (à la fois motrices, cognitives, affectives et sociales), prenons quelques exemples, selon les domaines concernés :

– *Le geste comme expression du désir*

On peut citer notamment la différence entre le *grasping* (désir de s'accrocher, d'être pris dans les

bras) et le *pointing* (désir exprimé en pointant le doigt vers l'objet désiré)¹⁸. Par la suite, l'enfant pointera le doigt pour connaître le nom de l'objet, puis il utilisera le même nom pour exprimer son désir de l'objet.

– *Les conduites en relation avec les objets*

Grâce à la conduite du *panier* (boîtes, caisses), l'enfant apprend à la fois à transférer, à disperser et à rassembler les objets, à tester le rapport entre le contenant et le contenu, entre le choix et le rejet (conserver ou mettre à la poubelle), et surtout entre le cacher et le redécouvrir. Dans la conduite de *transport*, il fait l'expérience de la diversité des espaces (entrer, sortir, s'inclure, s'exclure), il explore les *territoires*, avec leurs privilèges et leurs interdits. Il apprend à exister. L'enfant de 2 à 3 ans élabore aussi la conduite d'*appropriation* (ou de *défense* ou de *réclamation*) d'objets, d'abord à partir du geste de ramener l'objet vers soi, ensuite à partir du cri revendicatif : « À moi », « C'est à moi. » La conduite d'*instrumentation* lui permet d'appréhender la notion d'outil, de médiateur entre soi et l'objet désiré. Il perçoit ainsi que le *détour* de préhension, grâce à l'utilisation d'intermédiaires, aboutit à une maîtrise des objets et de l'espace. Par la conduite d'*association d'objets*, l'enfant apprend aussi à gérer les équilibres,

18. On trouve souvent le « doigt pointé » dans l'art, en particulier pictural ; par exemple chez Léonard de Vinci, dans *La Vierge aux rochers* (1483), où un bébé et une femme ont un doigt pointé.

les emboîtements, les analogies et les différences, si importantes dans le jeu des catégorisations (cognitives et sociales, pensées, parlées, communiquées). Par la conduite de *recherche d'objets cachés* l'enfant accède enfin au mystère, à la motivation, à l'orientation, en même temps qu'à la gestion émotionnelle lorsque ce sont les personnes qui se cachent.

L'exploration et la domination des espaces et des objets vont permettre à l'enfant de constituer et d'objectiver un espace indépendant du moi, sur lequel il pourra toutefois avoir prise, qu'il pourra occuper et maîtriser. L'enfant de 2 à 3 ans, trottineur-explorateur, expérimente avec exubérance, prend des risques, teste ses capacités motrices. Mais nous avons vu qu'il le fait sous le regard et la parole des autres (qui permettent, qui limitent ou qui interdisent), et qu'il peut échouer (impuissance) ou réussir (triomphe). Dans la conquête de la sensori-motricité, l'enfant va devoir apprendre à gérer les limites, à accepter ou se donner des règles. Il est important de rappeler que l'identité n'est pas pure représentation. Elle s'inscrit dans l'espace, s'ancre dans un territoire¹⁹.

19. La territorialisation de l'identité peut provoquer le meilleur (lorsque chacun peut ainsi disposer d'un ancrage et d'un espace de liberté) ou le pire (lorsqu'elle se traduit par le déni de l'autre et de ses droits). L'actualité montre assez clairement ces contradictions et ces conflits, à tous les niveaux de complexité sociale.

– *La relation avec le corps propre et avec le corps d'autrui*

La curiosité de l'enfant ne porte pas seulement sur les objets et les situations, mais aussi sur son propre corps, par comparaison avec le corps des autres. Ce plaisir à voir, à se voir et à s'exhiber est lui aussi objet de réglementations diverses selon le contexte éducatif. On sait l'importance accordée à l'image spéculaire (image de soi dans le miroir) par Wallon, puis Winnicott, Melanie Klein ou Lacan. Mais comme le rappelle fort justement Geneviève Balleguter (1996, p. 248), si le miroir aide l'enfant « à avoir une meilleure connaissance, plus unifiée, de son corps, le simple fait de se regarder dans le miroir ne suffit pas à avoir cette perception globale de soi, comme le pense Lacan ». Elle ajoute que « c'est par autrui que l'enfant donne sens à ses impressions sensorielles, mais c'est aussi par lui qu'il construit un système de valeurs et de valorisations (*ibid.*, p. 240) ». C'est d'ailleurs aussi par autrui que l'enfant peut être amené à dévaloriser le corps, les parties génitales ou la sexualité étant rendues taboues. En effet, l'image de soi en miroir ne peut être saisie par l'enfant que s'il en perçoit le caractère symbolique (un double de soi, et de plus, inversé).

– *La relation ou symbolique : paroles et fictions*

Il paraît important de replacer la question des fictions dans le rapport entre langage, motivations et émotions. L'enfant apprend à parler pour attirer

l'attention de l'adulte autrement que par geste, parce que cette attention lui est nécessaire pour réussir. Il s'aperçoit alors que le fait de parler le valorise auprès de l'adulte. Il va pouvoir s'extérioriser, exprimer ses états subjectifs, mais aussi procéder à de nouvelles mises en relation, donner du sens. Pour Malrieu (1967, p. 180) : « Ce n'est que dans la mesure où l'enfant affirme ses sentiments qu'il y a phrase. » (jugement et expression émotionnelle tout à la fois). Mais l'enfant ne se borne pas à exprimer des désirs, il communique, en prenant donc en compte les caractéristiques supposées de l'interlocuteur, en anticipant ses réactions et en agissant en fonction de ces anticipations (souvent interprétées comme des « chantages »).

Ainsi commencent à se développer les *stratégies de personnalisation*, qui ont trois fonctions essentielles :

- une fonction *constructive* : elles favorisent l'émergence d'une représentation valorisée de soi et orientent vers des actions positives ;
- une fonction *défensive* : elles permettent, au moins provisoirement, d'échapper à l'angoisse, au sentiment d'impuissance, à la dévalorisation ;
- une fonction *adaptative* enfin : grâce à elles l'enfant peut faire face aux pressions extérieures, tenir le coup par confiance, capacité de relance et d'anticipation.

L'éducation face aux paradoxes identitaires

Aujourd'hui les enjeux identitaires interviennent dans toutes les phases de la vie individuelle comme dans toutes les faces de la vie collective, politique, religieuse, mais aussi éducative. On sait combien la question du genre, le fait d'être homme ou femme, les orientations sexuelles, interviennent de façon majeure dans les débats et les manifestations de la vie citoyenne. La question de la nature du développement de l'identité sexuée intervient dès l'enfance et prend une place non négligeable dans les recherches sur la construction de l'identité, y compris avant 6 ans. J'ai eu l'occasion d'évoquer ces recherches dans l'ouvrage collectif de *Psychologie de l'enfant* (Tap, 2005)²⁰. À titre d'exemple, comme l'a montré Wallon (1957), à 2-3 ans l'imitation s'installe, mais elle a une fonction ambivalente qui peut aliéner l'enfant (si elle devient automatique) ou au contraire le libérer (et donc le « personnaliser ») si elle lui permet d'inventer des solutions face aux antagonismes auxquels il est confronté. C'est la raison pour laquelle l'enfant n'imité que des personnes dont il subit profondément l'attrait ou que des actions qui l'ont captivé. On comprend dès lors que l'identité n'est pas donnée

20. P. Tap, « Enfance et identité sexuée » dans R. Cloutier, P. Gosselin et P. Tap, *Psychologie de l'enfant*, Laval, Gaëtan Morin, 2005, p. 277-297. À lire au chapitre suivant « Construction de l'identité personnelle chez l'enfant », *op. cit.*, p. 299-322.

mais le résultat d'un apprentissage parfois difficile ou douloureux, pour l'enfant comme pour son entourage familial, scolaire ou amical. On peut considérer que cet apprentissage se fait au travers de la résolution éducative et personnelle de multiples « paradoxes identitaires » :

Paradoxe 1 : Dans l'éducation (ou dans sa façon de vivre) doit-on accentuer les ressemblances ou les différences ? J'ai eu l'occasion d'écrire que l'identité (personnelle ou collective) « se construit dans la confrontation de l'identique et de l'altérité, de la similitude et de la différence » (Tap, 1980). Cette confrontation concerne le langage (par la capacité à catégoriser et à donner une signification, ce qui permet de dissocier ou de classer ensemble les objets, les animaux ou les groupes humains) aussi bien que les relations affectives de l'enfant avec ces divers mondes (à les aimer ou les détester, à en avoir peur et à les fuir, etc.). L'éducation pousse aussi l'enfant à s'assimiler ou à se différencier. Faut-il accentuer l'affirmation des différences ou valoriser les ressemblances et les communautés ?

Paradoxe 2 : Dans l'éducation, doit-on accentuer la centration sur soi (estime de soi) ou les relations de réciprocité avec les autres ? Selon Piaget le progrès de la pensée implique la décentration de soi, l'abandon de l'égoïsme et l'effort de prise en compte du point de vue des autres. Mais on apprend aussi à l'enfant à se défendre lorsque les autres l'humilient

ou l'attaquent. Comment harmoniser la relation paradoxale entre la nécessaire estime de soi (Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014) et la non moins nécessaire *gestion de la réciprocité des interactions avec les autres, adultes ou enfants ?*

Paradoxe 3 : Au sens restreint l'identité personnelle repose sur le « sentiment d'identité » (rester identique à soi, rester « le même »). Mais au sens large, l'identité est ce par quoi l'individu se « particularise » (être « soi-même »). *Comment donc l'enfant en vient-il à vouloir conserver ce qu'il est ou au contraire à percevoir la nécessité de changer pour correspondre à un « projet d'être vraiment soi-même » (et non ce que les autres ont fait de lui) ?*

Bien entendu les parents, et l'enfant (progressivement), vont chercher à réguler, à harmoniser, ou du moins à rendre acceptables ces relations paradoxales en fonction de leurs systèmes de référence (sens, morale, habitudes culturelles). Ainsi est mis en œuvre le processus de « légitimation » de nos conduites, qui toute la vie maintient la question fondamentale du rapport entre liberté/égalité/fraternité et instauration des limites, règles et interdits. L'enfant de 2-3 ans y est largement confronté, prêt (et avec plaisir) ou non (avec angoisse) à entrer dans des institutions autres que la famille (de la crèche à l'école, etc.)

Conclusion

L'*identité*, en tant que système de représentations et de sentiments, ne peut être confondue avec la *connaissance de soi* et, à plus forte raison avec la *conscience de soi*, même si elle s'appuie sur cette connaissance et cette conscience. Il importait de montrer comment l'identité se forge dans l'action (dimension conative), dans la gestion des émotions et des sentiments (dimension affective), tout autant que dans les processus de conscience-connaissance (dimension cognitive).

Pour bien des auteurs, dont Harter (1998), Bariaud et Bourcet (1998), la capacité de l'enfant à conceptualiser le soi ne devient effective que vers l'âge de 8 ans, alors que Cooley et Malrieu évoquent, de leur côté, la précocité de l'affirmation de soi et de sa valeur dans l'action et dans l'interaction. Dès la deuxième année, l'enfant manifeste des conduites possessives (d'appropriation), des conduites d'auto-centration (dans l'expression verbale, par la mémoire, etc.), des attitudes fondées sur la confiance en soi ou l'incertitude. Il reste toutefois vrai que la capacité à se décrire et à s'analyser de façon plus abstraite ne viendra qu'avec la décentration cognitive d'après 7 ans (Piaget).

À partir de ces remarques, on peut formuler l'hypothèse que la conscience et la connaissance de soi progressent par paliers, en s'appuyant constamment,

mais de façon chaque fois différente, sur des actions personnalisées et des interactions sociales. Parmi ces niveaux, Malrieu (1967, p. 321-359) propose de différencier la conscience intentionnelle, la conscience du symbole, la conscience linguistique, la conscience de soi, la conscience des progrès de soi, la conscience de l'absent et la représentation, et enfin l'articulation entre conscience et inconscient. Quel que soit le niveau de conscience, la relation à autrui est toujours médiatrice.

Mon identité personnelle ne peut se confondre avec les identités collectives (liées à mes différents groupes ou catégories d'appartenance), ni se réduire à elles, ni pourtant se développer en dehors d'elles. Un groupe social ne peut toutefois aliéner ses membres à ses seules références (politiques, religieuses, sexuées, professionnelles)... : la personne, quels que soient son âge, son sexe et sa nationalité, ne se limite à aucune de ses appartenances, ni d'ailleurs à leur somme. Mais ces droits se trouvent associés à des devoirs. Le verbe « devoir » est d'ailleurs constamment utilisé dans les déclarations des droits de l'homme ; il en est de même dans la Déclaration des droits de l'enfant (Nations unies, 29 novembre 1959). Dans ce cas les devoirs sont ceux des adultes et de la société qu'ils constituent, à l'égard de l'enfant. La dernière phrase de cette déclaration affirme que l'enfant « doit être élevé dans un esprit de compréhension, de tolérance, d'amitié entre les peuples, de paix et de fraternité universelle, et

dans le sentiment qu'il lui appartient de consacrer son énergie et ses talents au service de ses semblables ». C'est là le seul « devoir » évoqué pour l'enfant dans ce texte : la solidarité et l'altruisme. On se situe bien loin de l'agressivité et de l'ennui auxquels les praticiens de l'enfance sont confrontés. Sont évoqués ainsi l'enjeu et la distance entre la morale du lien social et l'identité de la personne libre, d'une part, les conduites narcissiques et agressives ou le retrait-marginalisation, d'autre part. Toute l'éducation a pour fonction de passer de celles-ci à celles-là.

BIBLIOGRAPHIE

- BALLEYGUIER, G. 1996. *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*, Paris, Puf.
- BARDOU, E. ; OUBRAYRIE-ROUSSEL, N. 2014. *L'estime de soi*, (Préface de P. Tap, p. 9-32), Paris, In Press.
- BARIAUD, F ; BOURCET, C. 1998. « L'estime de soi à l'adolescence », dans M. Bolognini et Y. Prêteur, *Estime de soi. Perspectives développementales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 125-146.
- BERGONNIER-DUPUY, G. ; MOSCONI, N. 2000. « La construction de l'identité sexuée », dans J.-P. Pourtois et H. Desmet, *Le Parent éducateur*, Paris, Puf, p. 159-207.
- BOLOGNINI, M. ; PRÊTEUR, Y. 1998. *Estime de soi. Perspectives développementales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ERIKSON, E. 1959. *Enfance et société*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- ERIKSON, E. 1972. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

- HARTER, S. 1998. « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent », dans M. Bolognini et Y. Prêteur, *Estime de soi. Perspectives développementales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 57-84.
- INHELDER, B. ; PIAGET, J. 1955. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, Puf.
- JALLEY, E. ; RICHELLE, M. 1991. « Socialisation », dans R. Doron et F. Parot, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Puf, p. 635.
- MALEWSKA-PEYRE, H. ; TAP, P. 1991. « Les enjeux de la socialisation », dans *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, Puf, p. 7-17.
- MALRIEU, P. 1967. *Les émotions et la personnalité de l'enfant*, Paris, Vrin.
- MOESSINGER, P. 1996. *Irrationalité individuelle et ordre social*, Genève, Droz.
- MOESSINGER, P. 2000. *Le jeu de l'identité*, Paris, Puf.
- PIAGET, J. 1962. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Paris, CDU.
- SELYE, H. 1974. *Stress sans détresse*, Ottawa, La Presse.
- SORDES, F. ; ESPARBÈS, S. ; TAP, P. 1994. « Contrôle de soi et stratégies de développement. Le coping en question », *Psychologie et éducation*, n° 16, p. 81-96.
- TAP, P. 1980. *Identité individuelle et personnalisation*, (Préface), Toulouse, Privat.
- TAP, P. 1985. *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse, Privat.
- TAP, P. 1988. *La société Pygmalion ?*, Paris, Dunod.
- TAP, P. 2005. « Enfance et identité sexuée », dans R. Cloutier, P. Gosselin et P. Tap, *Psychologie de l'enfant*, Laval, Gaëtan Morin.

- TAP, P. ; MALEWSKA-PEYRE, H. 1993. « Les troubles de la socialisation », dans *Marginalités et troubles de la socialisation*, Paris, Puf, p. 7-14.
- TAP, P. ; VINAY, A. 2000. « Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence », dans J.-P. Pourtois et H. Desmet, *Le parent éducateur*, Paris, Puf, p. 87-157.
- TAP, P. ; ZAUCHE GAUDRON, C. 1999. « Identités sexuées, socialisation et développement de la personne », dans Y. Lemel et B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan.
- WALLON, H. 1949. *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Puf.