

COMMENT LA HONTE VIENT AUX ENFANTS

Philippe Rochat

Le Seuil | « Communications »

2013/2 n° 93 | pages 69 à 84

ISSN 0588-8018

ISBN 9782021117790

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/vue-communications-2013-2-page-69.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Le Seuil.

© Le Seuil. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Comment la honte vient aux enfants

J'aimerais ici reprendre certaines conceptions sur les origines de la honte et de l'embarras dans le développement, en particulier l'émergence du sens de la réputation chez l'enfant¹.

Ces conceptions tentent de rendre compte d'un phénomène psychologique très prévisible et plutôt curieux qui survient chez les enfants sains d'esprit aux alentours de 2 ans : la *co-conscience de soi*, c'est-à-dire l'éveil et les débuts de la prise en compte par l'enfant du regard évaluateur que les autres portent sur lui. Cet éveil correspond aussi à la naissance de la réputation comme expérience psychique au sens étymologique de « calcul », réputation venant du verbe latin *putare* qui signifie calculer.

On pourrait dire que la naissance de la co-conscience correspond à la naissance de la honte, de l'embarras, de la culpabilité, en d'autres termes, de toutes ces expériences émotionnelles qui tissent notre psyché d'adulte humain. J'aimerais discuter ici des signes annonciateurs de ces expériences, de « comment elles viennent aux enfants » : quels sont les éléments nécessaires à leur émergence qui, nous le verrons plus loin, donne à l'enfant sa nature humaine, car on ne fonctionne en tant qu'humain qu'au travers du regard évaluateur des autres sur soi, qu'avec *les autres à l'esprit*.

Le phénomène de l'émergence de la co-conscience de soi est bien saisi dans l'extrait suivant d'un roman autobiographique que j'ai traduit de l'américain :

Il y a cette chose qui arrive très tôt aux enfants : si personne ne les regarde, rien ne se produit pour eux. Quand on est tout petit, on comprend très vite qu'il ne sert à rien de s'élaner du plongoir de la piscine si personne ne vous regarde. L'enfant qui hurle : « Regarde-moi ! Regarde-moi ! » n'est pas simplement en train de quémander de l'attention, il plaide en fait pour son existence, sa *propre existence*².

J'aimerais montrer ici que cet éveil bouleverse la vie psychique de l'enfant et que ce bouleversement, en fin de compte, le rend humain. Il lui donne la marque de son appartenance à notre espèce, qui a comme distinction primordiale la réputation. Comme le jeune Hegel et bien d'autres philosophes avant et après lui l'ont avancé, être humain c'est lutter pour une reconnaissance de soi par autrui. Effectivement, nulle autre espèce animale n'est autant préoccupée par sa réputation, nulle autre n'est si encline à l'embarras et à la honte sous le feu du regard et la peur du rejet d'autrui.

Dans la perspective du développement, la question est donc la suivante : comment, pourquoi et dans quel contexte la potentialité de la honte et de l'embarras vient-elle aux enfants ?, mais aussi par contraste et comme revers nécessaire de la même médaille : comment vient aux enfants le sentiment de la fierté et la jouissance des honneurs de la gloire, tous deux si déterminants de notre psyché d'adultes ?

Charles Darwin remarquait déjà que l'homme était le seul animal à rougir et s'interrogeait sur cette propension qui met en exergue le malaise face à une dévaluation de soi, au sentiment d'être révélé et livré au public dans sa vulnérabilité. Darwin se demande pourquoi la nature aurait sélectionné une pareille publicité de ses états mentaux qui de prime abord, d'une façon irrésistible, nous rend tout particulièrement vulnérables. Voici ce qu'il écrit, traduit de l'anglais, dans son livre sur l'expression des émotions chez l'homme et l'animal : « Le rougissement est la plus curieuse et la plus humaine de toutes les émotions³. »

Observant l'émergence du rougissement chez son fils dès l'âge de 3 ans, et pas avant, Darwin spéculait sur les états mentaux qui se cacheraient derrière cette nouvelle expression émotionnelle : « Ce n'est pas le simple acte de réflexion sur sa propre allure ou présentation, mais penser ce que les autres pensent de nous qui cause un rougissement. Isolée de tous, la plus sensible des personnes serait indifférente à son apprêt et à son allure. On tend à ressentir plus fort le blâme et la réprobation d'autrui que leur approbation ; et par conséquent les critiques et remarques de dépréciation, or le ridicule, qu'il s'agisse de notre apparence ou de notre conduite, nous fait rougir bien davantage que les félicitations⁴. »

Mais quelles sont les origines de tout cela ? De mon point de vue, il faut chercher une réponse dans l'ontogenèse de l'identité chez l'enfant, ou mieux, dans les signes de l'émergence identitaire. Mon but est donc, en analysant le développement de l'identité, de comprendre ce qui pourrait motiver l'enfant humain à développer un sens de la réputation, c'est-à-dire, cette propension unique et exacerbée de notre espèce à se préoccuper du regard évaluateur d'autrui.

Lorsqu'on parle de réputation, on parle de ce qui à trait à l'identité, car le calcul constitutif de la réputation est un calcul sur la valeur de l'identité

d'un individu ou d'un groupe. Essayons tout d'abord de définir ce que l'on entend par identité comme objet ou contenu du calcul psychologique qu'est la réputation.

Qu'entendons-nous par « identité » ?

Dans son acception la plus générale, l'identité est le caractère de ce qui est « un ». Ce concept sous-tend l'idée d'une unité indivisible et absolue des choses et des personnes. Cette conception primordiale est une source d'embarras philosophique et elle représente, en fin de compte, l'origine du problème psychologique de l'identité, en particulier le problème d'une *identité personnelle de soi*.

Depuis longtemps, les philosophes (Nietzsche, Wittgenstein entre autres, mais aussi plus récemment Vincent Descombes⁵) soulignent l'ambiguïté du concept d'identité, en particulier de l'identité personnelle. Cette ambiguïté est évidente dans la définition même que l'on trouve dans un dictionnaire comme *Le Petit Robert*, qui définit l'identité personnelle comme : « caractère de ce qui demeure identique à soi-même ». Mais – et voici l'embarras majeur – comment une chose qui existe en soi de façon indivisible (à moins que l'on croie aux fantômes et au dédoublement des personnes) peut-elle être autre chose pour lui ressembler de façon *identique* ? Car effectivement, pour établir une relation d'identité comme dans l'équation $A = A$, il faut bien au moins deux termes... Une véritable contradiction par rapport à ce que prétend saisir le concept d'identité, ce que l'on peut appeler l'embarras philosophique majeur du concept d'identité.

L'identité comme concept est une relation qui s'ignore. Ce concept est une relation qui s'invente un terme qui serait son image miroir : une chose qui se dédoublerait et donc défierait sa vérité ontologique d'être *une*.

Je dirais que les raisons de cet embarras, dans lequel nous tombons à vouloir dédoubler ce qui ontologiquement ne peut l'être, sont d'ordre psychologique. Il est révélateur de notre vie psychique qui tourne autour d'une propension à objectiver le monde, en d'autres termes à le rendre mesurable et comparable, et tout particulièrement à le rendre *communicable* et *partageable* avec autrui.

Je vais essayer de montrer ici ce que l'enfant dans son développement nous révèle, ce que cache psychologiquement l'identité en tant que produit de la propension à s'objectiver soi-même, autrement dit à se conceptualiser comme une entité chargée de valeurs mesurables et comparables par rapport à autrui. Car, nous allons le voir, avec la littérature sur l'émergence d'un concept de soi chez l'enfant, on s'aperçoit que ce concept ne se fait pas pour soi et en soi, mais par rapport à autrui⁶. L'identité se développerait

chez l'enfant par souci d'affiliation avec autrui, et par conséquent, par peur du rejet social (l'autre côté de la médaille).

La honte ou l'embarras primaire de soi.

Des psychologues et des psychanalystes comme Henri Wallon, mais aussi à sa suite Jacques Lacan, insistent sur l'idée que, lorsque l'enfant se découvre dans le miroir, son expérience serait « jubilatoire ». Cette jubilation primitive caractéristique du fameux stade du miroir aurait pour source l'effet unificateur que la découverte de l'image spéculaire de son propre corps aurait pour l'enfant – qui est vécu d'une façon primordiale comme fondamentalement désorganisé et « impotent ». Ainsi, selon Lacan, à ce stade, il y aurait : « L'assomption jubilatoire de son image spéculaire par l'être encore plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage qu'est le petit homme à ce stade *infans*⁷ [...] ».

Les études empiriques de René Zazzo⁸ qui ont suivi ces grandes envolées théoriques et autres « superbes » interprétations suggèrent plus simplement que s'il y a effectivement signes de jubilation chez le jeune enfant face à la découverte de son image spéculaire, cette jubilation est plutôt liée à l'expérience et la découverte d'un autre, tout particulièrement un autre enfant comme *alter ego* qui porte avec lui la promesse ludique d'émotions partagées dans un jeu d'échanges réciproques. Comme on sait, ceci est un moteur primordial de l'intersubjectivité ou du sens de l'expérience partagée qui est une propension irrésistible dès les premiers mois, et en particulier dès l'émergence du sourire social (par opposition au sourire dit « réflexe » ou automatique exprimé par le bébé rassasié dès la naissance) aux alentours de 6 semaines. Cette première expression incontournable d'une expérience partagée au deuxième mois serait effectivement universelle et transculturelle⁹.

Si pour une raison ou une autre, l'enfant jubile en découvrant sa propre image dans le miroir, cette jubilation n'est que de courte durée dans le développement. Elle est vite remplacée par la hantise de se voir comme les autres nous voient, en d'autres termes de se découvrir comme entité « publique », celle qui est vécue par le corps propre mais exposée au regard évaluateur et potentiellement sanctionneur d'autrui.

Lorsque l'enfant passe le fameux test de la tache¹⁰ aux alentours de 20 mois, signifiant pour la première fois qu'il s'objectivise dans l'image reflétée par le miroir ou la photo, référant donc cette image à son propre corps qui est ainsi objectivement *signifié*, il manifeste conjointement les signes d'un embarras.

Cet embarras face à l'image spéculaire signifiante de soi peut prendre des formes opposées, soit d'inhibition, soit au contraire d'hyperactivité sous

forme de « masquage », l'enfant se mettant à faire le clown et exagérant ses manières de façon extravertie plutôt qu'introvertie.

Cette expression plus ou moins directe de hantise ou tout au moins d'apparente tension affective face à la découverte de son image dans le miroir semble être universelle, exprimée chez tous les enfants quelle que soit leur culture. Elle toucherait un point psychologique sensible, un point chaud de la psychologie humaine. En effet, à ma connaissance, aucune autre espèce animale ne se définit psychologiquement avec tant de clarté dans sa propension à l'embarras et la honte : la hantise d'être rejeté, mal reconnu, ou même pire, de devenir transparent pour autrui.

Il y a quelques années, l'anthropologue Edmund Carpenter a rapporté d'étonnantes observations faites chez des indigènes mélanésiens, les Biamis, vivant dans des régions très escarpées des hauts plateaux de la Papouasie en Nouvelle-Guinée. À l'époque où Carpenter leur rendit visite, ils vivaient sans miroir, dans des forêts denses et au bord d'un fleuve boueux, dans un environnement ne permettant pas une réflexion nette du corps propre pour l'individu. Carpenter constate que l'adulte biami découvrant pour la première fois l'image nette de soi dans le miroir, sur une vidéo ou sur une photo Polaroid, manifeste systématiquement une réaction de terreur. Transfixé sur sa propre réflexion, l'adulte biami exprime, selon Carpenter, non pas de la jubilation comme le tout jeune bébé, ni un narcissisme primaire, mais au contraire une angoisse profonde : sa respiration s'accélère et il se met à trembler, figé et silencieux pendant de longues minutes. Dans une recherche récente où nous avons observé la réaction de nombreux jeunes enfants du monde entier (Kenya, îles Fidji, Grenade et Sainte-Lucie dans les Caraïbes, Pérou, Nouvelle-Écosse, États-Unis) face au miroir dans l'expérience de la tache, nous constatons souvent dans la plupart des cultures des réactions de grande *inhibition* face à l'image spéculaire de soi, particulièrement chez les enfants grandissant dans de petites sociétés encore très traditionnelles et essentiellement préindustrielles. Comme pour l'anthropologue Edmond Carpenter chez l'adulte biami, on constate chez l'enfant l'effet inverse d'une jubilation dans la reconnaissance de soi dans le miroir.

Contexte originel « tendu et inquiet » de l'identité.

J'ai brièvement parlé du miroir et de l'enfant pour situer le contexte essentiellement non jubilatoire, plutôt tendu et inquiet, dans lequel se développe le sens d'une identité chez l'enfant, en d'autres termes le développement d'une reconnaissance de soi – non pas juste pour soi mais bien une reconnaissance de soi *par rapport aux autres*.

L'identité chez l'enfant est, encore une fois, entendue ici comme le développement d'une propension à se conceptualiser en tant qu'entité chargée de valeurs *mesurables* et *comparables* par rapport à autrui. Or, cette propension est indissociable, selon moi, de la crainte existentielle d'un *rejet social*, tel que le suggère la manifestation commune d'embarras associée aux débuts de la reconnaissance de soi dans le miroir.

La crainte du rejet social est l'envers, l'autre face indissociable d'un irrépressible besoin d'*affiliation* avec autrui qui est enraciné profondément dans notre biologie et notre évolution. Notre survie dépend de ce besoin qui est primordial, surtout en considérant les débuts remarquablement immatures de notre espèce en comparaison à tous les autres mammifères et autres primates. Cet ancrage primordial et profond du besoin d'affiliation et sa conséquence, la peur du rejet ou de la séparation (je dis bien *conséquence* car on ne peut pas craindre de perdre quelque chose que l'on n'a pas), est clairement mis en évidence par l'abondante recherche tant clinique qu'expérimentale sur les premiers liens, dans la lignée des travaux pionniers de John Bowlby sur l'attachement¹¹. Ces travaux montrent l'importance déterminante des premiers liens sociaux du bébé, en particulier avec la mère¹². Très tôt, il se familiarise et s'associe à certains autres individus. Éventuellement, il se reconnaîtra et s'objectivera d'une façon sélective dans certains autres qui, par projection et identification, deviennent un miroir social qui reflète ce qu'il est et voudrait être.

Mais ceci prend du temps et nous allons décrire ce développement qui mène l'enfant du berceau à la reconnaissance de soi et enfin à l'émergence d'une conscience de soi en tant que « personne », ce qui correspondrait à ce que l'on entend en général par *identité personnelle*.

Nous verrons que cette identité personnelle n'émergerait pas avant 2-3 ans, une fois que l'enfant parvient à s'objectiver comme entité corporelle différenciée. Une fois aussi qu'il parvient à s'objectiver – et ceci est crucial – à travers l'émergence du sens de la *norme* et de la *règle*. Nous verrons que lorsque l'enfant commence à devenir normatif dans sa vision du monde, il le devient aussi par rapport à sa propre caractérisation, de plus en plus explicite, des aspects cardinaux qui définiraient sa personne par contraste aux autres personnes. Nous verrons que ces aspects changent et se définissent d'abord par affiliation à certaines personnes ou groupes de personnes, et plus tard, éventuellement, par le rejet orienté vers d'autres. Dès l'âge de 7 ans, la recherche nous montre que l'enfant, en effet, se radicalise dans la détermination de sa propre personne, devient capable de préjugés et d'une formation de stéréotypes discriminatoires envers les autres, dont le but ultime est toujours, selon moi, d'affirmer sa propre identité sociale : de pallier à tout prix la crainte d'être soi-même rejeté socialement.

Ce serait donc vers 7 ans que l'enfant parviendrait à exprimer une identité personnelle qui ressemblerait à celle de l'adulte, c'est-à-dire une conception de soi qui se définit par rapport à un groupe et à ses normes, par contraste avec d'autres groupes et leurs normes.

Trois temps dans la naissance de l'identité chez l'enfant.

On peut distinguer trois périodes principales dans le développement de l'identité chez l'enfant. Il s'agit d'un développement en trois temps successifs et nécessaires par lesquels l'enfant devient progressivement une *personne* dans le sens étymologique latin de *masque de théâtre* : un devenir vers une identité que l'on définit opérationnellement comme une conceptualisation explicite et publique de soi par soi, ce que j'ai nommé une *co-conscience de soi*.

Une période que j'appellerai *pré-miroir* correspond au sens *implicite* du corps que l'enfant manifeste dès la naissance et bien avant qu'il ne se reconnaisse et s'objectivise explicitement dans le miroir ou même chez les autres. Il s'agit du sens du corps propre exprimé dans les perceptions et actions du nourrisson, un sens du corps comme entité *unifiée, substantielle, contenant, agente, située et différenciée* parmi d'autres entités dans l'environnement. De nombreuses recherches montrent l'existence précoce d'un sens de soi écologique par rapport aux objets physiques et d'un sens de soi interpersonnel par rapport aux personnes. Notons simplement ici que des travaux expérimentaux démontrent que l'enfant ne naît pas dans un état de confusion et d'a-dualisme primitif par rapport au monde des choses et des gens, comme beaucoup de théoriciens et philosophes de la première enfance, tels que William James, Henri Wallon, Jean Piaget, Sigmund Freud ou Jacques Lacan, ont pu le suggérer. On sait maintenant que l'enfant naît avec une perception structurée au lieu d'une confusion détonante, comme le suggérait William James.

Une deuxième période est celle marquée par le passage du seuil symbolique, non seulement avec l'émergence du langage parlé, mais aussi avec l'émergence de la réflexivité explicite où signifiants et signifiés sont de plus en plus différenciés. C'est la période abondamment documentée, notamment par Piaget, marquée par l'émergence d'une pensée qui ne devient plus seulement agie, mais aussi symbolique. L'enfant devient référentiel et commence à faire référence aux choses de façon explicite en utilisant des signes conventionnels appris lorsqu'il s'adresse aux autres. C'est aussi le début du contrôle des apparences où l'enfant peut prétendre être plutôt que simplement être ce qu'il est dans son action directe sur les choses. La pensée devient, à ce stade, indirecte et médiatisée par des signes publics et

conventionnels. Par rapport à la conscience de soi, j'appelle cette période celle *du miroir*, car elle correspond aux premiers signes manifestés par l'enfant démontrant qu'il devient capable de se considérer comme un objet de pensée et de contemplation. En d'autres termes, cette période correspond aux premières pensées et aux premières décisions à propos du corps propre qui devient une entité objectivée et explicitement représentée par soi et pour soi. Cette période débiterait aux alentours de 14 mois et se terminerai-t vers 30 mois.

Cette période est explicitée par la reconnaissance de soi dans le miroir bien sûr, mais aussi par l'expression verbale de pronoms et d'adjectifs possessifs tels que « moi », « à moi ! » ou « le mien ! », ainsi que par les débuts de la reconnaissance de soi chez les autres par projection et *identification*. Dans chacune de ces nouvelles manifestations caractéristiques de la période du miroir, l'enfant se réfère à soi par la médiation d'autres choses : un signe verbal, la réflexion de la surface polie du miroir, l'analogie et la ressemblance de soi avec certains autres, analogie et ressemblance de soi reconnues, donc objectivées par soi. L'enfant, dans cette période, commence explicitement et de façon réfléchie à se voir dans les choses et dans les gens qui deviennent signes et symboles de soi. Ce progrès est non seulement crucial, mais nécessaire à la constitution d'une idée d'identité personnelle et collective chez l'enfant. Il n'est néanmoins pas suffisant, comme nous allons le voir.

Les débuts du sens « personnifié » de soi chez le jeune enfant.

Comment l'enfant de 2 ans qui commence à s'objectiver dans les choses et les gens développe-t-il un sens de sa propre personne ? Autrement dit, comment se développe un sens de soi, non seulement pour soi, mais surtout pour autrui, un sens de soi public qui est présenté, projeté, conçu et façonné par rapport au regard évaluateur d'autrui sur soi ? Comment l'enfant va-t-il passer d'une simple reconnaissance de soi dans le miroir à une conception « masquée » de sa propre personne projetée dans le monde social et communiquée à autrui, comme par exemple, en réponse à l'expérimentateur qui peut maintenant demander à l'enfant : « Tu es qui toi ? », « D'où viens-tu ? », « As-tu beaucoup d'amis ? », « Qui sont tes meilleurs amis et pourquoi ? »

Du point de vue cognitif, comme on le sait, c'est avec l'émergence du langage que l'enfant devient explicite dans sa catégorisation et sa conceptualisation du monde et de *soi* en tant que personne. Qui dit catégorisation et conceptualisation dit création de contrastes d'une chose par rapport à d'autres. Cela implique ce que les linguistes nomment principe d'exclusi-

vité mutuelle des choses qui deviennent ainsi conçues par contraste nécessaire : une chose n'existe que par contraste mutuel exclusif avec toutes les autres choses.

Ce principe d'exclusivité mutuelle est le principe de base de toute conceptualisation de soi. La conceptualisation de soi, fondamentalement, s'effectue dans la création d'abord de contrastes par affiliation à certains autres individus par projection de soi et de sa propre identification ; ensuite, comme je vais essayer de le montrer, par coordination active de contrastes, d'une part par affiliation à certains autres et, d'autre part, par rejet actif de tous ceux que l'enfant commence à identifier comme « hors groupe ». Ce dernier développement achève, selon moi, le développement de l'identité qui deviendrait analogue à notre conception adulte de la personne, qui certes s'affine et change en fonction des apprentissages, de l'expérience, mais aussi en fonction des rôles proposés par la culture particulière dans laquelle l'individu grandit et dans laquelle, bon gré mal gré, il doit survivre. Néanmoins, vers l'âge de 7 ans, l'enfant commence à se définir par rapport à des valeurs *morales* et *éthiques* tout à fait comparables à celles de l'adulte : « Je suis une personne parfois triste et parfois gaie, parfois juste et parfois, même malgré moi, injuste ».

Ce développement de l'enfant se concevant comme une personne morale aux caractéristiques multiples, souvent oscillantes et même parfois contradictoires, ne peut se mettre en place que lorsqu'il commence à devenir « normatif » dans sa pensée : il devient capable de considérer ce qui est bien ou mal, positif ou négatif, ami ou ennemi, juste ou pas juste.

De nombreux travaux expérimentaux de psychologie du développement¹³ montrent que l'enfant commence à manifester une normativité tant dans sa pensée que dans ses actions au cours de la deuxième année, une fois devenu capable de s'objectiver dans les choses (par exemple, le miroir) ou les gens (par exemple, en s'identifiant et en imitant certaines personnes et pas d'autres).

Une observation frappante rapportée par Kagan et son équipe, et corroborée par de nombreuses recherches plus récentes, indique que c'est au cours de la troisième année que l'enfant commence à manifester une préférence pour la *conformité*, rejetant ce qui est hors norme. Par exemple, l'enfant de 2 ans et demi notera qu'une tasse est ébréchée ou qu'il manque un bras à une poupée. Souvent, il s'en plaindra et préférera toujours jouer avec ce qui est intact et « conforme » à ce que la chose « devrait être ». Par là même, l'enfant devient d'une façon nouvelle « normatif » dans sa pensée, son affectivité, sa décision et son action sur les choses. Ceci marque l'émergence de la règle et de la norme dans la psychologie de l'enfant, une règle qui devient non seulement liée à de la familiarité mais aussi à des *principes* que l'on peut appeler principes « moraux » car ils se réfèrent déjà

à un certain ordre esthétique et de décision dans le monde, un ordre des choses telles qu'elles devraient être ou ne pas être. Cela annonce aussi la capacité de comprendre les règles individuelles et collectives qui régissent famille, institutions et autres groupements sociaux.

Cet ordre ressenti et connu des choses qui émerge vers 2-3 ans aboutira dans le futur à l'ordre de la pensée que l'enfant projette chez autrui : ce que les autres pensent, ce qu'ils ressentent, leurs méprises ou fausses croyances, toutes « les théories de l'esprit » que l'enfant parvient à formuler de façon explicite et indiscutable dès la fin de la quatrième année, avec même des signes précurseurs dès 3 ans selon les chercheurs.

C'est aussi par rapport à ce nouvel ordre ressenti et connu que l'enfant va commencer à « se » concevoir en tant que personne. La source de l'identité émergente chez l'enfant se trouve dans ce nouvel ordre « normatif » des choses et des gens qui commence à être ressenti, connu et explicitement exprimé par l'enfant dès la fin de la deuxième année.

Développement de la conception explicite de soi chez l'enfant.

Lorsque l'enfant, dès la troisième année, commence à ressentir les normes du monde social en manifestant par exemple de la honte ou de l'embarras, par le biais d'inhibitions ou d'activités de « masquage » (comme le mensonge), ou encore en affichant une expression de fierté après avoir surmonté un obstacle, comme la réussite d'un puzzle par exemple, il commence à se concevoir non seulement dans le présent, mais aussi dans le futur ainsi que dans le passé. La recherche montre que, dès l'âge de 3 ans, l'enfant parvient à se remémorer des événements vécus six mois plus tôt, comme une visite à Disneyland, les détails du souvenir de soi augmentant de façon marquée dès 4 ans. Ce sont les débuts explicites de la mémoire dite « autobiographique » dans laquelle l'enfant devient capable de se définir dans une narration publique, en revivant des situations passées et en évaluant ses propres réactions par rapport à autrui. Par exemple, l'enfant dira : « Oui, je me souviens... je suis allé sur les montagnes russes et je n'avais pas peur... ma sœur, elle, elle pleurait... ».

Susan Harter et ses collègues ont systématiquement analysé la façon dont les enfants dès 3 ans se décrivent dans leur narration de soi. Trois périodes se distinguent dans le développement entre 3 et 11 ans. Vers 3-4 ans, l'enfant tend à dresser une liste de traits caractéristiques de soi qui sont concrets et non articulés, un amalgame qui se rapporte à des caractéristiques physiques (j'ai les cheveux bouclés), des états émotionnels (je suis content), des compétences (je connais les lettres), des préférences (j'aime les bonbons), des possessions (j'ai une poupée et un frère). Il est

intéressant de relever, en tout cas chez le jeune enfant américain s'auto-décrivant, que les propres pouvoirs et capacités sont systématiquement surévalués. Il dira par exemple : « Je suis très fort, regarde, je peux soulever cette chaise, même cette voiture. » Selon Harter et ses collaborateurs, l'enfant dans ses premières conceptions de soi démontre encore un manque flagrant de mesure dans l'échelle de sa comparaison avec autrui, une auto-assurance typiquement démesurée.

Si l'enfant de 5-6 ans continue à surévaluer ses capacités et ses traits dans sa propre description, indicatif peut-être d'un masquage par rapport à l'évaluation redoutée d'autrui, très vite, il commence néanmoins à être mitigé dans sa propre caractérisation, commençant à présenter des traits par opposition : « Je suis très bon à ceci, mais aussi moins bon à ça. » Dès 8 ans, l'enfant se décrit à partir de concepts qui s'apparentent davantage à un catalogue de traits caractéristiques : « Je suis très sportif, intelligent, costaud, etc. » Ce qui émerge dans la caractérisation de soi chez l'enfant de 8 à 11 ans est qu'il parvient à se concevoir comme une collection d'attributs qui peuvent être alternativement positifs et négatifs. Ces traits coexistent : « Je suis content et en général bien dans ma peau, mais il m'arrive aussi d'être triste ; j'ai beaucoup de copains mais j'ai aussi pas mal d'ennemis¹⁴. »

En résumé, la recherche montre que, entre 3 et 11 ans, l'enfant développe une conception plus complexe et plus équilibrée de soi, en particulier une expression plus équilibrée, réaliste et autonome de sa propre valeur.

Mais qu'en est-il du soi par rapport au groupe ? Comment se développe le sens d'une appartenance sociale chez l'enfant ? En d'autres termes, quelles sont les origines d'une *identité sociale* conçue et exprimée par l'enfant ?

Suggérons que l'identité sociale chez l'enfant émerge du processus actif d'affirmation de soi par rapport aux autres et, en particulier, d'une reconnaissance de soi qui devient *sélective* par rapport à certaines personnes, voire certains *groupes de personnes*, par contraste et même au détriment de certains autres. Ceci est mis en évidence par le parallélisme entre le développement de la conception de soi chez l'enfant que je viens de décrire et l'émergence des stéréotypes et préjugés sociaux. Ces deux lignes de développement (concept de soi et attitudes sociales) sont en effet indissociables.

Affirmation de soi et émergence du préjugé social chez l'enfant.

Il est remarquable de constater combien, dès la plus jeune enfance, la conceptualisation de soi dépend du regard évaluateur d'autrui. Ce phénomène est exacerbé lorsque l'enfant quitte la maison pour se socialiser dans le milieu scolaire (dès la maternelle, vers 2-3 ans). Dès ce jeune âge et

sous la pression du groupe, l'enfant commence à s'identifier par rapport à l'évaluation de sa propre inclusion sociale (je suis plus ou moins populaire, plus au moins rejeté socialement, j'ai beaucoup ou peu d'amis, etc.).

Une recherche datant d'il y a déjà vingt-cinq ans, menée auprès d'un grand nombre d'écoliers américains âgés de 8 à 11 ans, montre curieusement que plus de 10 % d'entre eux souffraient de solitude et d'une extrême insatisfaction sociale, estimant n'avoir pas d'amis et être rejetés par les autres. Ces auto-estimations sont par ailleurs réalistes, puisque fortement corrélées avec le jugement des autres et le sociogramme de l'enfant dans son école.

Dès la maternelle, rivalité et popularité sont de règle et les enfants y adhèrent d'une façon serrée et même parfois diaboliquement cruelle¹⁵. Ce climat souvent tendu et inquiétant crée bien sûr un terreau très fertile au développement d'attitudes sociales stéréotypées et de préjugés sociaux : « Les filles sont des bourriques et les garçons des polissons... » Les garçons jouent avec les garçons, les filles avec les filles, les cliques très vite se forment, la dynamique de l'inclusion et de l'exclusion se met cruellement en place. L'enfant est contraint, dès la maternelle et de façon incontournable au fil des années de scolarité, même bien au-delà et *de facto* jusqu'à la mort, à se situer, à se répertorier et à entretenir une réputation propre par rapport aux groupes et sous-groupes qui constituent de façon soudainement très marquée le monde des autres. Ce monde des autres s'élargit au-delà de la famille et des liens génétiques. C'est bien dans ce nouveau contexte qui émerge brusquement avec la première rentrée scolaire, que l'enfant doit redoubler l'effort d'affirmation de soi, contraint à la constitution d'une nouvelle identité sociale.

La recherche montre qu'à partir du milieu de la troisième année, les enfants identifient correctement leur sexe, soit verbalement, soit en se reconnaissant dans le sexe d'autres individus, nouveaux pour l'enfant, représentés sur des photographies¹⁶. Par ailleurs, à partir de 30 mois, l'enfant exprime déjà des stéréotypes quant à la valeur plus ou moins féminine ou masculine de certaines tâches adultes, comme celles de manier une pelle mécanique ou faire la vaisselle, tâches auxquelles l'enfant s'identifie plus ou moins selon son sexe. Cette stéréotypie précoce des rôles sexuels qui contribue à l'organisation des représentations que l'enfant se fait de son monde social reflète aussi l'attitude et la conception des parents sur les rôles plus ou moins égalitaires entre les sexes.

Il est démontré, par exemple, que l'enfant manifeste des jugements stéréotypés sur les rôles masculins et féminins d'autant plus précocement que les parents profèrent de tels jugements face à leurs enfants. La corrélation est forte et met en évidence l'importance des influences sociales dans le développement des identités que l'enfant très vite reconnaît et dans lesquelles lui-même se reconnaît.

La recherche montre aussi que ce ne serait que vers 5 ans que l'enfant commence à manifester clairement un sens de son appartenance ethnique et raciale. L'âge de cette manifestation, néanmoins, dépend du contexte plus ou moins intégré racialement dans lequel l'enfant grandit. Les premières reconnaissances d'une identité ethnique et raciale chez l'enfant de 5 ans seraient manifestées d'abord par souci d'affiliation au groupe dans lequel l'enfant se reconnaît.

Les préjugés raciaux par lesquels le souci d'affiliation de l'enfant s'exprime, tout particulièrement par le biais du rejet de tous ceux qui ne partagent pas sa propre ethnie ou couleur de peau, apparaissent aux alentours de 7-8 ans. L'enfant, dès cet âge, commence à exprimer non seulement des règles d'inclusion dans le groupe auquel il s'identifie, mais aussi des règles d'*exclusion* : « T'es pas mon copain parce que tu ne fais pas partie de l'équipe de foot, tu es une fille, tu n'as pas de short, tu n'habites pas dans cette rue et en plus tu es noire... »

Dans une de nos recherches récentes, nous avons constaté une chronologie semblable chez des enfants d'un camp de réfugiés palestiniens à Beyrouth¹⁷ à qui était demandé de décider à qui devait revenir un bout de terrain que deux poupées physiquement identiques se disputaient avec virulence (« Cette terre est à moi, non elle est à moi, etc. »). Les poupées antagonistes étaient présentées à l'enfant comme étant l'une riche, l'autre pauvre et, selon les cas, comme palestinienne et non palestinienne. Dans une condition où la poupée riche était décrite comme étant palestinienne et la poupée pauvre comme non palestinienne, seuls les plus jeunes enfants (3-4 ans) décidaient en majorité de distribuer la terre à la poupée non palestinienne mais « pauvre ». Pour ces jeunes enfants, le critère de pauvreté prévaut sur le critère ethnique et culturel. Vers 5-6 ans, par contre, les choses changent et le critère ethnique semble prévaloir. L'enfant commence à décider et à juger en faveur de la poupée palestinienne, même si l'autre est pauvre. Il commence donc dès cet âge à se reconnaître dans son propre groupe ethnique en le favorisant malgré le contraste flagrant riche-pauvre parfaitement discernable pour l'enfant. Il devient « parochial »...

Dès 6 ans, notre recherche suggère donc que l'ethnie propre prévaudrait déjà sur les exigences rationnelles d'équité, processus qui accompagne l'émergence des préjugés sociaux et d'appartenance collective.

*

* *

Le développement de l'identité chez l'enfant a été décrit comme articulant trois grandes périodes : « pré-miroir », « miroir » et « post-miroir »

couvrant respectivement la période qui s'étend de la naissance aux environs de 18 mois, la période qui va de 18 à 30 mois où l'enfant s'objectivise dans le langage et la représentation symbolique, telle la reconnaissance dans le miroir, et enfin la période qui commence vers 30 mois avec l'éveil au sens de la règle et de la norme, marquant la véritable émergence de l'identité en tant que conceptualisation par l'enfant du sens de sa propre *personne*, c'est-à-dire du sens explicite de soi comme entité morale avec des valeurs propres permettant à l'individu de se situer et de s'évaluer par rapport aux autres.

J'ai suggéré que, avec l'émergence de la règle et du sens de la norme vers 2-3 ans, l'enfant commence à se forger un concept explicite de soi en fonction de son affiliation à certaines personnes ou groupes de personnes *par opposition* à d'autres, ceci par le biais de projections et d'identifications à autrui qui sont systématiquement différenciées et sélectionnées par l'enfant.

Dès l'âge de 7-8 ans, la conception de l'identité propre de l'enfant commence à ressembler à celle qu'exprime l'adulte. Elle est maintenant basée non seulement sur un processus d'inclusion, mais aussi sur un processus d'*exclusion active*, avec l'émergence de préjugés qui renforcent le contraste de soi *avec tous ceux* auxquels l'individu ne s'identifie pas, souvent avec véhémence et détermination : « Je suis premier de ma classe, un chef, un sous-chef, un ouvrier, un vrai Français, un vrai Américain, un Suisse de pure souche, un professeur... »

Le moteur de ce développement de l'identité chez l'enfant, et *a fortiori* chez l'adulte, ne serait pas simplement l'expression d'un besoin d'attachement et d'affiliation avec autrui, comme il est commun de le penser parmi les psychologues de l'enfance. Ce serait au contraire davantage la *conséquence d'un tel besoin* : en particulier, la crainte du rejet par les autres et la quête acharnée, *existentielle* même, d'une reconnaissance sociale.

Je crois que nous pouvons tous être d'accord sur le fait que rien n'est pire que d'être transparent pour autrui. Cette menace du rejet social est ce qui motiverait d'une façon primordiale l'enfant à se forger une identité en tant que personne différenciée mais située dans sa valeur, en référence à autrui.

Philippe ROCHAT
psypr@emory.edu
Professeur de psychologie
Emory University, Atlanta

NOTES

1. Il s'agit ici de faire une sorte de précis d'un livre : Philippe Rochat, *Others in Mind: Social Origins of Self-Consciousness*, NY, Cambridge University Press, 2009, en reprenant certaines des idées développées, en particulier autour de la réputation, ceci le plus succinctement et clairement possible afin d'ajouter le point de vue de la psychologie de l'enfant au débat interdisciplinaire sur la réputation proposé par ce numéro spécial de *Communications*.

2. M.R. Montgomery, *Saying Goodbye: A Memoir for Two Fathers*, New York, Knopf, 2010.

3. Charles Darwin, *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux* (1872), Paris, Payot et Rivages, 2001, p. 309.

4. *Ibid.*, p. 325.

5. Vincent Descombes, *Les Embarras de l'identité*, Paris, Gallimard, 2013.

6. Philippe Rochat, 2009, *op. cit.*

7. Jacques Lacan, Communication faite au XVI^e Congrès international de psychanalyse, à Zürich, le 17 juillet 1949.

8. René Zazzo, « La genèse de la conscience de soi », in « *Psychologie de la connaissance de soi* », Paris, PUF, 1975.

9. Pour toutes références, voir Philippe Rochat, *Le Monde des bébés*, Paris, Odile Jacob, 2006.

10. Ce test consiste à placer une marque sur le visage de l'enfant sans qu'il s'en aperçoive, puis à l'exposer à son image spéculaire. S'il touche la marque en la découvrant dans le miroir, cela signifie théoriquement qu'il se reconnaît et s'objectivise dans celui-ci.

11. John Bowlby, *Attachment and Loss*, New York, Basic Books, 1969.

12. Voir par exemple Yvane Wiart, *L'Attachement, un instinct oublié*, Paris, Albin Michel, 2011.

13. Voir les études pionnières de Jérôme Kagan, *The Nature of the Child*, New York, Basic Books, 1994 et Michael Lewis, « The Role of Emotions in Development », in Nancy E. Curry (Ed.), *The Feeling Child*, New York, Haworth Press, 1986.

14. Susan Harter, *The Development of Self-Representations*, in William Damon (Series Ed.), Nancy Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, *Social, emotional, and Personality Development* (5th édition), New York, Wiley, 1998.

15. Voir le magnifique film de Claire Simon (1993), *Récréations*.

16. Voir le travail pionnier de Weintraub et ses collaborateurs publié dans les années 1980.

17. Samar Zebian et Philippe Rochat, « Judgment of Land Ownership by Young Refugee Palestinian and US Children », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 36, n° 6, 2012, p. 449-456.

RÉSUMÉ

Lorsqu'on se réfère à la réputation, on parle de ce qui a trait à l'identité, car le calcul constitutif de la réputation est un calcul sur la valeur de l'identité d'un individu ou d'un groupe. En analysant le développement de l'identité chez l'enfant, cet article tente de mieux comprendre ce qui peut motiver l'enfant à développer un sens de la réputation, c'est-à-dire cette propension unique et exacerbée de notre espèce à se préoccuper du regard évaluateur d'autrui.

SUMMARY

When dealing with reputation, we are dealing with the issue of identity. The calculation that is the constitutive element of reputation is indeed a calculation about the value of the identity of an individual or of a group. In this article, the development of identity in children is discussed, trying to capture what might motivate the human child to develop a sense of reputation, this unique human propensity to be concerned with the evaluative gaze of others.

RESUMEN

Cuando nos referimos a la reputación, se habla de lo que concierne la identidad, puesto que el cálculo constitutivo de la reputación es un cálculo sobre el valor de la identidad de un individuo o de un grupo. Analizando el desarrollo de la identidad en el niño, este artículo intenta comprender lo que motiva al niño a desarrollar un sentido de reputación, es decir esta propensión única y exacerbada de nuestra especie que se preocupa de la mirada evaluadora de los otros.