

# Un point de vue sur le problème de l'identité de soi à l'adolescence

Pierre MOUNOUD et Annie VINTER

Université de Genève F.P.S.E.  
24, rue Général-Dufour, 1211 Genève 4

## INTRODUCTION

Si la période de l'enfance s'est difficilement dégagée comme période de développement au travers des siècles (Ariès, 1973 ; Badinter, 1980), celle de l'adolescence semble être d'une « création » encore plus récente, contingente à des caractéristiques propres à notre société moderne (Winnicott, 1969, 1972). Mais, quoiqu'il en soit de la perspective historique, deux aspects s'imposent lorsqu'on parle de l'adolescence. En premier lieu, la période de développement ainsi désignée est identifiée essentiellement par rapport aux développements affectif et biologique de l'individu. En second lieu, des connotations de crise, trouble, problème, sont associées au concept d'adolescence. La théorie psychanalytique est l'une des plus riches du point de vue de la conceptualisation du problème « adolescence », les perspectives d'Erikson (1959, 1968) et de Winnicott (1975) en particulier marquant par leur originalité. Ces auteurs s'accordent pour voir l'origine du sentiment de « crise » que vit l'adolescent dans l'apparition de la puberté, c'est-à-dire de capacités sexuelles et affectives nouvelles, conjointement à une incapacité à les utiliser et à les contrôler. La nouvelle poussée du Ca entraîne la résurgence d'une grande partie de la problématique infantile. Erikson met l'accent sur le renouveau de la problématique œdipienne. Ekstein (1973) s'intéresse surtout aux mouvements de fusion et d'individuation chez l'adolescent, (en analogie avec la situation du nourrisson dans la dyade mère-bébé). Winnicott, quant à lui, voit l'adolescent aux prises avec des problèmes de dépendance-indépendance, et vivant un état d'immaturité, d'isolement affectif : sentiment puissant d'indépendance du point de vue de l'adolescent (Winnicott l'exprime en terme de défi), mais dépendance extrême par rapport au milieu, parental surtout, du point de vue externe. Il est ainsi possible de parler à nouveau « d'étayage » à l'adolescence. Le besoin d'appui (d'une base « sécu-

risante ») s'avère primordial dans cette période, et par là même, l'importance du rôle des parents, du milieu en général, ressurgit.

Cette problématique affective, brièvement esquissée, se manifeste dans la recherche d'une « identité », ou plutôt, d'une nouvelle identité, l'état de crise touchant tous les aspects du Soi, des aspects physiques aux aspects sociaux et relationnels. Du point de vue de la représentation du corps propre, qui nous préoccupera principalement, l'adolescent est, d'une manière plus ou moins prégnante, plus ou moins saine, en proie à un sentiment de « dysmorphophobie » (Ajuriaguerra, 1974 ; Tomkiewicz et al., 1979). Certaines parties du corps, qui ne sont pas nécessairement celles soumises aux transformations pubertaires, deviennent le siège d'un intérêt accentué, avec vision déformante. Les faits de délinquance juvénile, de drogue, de formations de bandes témoignent des troubles que subissent par ailleurs d'autres aspects du Soi et de la difficulté de l'adolescent à se définir comme « un parmi d'autres ». Difficulté, rappelons-le, que vit aussi le nourrisson au début de sa vie, ce dernier n'accédant à l'identification singularisante de ses partenaires et de lui-même que vers 6-8 mois.

Ainsi, c'est principalement du point de vue affectif que se définit traditionnellement l'adolescence. Du point de vue cognitif, si l'adolescent est aussi caractérisé comme acquérant de nouvelles capacités (développement des opératoires formelles selon Inhelder et Piaget, 1955), il est rarement question de « troubles », ou plutôt de « régressions » dans ses acquisitions cognitives, ainsi que l'on aurait tendance à s'exprimer dans ce domaine. Pourtant, certains éléments de la théorie piagétienne inciteraient à traiter la relation adolescent-objet de connais-

(1) Recherche financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, requête N° 1.343.0.81.

sance de manière analogue à celle qui lie le bébé à son environnement, ou l'enfant de 2-3 ans à son milieu. Ainsi des concepts comme ceux de centration, d'égoïsme, pourraient aussi caractériser le début de la période d'adolescence, par opposition à ceux de décentration (et de relativisme) qui concerneraient la fin de cette période. Par ailleurs, il faut signaler que de nombreux auteurs ont mis en évidence ces dernières années des « régressions » dans le développement cognitif des adolescents comme, par exemple, Dasen et Christie (1972), Strauss et Liberman (1974). Toutefois, il n'existe pas actuellement d'accord sur l'interprétation à donner à ces résultats (cf. en particulier Strauss, 1982 ; Dasen, 1982 ; Richard et Siegler, 1982).

Enfin, dans une tâche qu'il serait évidemment critiquable de qualifier uniquement de cognitive, celle de reconnaissance des visages, Carey et Diamond (1977), Carey (1982), ont mis en évidence des « anomalies » de développement, ou régressions, entre 10-11 ans et 14-15 ans. Les adolescents de cette tranche d'âge réussissent moins bien que les enfants de 9-10 ans ou que les adolescents de 16 ans, dans des tâches de reconnaissance de visages non familiers. Goldstein (1975), pour sa part, rapporte une baisse des performances des adolescents après 10 ans dans la reconnaissance de visages familiers, mais présentés inversés du point de vue de leur orientation spatiale. Selon Carey (1982), la discontinuité développementale dans ces tâches est le signe de la réorganisation que subissent les processus de codage des visages. Le problème de l'élaboration de nouvelles représentations du corps ne touche donc pas seulement le corps propre, mais aussi celui d'autrui. Carey (1982) suggère, entre autres, une hypothèse maturationnelle pour rendre compte de cette régression : des phénomènes maturationnels liés à l'avènement de la puberté pourraient temporairement détériorer les processus de codage des visages.

Il apparaît ainsi, que tant du point de vue cognitif qu'affectif, l'adolescence se définit comme une période de transformations, de (re) constructions surtout. L'apparition de nouvelles capacités, d'ordre divers, en marque le début. Pour notre part, nous avons suggéré que vers l'âge de 10-11 ans, de nouvelles capacités de codage, de nature sémiotique ou formelle, apparaissent sous la dépendance d'un processus maturationnel (Mounoud, 1979 ; Mounoud et Vinter, 1981). L'absence de maîtrise de ces capacités nouvelles entraîne un état d'immaturité et de dépendance. Ces capacités de codage, appliquées au réel, vont donner lieu à l'élaboration de représentations nouvelles, qualifiées de sémiotiques. Dans notre perspective, ces représentations se développent selon un schéma identique, que l'on considère la période de la petite enfance, de l'enfance ou de l'adolescence. Ce schéma permet par ailleurs de faire des hypothèses quant à la manière dont l'ado-

lescent développe un sentiment d'identité, ou plus restrictivement, dont il construit des représentations de son propre corps.

Chaque stade débute par une phase d'indifférenciation, de syncrétisme, dû à la confusion entraînée par l'apparition de nouvelles capacités de compréhension du réel (niveau du rôle « vécu » dans la théorie de G.H. Mead, 1934). L'adolescent va tout d'abord (re)découvrir certaines dimensions du réel, quelques caractéristiques de son propre corps, sans parvenir à les rattacher les unes aux autres, d'où toutes les possibilités de centration déformante, comme dans la dysmorphophobie. Il expérimentera un ensemble de rôle au sein de la famille, de l'école ou d'un groupe d'appartenance, mais sans parvenir à y distinguer ce qui lui appartient en propre de ce qui dépend de la structure des normes de son milieu, d'où toutes les adhésions totales, sans recul de l'adolescent. C'est grâce à l'expérimentation d'un ensemble de rôles que l'adolescent parviendra progressivement à dégager ses propres besoins ou caractéristiques, comme les données invariantes des diverses situations qu'il vit. Les représentations partielles, fragmentaires qu'il a de lui-même et des autres, le rendent particulièrement influençable et dépendant, mais seule cette « perméabilité » lui permet la découverte de dimensions nouvelles des autres et de lui-même. Dans cette phase où les contraires coexistent sans se nier, des « régressions » apparentes peuvent surgir dans ses performances. L'adolescent est de nouveau sous l'influence de centrations particulières, déterminées par les seules propriétés des objets qu'il aura pu (re)découvrir au moyen de ses capacités nouvelles. Ainsi à la manière dont l'adolescent peut estimer alternativement l'un de ses parents comme un ennemi à combattre ou comme un véritable ami, en raison de la nature conflictuelle ou satisfaisante des expériences qu'il aura avec lui, il peut juger que le poids d'un objet est invariant ou variable en fonction des constats auxquels il aura été confronté (Strauss et Liberman, 1974). C'est ceci que nous entendons lorsque nous parlons d'*identité multiple* de soi, des autres et des objets physiques (Mounoud et Vinter, 1981).

Quoique nous concevions l'apparition de ces nouvelles capacités de codage comme assujettie à une régulation génétique, nous espérons que l'importance du rôle joué par le milieu apparaisse dans cette conception. Selon que le milieu permet ou non à l'adolescent l'expérimentation d'un nombre plus ou moins grand de rôles, la confrontation à des modèles plus ou moins diversifiés, cet adolescent aura le loisir de se découvrir (connaître) de manière plus ou moins complète. En d'autres termes, bien que l'adolescent élabore tout d'abord des représentations nécessairement partielles de lui, le *contenu*, la *richesse* et la *diversité* de ces représentations sont complètement dépendants des propriétés de son environnement et

de la nature des expériences qu'il aura eu l'occasion de réaliser.

Dans une deuxième étape, ces représentations partielles vont progressivement se coordonner les unes avec les autres pour donner naissance à des représentations totales et complètes de soi-même (et d'autrui). L'adolescent se reconnaît alors comme ayant un certain nombre de besoins, de caractéristiques, quel que puisse être le milieu avec lequel il est en contact. La formulation de véritables choix vis-à-vis des rôles à jouer, des systèmes de pensée, lui devient alors accessible. Cette étape du développement correspondrait à celle du « rôle conceptualisé » (Mead, 1934). Pour l'adolescent, chaque rôle est entaché d'un nombre bien défini de caractéristiques (ils ont acquis un statut « d'objets totaux »), auquel il peut adhérer ou non selon ses choix. Mais les représentations qu'il possède de ces rôles, de lui-même, ont un caractère rigide, dans le sens où l'adolescent est par exemple incapable de moduler la représentation qu'il a de lui en fonction des caractéristiques des milieux avec lesquels il peut entrer en relation. Il est d'une certaine façon comparable au bébé de 6-8 mois qui ne reconnaît plus sa mère lorsqu'elle porte une perruque (Widmer - Robert - Tissot, 1981) ou à l'enfant de 5-6 ans qui ne se « reconnaît » plus dans les expériences de Zazzo sur l'image dite antisépulcraire (Zazzo, 1981) ou à l'enfant de 5-6 ans qui ne « reconnaît » plus la « boulette de glaise » lorsqu'elle a été transformée en saucisse (Piaget et Inhelder, 1941). L'autre (et soi-même) est défini rigidement par un ensemble de propriétés qui doivent être toutes présentes pour en assurer l'identification, ce dont nous rendons compte avec le terme « *d'identité unique* ». La rigidité de ces représentations rend l'adolescent momentanément peu apte à faire face aux variations externes. C'est dans cette période également qu'il découvre les dépendances qui le lient aux autres (et aux objets matériels aussi).

Comme on peut l'imaginer cette période est critique pour l'adolescent qui se trouve dans une position particulièrement vulnérable. D'une part la variabilité naturelle de ses propres caractéristiques et de celles d'autrui (ou des objets) menace continuellement son identité et d'autre part, les dépendances qu'il a objectives par rapport à son environnement lui renvoient sans cesse ses propres limites et vont à l'encontre de son besoin d'autonomie. Un tel état ne saurait être satisfaisant et par conséquent stable (tout au moins relativement à un environnement facilitateur au sens de Winnicott). Cette période pourra être dépassée dans la mesure où l'adolescent réalisera de nouvelles accommodations à son milieu qui vont modifier la nature de ses représentations et rendre possible une meilleure adaptation. Mais ceci suppose à nouveau bien entendu la possibilité d'expérimentation. De rigides, ses représentations vont devenir progressivement mo-

dulables, décomposables ou analysables. Des mises en relation entre les différents aspects de lui-même (expressions, rôles, attitudes) vont devenir possibles. Il pourra se comparer aux autres non plus globalement mais relativement à certaines dimensions de sa personnalité à l'exclusion d'autres dimensions. De telles représentations lui permettront par exemple de se sentir simultanément semblable à quelqu'un et différent de lui selon le point de vue adopté. Nous dirons qu'il a élaboré une *identité typique* de lui-même. Il sera capable d'établir des classes d'équivalences entre personnes ou entre rôles, et ainsi de concevoir une interchangeabilité relative des personnes quant à la prise en charge de certaines fonctions. C'est de cette façon que nous comprenons le niveau du *rôle généralisé* dans la théorie de Mead. Une influençabilité relative de l'adolescent caractérise cette étape : sur la base d'un certain nombre d'invariants fondamentaux, l'individu peut manifester des identités partiellement différentes selon les personnes ou les milieux auxquels il est confronté.

Il va sans dire que ce schéma constitue une *modélisation* du développement psychologique de l'adolescent. Il n'est par conséquent guère pensable qu'un individu donné manifeste des conduites suffisamment détachées d'ambiguïté pour pouvoir être facilement rattachées à l'une ou l'autre de ces étapes. En particulier, la dernière étape, qui devrait aussi caractériser l'état de maturité adulte, représente un quasi-idéal ! Par contre, une telle confrontation entre modèle théorique et conduites d'un groupe d'individus doit être possible.

Nous avons cherché à tester ce modèle au moyen d'une situation expérimentale qui permette d'opérationnaliser les étapes hypothétiques de la construction de l'identité de soi, que nous venons d'exposer, en terme de degré de stabilité et de précision de l'image que les adolescents ont de leur propre visage. Nous avons déjà réalisé une telle recherche chez l'enfant de 3 à 11 ans (Mounoud et Guyon-Vinter, 1979 ; Mounoud et Vinter, 1981, 1983) ainsi qu'un sondage avec un échantillon d'adolescents de 12 à 14 ans (Mounoud et Guyon-Vinter, 1979), de plus nous avons étudié une population d'adultes retardés mentaux et d'adultes non-retardés (Vinter, Mounoud et Husain, 1983). Ces recherches nous ont renforcés dans l'idée qu'il est possible, au moyen d'une situation expérimentale simple, de mettre en évidence diverses formes de représentations de soi au travers de groupes d'âge différents. La situation expérimentale utilisée consiste en un miroir déformant qui permet d'obtenir des grossissements ou amincissements du visage. Elle présente ceci d'intéressant que le recours à des verbalisations sur soi est pratiquement évité, et se différencie en cela de la plupart des recherches qui ont été effectuées sur l'image de soi chez l'adolescent (Bruchon-Schweitzer, 1982 ; l'Ecuyer, 1978 ; Rodriguez-Tomé, 1972 ; Zazzo, 1972).

## ILLUSTRATION EXPERIMENTALE

*Sujets.*

L'échantillon étudié est constitué de 112 adolescents âgés de 11.6 à 15.5 ans, répartis de la manière suivante : quatre fois 28 sujets (14 garçons et 14 filles) âgés respectivement de 11.6 à 12.5 ans, de 12.6 à 13.5 ans, de 13.6 à 14.5 ans et de 14.6 à 15.5 ans. Ils ont tous été observés dans le même Cycle d'Orientation du canton de Genève, où ils fréquentent les Sections Latines ou Scientifiques (\*).

*Matériel expérimental.*

Nous avons confronté nos sujets à un miroir déformant qui est constitué d'une feuille de plastique chromé, flexible, de 33.5 sur 34.5 cm., maintenue dans un cadre métallique souple amovible. Une manivelle placée sur son socle actionne une vis permettant le déplacement d'une tige métallique verticale plaquée sur la partie postérieure du miroir. Des rotations de la manivelle entraînent une incurvation du cadre métallique imprimant par là au miroir des déformations concaves ou convexes dans l'axe vertical. Chaque rotation de la manivelle déplace linéairement un marqueur placé derrière le miroir, fournissant ainsi une mesure de la déformation sur une règle graduée en cm. L'image non déformée du visage correspond à la valeur 0. La marge de variation utilisée pour les déformations est de 7 cm. de part et d'autre du zéro.

*Méthode.**Plan expérimental.*

Le plan de cette recherche est un plan factoriel à trois facteurs croisés (âge, ordre et sexe) avec appariement sur un quatrième facteur, l'incurvation initiale du miroir (concave ou convexe).

Dix mesures ont été prélevées sur chacun des sujets : cinq avec une déformation initiale concave du miroir, cinq avec une déformation initiale convexe. Chaque groupe d'âge est constitué de deux sous-groupes indépendants (effectif de 14 sujets respectivement), affectés aléatoirement à l'un des ordres de passation (concave-convexe ou convexe-concave).

*Procédure.*

Le sujet est assis face au miroir de telle sorte que 30 cm. séparent son visage du miroir. L'expérimentateur le confronte tout d'abord à l'ensemble des déformations susceptibles d'être obtenues, en s'arrêtant lors de chaque passage au point « zéro » (image réelle). Il positionne alors le miroir au point de déformation maximale, concave ou convexe selon l'ordre de passation. L'expérimentateur demande à l'adolescent de manipuler la manivelle du miroir de telle sorte qu'il retrouve son image non déformée. Le sujet est autorisé à faire des va et vient dans ses manipulations. Lorsque la première mesure est obtenue, l'expérimentateur positionne le miroir au point de déformation maximale afin d'obtenir les autres mesures

(5 mesures consécutives au total pour chacune des positions initiales d'incurvation maximale du miroir).

Les mesures enregistrées expriment l'écart en cm entre la position du marqueur correspondante à l'image choisie par l'adolescent et la position associée à l'image non déformée.

*Résultats.*

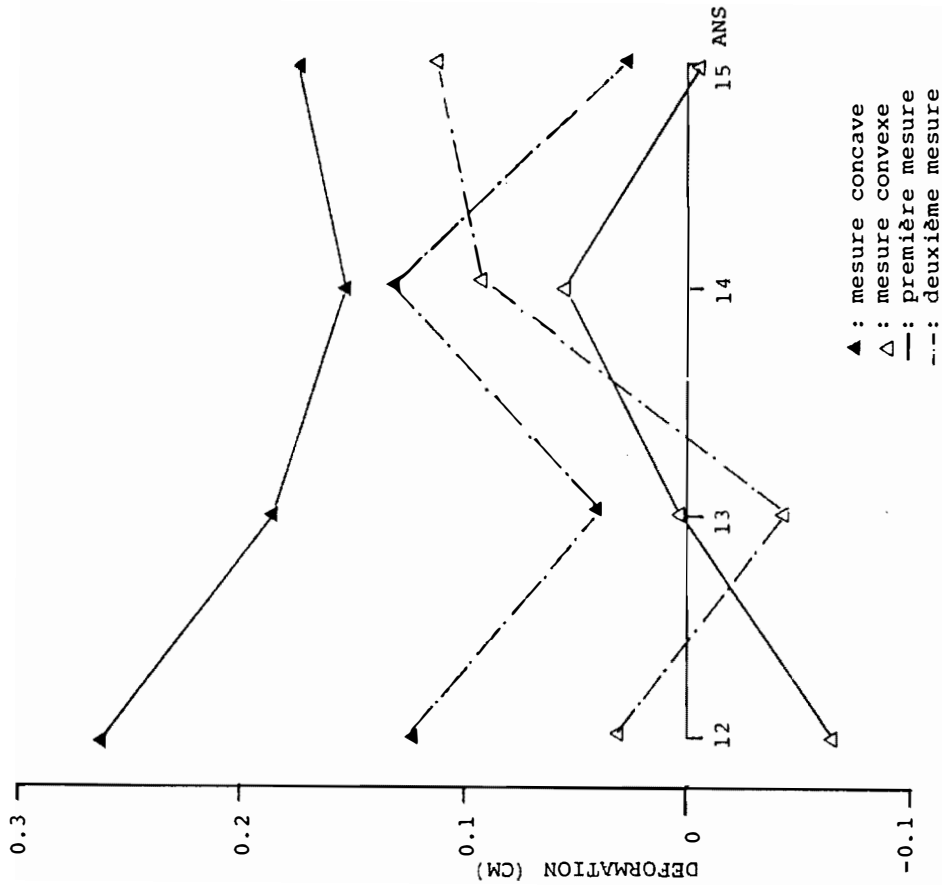
Les cinq mesures obtenues consécutivement dans chacun des domaines d'incurvation du miroir ont tout d'abord été moyennées pour l'analyse des résultats. Nous nous sommes assurés auparavant qu'aucune tendance significative n'apparaissait au travers de ces 5 mesures. Les données ont ensuite été soumises à une analyse de variance pour mesures répétées (Finn, 1976, version 6), qui a fourni les résultats suivants. Les facteurs âge ( $F = 4.44$ ,  $df (3,96)$ ,  $p < .0058$ ), ordre ( $F = 30.781$ ,  $df (1,96)$ ,  $p < .0001$ ), incurvation ( $F = 150.439$ ,  $df (1,96)$ ,  $p < .0001$ ), ainsi que l'interaction entre âge et incurvation ( $F = 2.84$ ,  $df (3,96)$ ,  $p < .042$ ) sont significatifs au seuil choisi de .05. Le graphique 1 illustre cette interaction entre âge et incurvation.

Ce graphique montre que les adolescents de 12 ans choisissent les images les plus déformées et surtout les plus instables, c'est-à-dire les plus éloignées les unes des autres. C'est par contre à 14-15 ans que les images sélectionnées sont les plus stables, même si elles demeurent relativement déformées, dans le sens d'un grossissement. Les adolescents de 13 ans définissent un groupe intermédiaire entre les 12 ans et les 14-15 ans du point de vue de la stabilité des images.

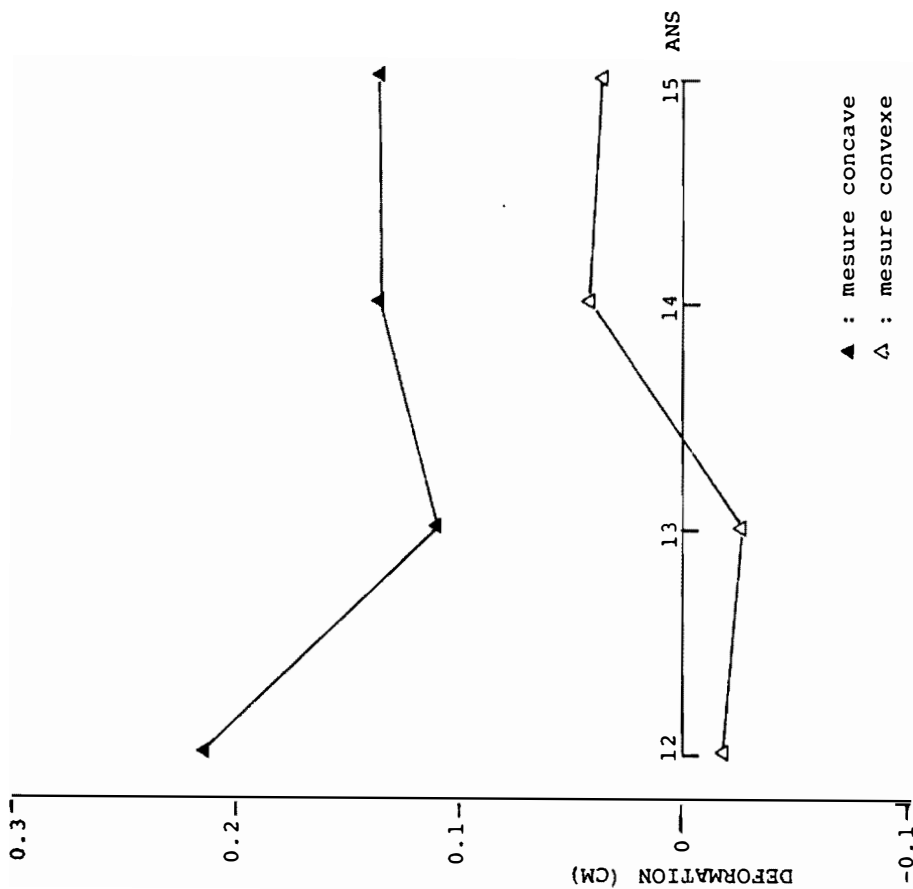
Afin d'évaluer dans quelle mesure ces résultats peuvent dépendre de l'effet du moyennage des 5 mesures prélevées consécutivement (bien que ce moyennage soit statistiquement justifié), nous avons effectué une autre analyse de variance, en prenant comme variable dépendante les premières mesures obtenues respectivement en concave et en convexe. Dans ce cas, les facteurs âge ( $F = 2.73$ ,  $df (3,96)$ ,  $p < .0482$ ), ordre ( $F = 26.09$ ,  $df (1,96)$ ,  $p < .0001$ ), ainsi que les interactions âge x ordre ( $F = 3.096$ ,  $df (3,96)$ ,  $p < .0305$ ), sexe x ordre ( $F = 7.179$ ,  $df (1,96)$ ,  $p < .0087$ ), âge x incurvation ( $F = 4.0098$ ,  $df (3,96)$ ,  $p < .0099$ ) et âge x incurvation x ordre ( $F = 3.008$ ,  $df (3,96)$ ,  $p < .034$ ) sont significatifs au seuil choisi de .05. Le Graphique 2 montre l'interaction d'ordre le plus élevé, à savoir entre l'âge, l'incurvation et l'ordre.

Cette analyse contraste beaucoup mieux les groupes d'âge que la précédente sans pour autant la contredire. Elle met davantage en évi-

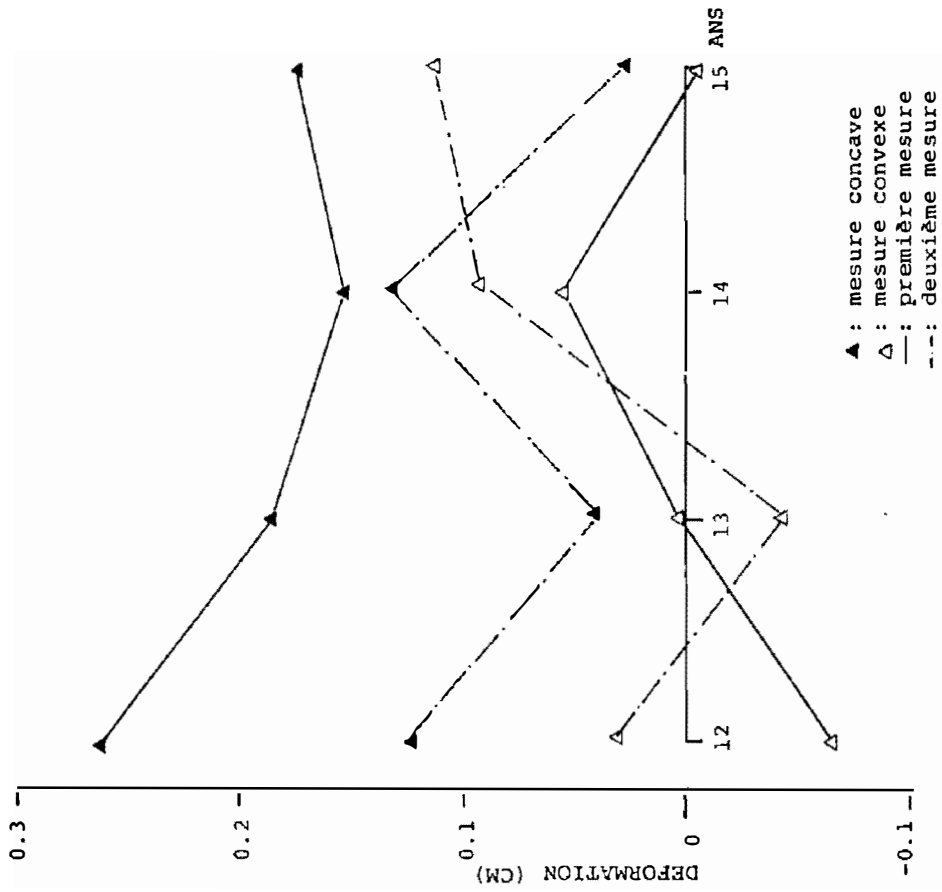
(\*) Nous remercions vivement la Direction du Cycle d'Orientation du canton de Genève de nous avoir autorisés à effectuer cette recherche dans le cadre des Cycles d'Orientation, ainsi que la Direction et les enseignants du Cycle des Voirrets pour l'accueil chaleureux et l'aide qu'ils nous ont manifestés.



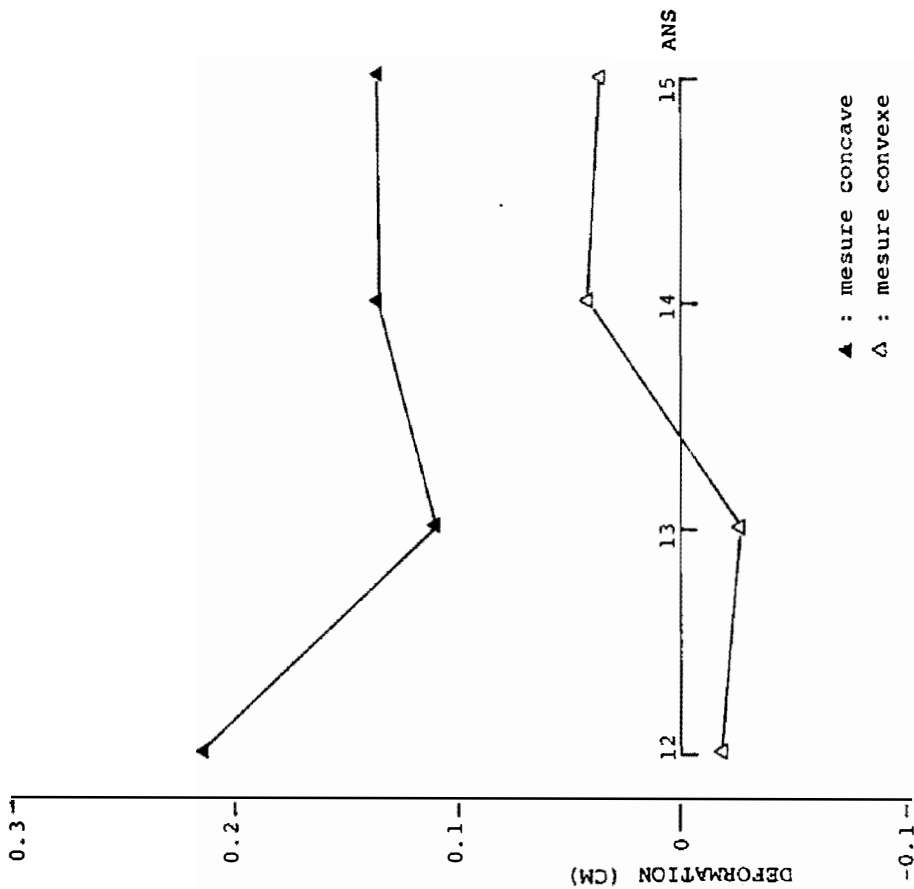
GRAPHIQUE 2 : EFFET DE L'ORDRE ET DE L'INCURVATION PAR RAPPORT A L'AGE.



GRAPHIQUE 1 : EFFET DE L'INCURVATION PAR RAPPORT A L'AGE.



GRAPHIQUE 2 : EFFET DE L'ORDRE ET DE L'INCURVATION PAR RAPPORT A L'AGE.

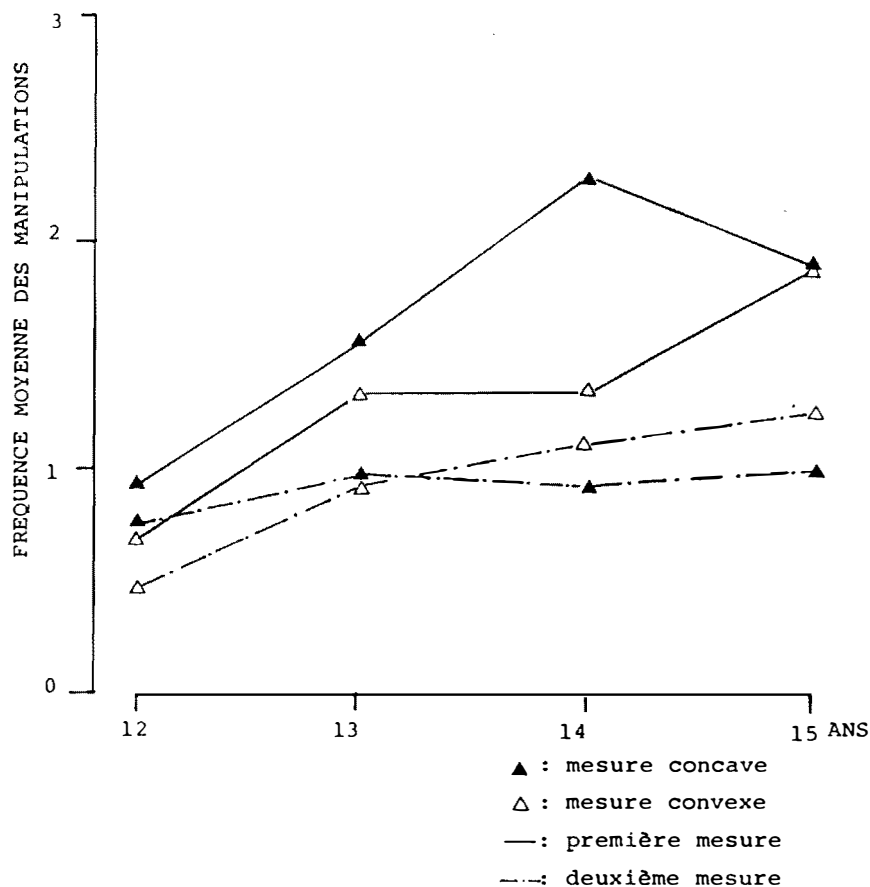


GRAPHIQUE 1 : EFFET DE L'INCURVATION PAR RAPPORT A L'AGE.

dence l'opposition entre les adolescents de 12 ans et ceux de 14 ans, les premiers effectuant des choix à la fois plus instables et plus imprécis. Comparé au graphique 1, ce graphique permet par ailleurs de différencier quelque peu les enfants de 14 et de 15 ans. Quinze ans apparaît en effet comme un âge où l'effet d'ordre est assez sensible, les adolescents choisissant des images d'autant plus grossies par exemple qu'ils ont commencé l'expérience en étant confrontés d'abord aux déformations concaves. Les

choix des 14 ans sont au contraire peu affectés par l'ordre des mesures, ce qui leur confère une plus grande stabilité.

Nous nous sommes intéressés en dernier lieu à une caractérisation plus qualitative des choix des adolescents, et avons relevé le nombre de manipulations (d'aller et retour) qu'ils ont effectué avant de choisir définitivement une image. Le graphique 3 montre la distribution de ces manipulations en fonction de l'âge, de l'ordre et de l'incurvation.



GRAPHIQUE 3 : EVOLUTION DU NOMBRE DE MANIPULATIONS DU MIROIR SELON L'AGE, L'INCURVATION ET L'ORDRE.

Deux aspects ressortent de ce graphique. En premier lieu, les adolescents entre 12 et 15 ans effectuent de plus en plus de manipulations avant de se décider pour une image. En second lieu, le nombre de manipulations est toujours plus élevé pour les premiers choix d'images (concave ou convexe en première position). Les choix ultérieurs donnent lieu à des décisions plus rapides.

#### Discussion des résultats.

Les résultats de cette recherche sont en grande partie cohérents avec ceux que nous avons obtenus lors de notre précédent sondage (Mounoud et Guyon-Vinter, 1979). Dans l'une comme dans l'autre recherche, les adolescents de 12 ans, et dans une moindre mesure ceux de 13 ans, se distinguent par l'imprécision

et l'instabilité de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Leurs choix s'avèrent dépendants des conditions expérimentales dans lesquelles ils se déroulent. Nous avons proposé de considérer cette imprécision et influençabilité comme des indicateurs de la nature partielle, fragmentaire des représentations de soi qu'ont élaborées ces adolescents. A 12-13 ans, l'identité de soi serait de nature *multiple* et s'apparente ainsi à celle des enfants de 4-5 ans (Mounoud et Vinter, 1981). Leur absence d'hésitation pour choisir leur image, révélée par le petit nombre de manipulations du miroir qu'ils réalisent, peut être également interprétée comme une conséquence de l'imprécision de leurs représentations.

En contraste, les adolescents de 14 ans hésitent davantage dans leurs choix d'images, faisant preuve d'une plus grande exigence vis-

à-vis de la définition de celles-ci. Ils semblent en outre peu perméables aux influences exercées par les incurvations initiales du miroir ou par l'ordre des mesures. De notre point de vue, leur précision et stabilité résultent de la nature de leurs représentations, que nous avons qualifiées de totales et complètes. A 14 ans, l'identité de soi apparaît comme *unique*, de même type que celle des enfants de 6 ans (Mounoud et Vinter, 1981).

Enfin, les adolescents de 15 ans se différencient de ceux de 14 ans par une influençabilité un peu plus grande dans leurs choix, eu égard aux conditions expérimentales, sans pour cela ressembler aux adolescents de 12 ans. Nous avons considéré que cette influençabilité relative reflète une nouvelle transformation dans les représentations de soi, qui deviennent, après 14 ans, décomposables et modulables. Une telle modification s'opère entre 15 et 18 ans environ, et aboutit à la constitution d'une identité *typique*. Nous n'en avons étudié que l'amorce dans cette recherche, ce qui rend les interprétations plus spéculatives.

Si la succession génétique est la même dans cette recherche et dans notre premier sondage, une différence subsiste néanmoins entre les deux séries de résultats. Précédemment, les choix des adolescents se portaient sur des images de plus en plus amincies, signe possible d'un effet croissant du stéréotype social, alors que dans la recherche actuelle, la majorité des images choisies sont déformées dans le sens d'un grossissement, contrairement à nos attentes et aux données disponibles dans la littérature (Gottschaldt, 1954). Cette divergence peut résulter de différence dans la méthodologie des recherches (effectif de l'échantillon, sexe des sujets, changement d'expérimentateur, de matériel expérimental), ou bien peut traduire un effet de « cohorte » (de « génération »), dont nous saisissons d'ailleurs difficilement l'origine. Mais de tels effets de cohorte ne sont pas rares en psychologie, et ont aussi été mis en évidence par rapport au développement de la personnalité de l'adolescent (Baltes et Nesselroade, 1972; Nesselroade et Baltes, 1974).

### CONCLUSIONS

Notre intention première, dans cet article, était de présenter un point de vue sur le problème de l'Adolescence et de la « crise » qui s'y rapporte : crise d'identité, c'est-à-dire de définition de soi-même, des autres, du « monde » en général. Nous avons par ailleurs fourni une brève illustration expérimentale de la manière dont cette identité de soi est soumise à

des transformations entre 12 et 15 ans. Comme mentionné en introduction, ces transformations proviennent selon nous de processus généraux de développement et sont supposées être semblables à celles qui interviennent dans le développement cognitif de l'adolescent. Il n'est en fait pas étrange de caractériser le développement cognitif de l'adolescent du point de vue de son influençabilité ou de sa dépendance par rapport aux situations externes comme nous l'avons fait pour l'identité de soi. Dans une perspective comme celle de Witkin (Witkin et al., 1962), la dépendance constitue une dimension capitale de différenciation cognitive des individus. Selon ces auteurs, cette dimension de dépendance-indépendance à l'égard du champ se développe de l'enfance à l'âge adulte dans le sens d'une indépendance progressive. Ainsi entre 12 et 15 ans, nous pouvions nous attendre, dans la perspective de Witkin, à des choix d'images de moins en moins dépendants de l'incurvation du miroir ou de l'ordre des mesures. Nous avons effectivement observé, entre 12 et 14 ans, une telle évolution dans les choix des adolescents, mais, comme nous l'avons rappelé, il existe des âges antérieurs à 12 ans auxquels les enfants sont très peu dépendants de l'incurvation du miroir et de l'ordre des mesures. Dans la perspective que nous avons adoptée et en fonction des résultats obtenus, il est impossible de caractériser le développement comme une progression constante vers l'indépendance à l'égard du champ. Nous devons de plus souligner que la manière dont Witkin définit cette dimension perceptive diffère de notre perspective. Pour cet auteur, la dépendance est le résultat de la mise en œuvre d'un fonctionnement global, syncrétique, alors que l'indépendance serait issue d'un fonctionnement analytique. Nous avons pour notre part proposé de considérer l'indépendance comme pouvant être issue aussi d'un fonctionnement global (étape de l'identité unique), basé sur des représentations totales mais rigides. Ce serait cette rigidité, fermeture, qui entraînerait un fonctionnement de type « indépendant ».

Soulignons en dernier lieu qu'un état de « crise d'identité » survient aussi durant l'enfance, vers 2-3 ans, et n'est donc pas le propre de l'adolescence. Parvenir à se définir, à se situer parmi les autres, constitue un « problème » auquel l'individu se confronte plusieurs fois dans sa vie. Mais il est évident que cette crise d'identité prend à l'adolescence une ampleur plus considérable, due probablement à l'expérience nouvelle d'un grand pouvoir d'action sur les autres et sur le monde en général.

### BIBLIOGRAPHIE

AJURIAGUERRA (J.) DE. — Evolution de la connaissance corporelle et de la conscience de soi. In *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris : Masson, 1974, 385-396.

ARIES (P.). — *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Le Seuil, 1973.

BADINTER (E.). — *L'amour en plus*. Paris : Flammarion, 1980.



- BALTES (P.B.), NESELROADE (J.R.). — Cultural change and adolescent personality development. An Application of longitudinal sequences. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 244-256.
- BRUCHON-SCWEITZER (M.). — L'image du corps chez les lycéens : étude structurale et comparative. *Bulletin de Psychologie*, 1982, XXXV, 335, 435-448.
- CAREY (S.). — Face perception : Anomalies of development. In S. Strauss et R. Stavy (Eds), *U-Shaped Behavioural Growth*. New York : Academic Press, 1982.
- CAREY (S.), DIAMOND (R.). — From piecemeal to configurational representation of faces. *Science*, 1977, 195, 312-314.
- DASEN (P.R.), CHRISTIE (R.A.). — A regression phenomenon in the conservation of weight. *Archives de Psychologie*, 1972, 41, 145-152.
- DASEN (P.R.). — Cross-cultural data on operational development : Asymptotic development curves. In T.G. Bever (Ed.), *Regressions in mental development : Basic phenomena and theories*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1982.
- EKSTEIN (R.). — La lotta dell'adolescente schizofrenico pro e contro la separazione e l'individuazione. In S.C. Steinstein et P.L. Giovacchini (Eds.), *Psichiatria dell'adolescente*, vol. 2, Roma : Armando Editor, 1975.
- ERIKSON (E.H.). — *Enfance et Société*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1959.
- ERIKSON (E.H.). — *Identity, Youth and Crisis*. New York : W.W. Norton, 1968.
- FINN (J.D.). — *Multivariate : Univariate and multivariate analysis of variance, covariance and regression*. Version 6. Chicago : International Educational Services, 1976.
- GOLDSTEIN (A.G.). — Recognition of inverted photographs of faces by children and adults. *Journal of Genetic Psychology*, 1975, 127, 109-123.
- GOTTSCHALDT (K.). — Ueber Persona Phänomene. *Zeitschrift für Psychologie*, 1954, 157, 3-4, 163-198.
- INHELDER (B.), PIAGET (J.). — *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : PUF, 1955.
- L'ECUYER (R.). — *La genèse du concept de soi. Théories et recherches*. Sherbrooke : Naaman, 1975.
- MEAD (G.H.). — *Mind, Self and Society*. Chicago : C. Morris, 1934.
- MOUNOUD (P.). — Le développement cognitif : construction de structures nouvelles ou construction d'organisations internes. *Bulletin de Psychologie*, 1979, XXXIII, 343, 107-118. Traduction anglaise In I.E. Sigel, D.M. Brodzinsky, R.M. Golinkoff (Eds.) : *New directions in piagetian theory and practice*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum, 1981.
- MOUNOUD (P.), GUYON-VINTER (A.). — L'évolution de l'image de soi chez l'enfant et l'adolescent. *Cahiers de Psychologie*, 1979, 221, 241-261.
- MOUNOUD (P.), GUYON-VINTER (A.). — Recherches expérimentales sur l'image de soi chez l'enfant et l'adolescent. In P. Tap (Ed.) : *Production et affirmation de l'identité. Identité individuelle et personnalisation* (volume II). Paris : Privat (Collection Sciences de l'homme), 1980, 73-76.
- MOUNOUD (P.), VINTER (A.). — Le développement de l'image de soi chez l'enfant et l'adolescent. In P. Mounoud et A. Vinter (Eds.), *La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal*. Collection : Textes de Base, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1981.
- MOUNOUD (P.), VINTER (A.). — Representation and sensorimotor development. In G. Butterworth (Ed.), *Infancy and Epistemology*, Brighton : The Harvester Press, 1981.
- MOUNOUD (P.), VINTER (A.). — Self-image in children aged 3 to 11 as illustration of a theoretical development model. In L. Butler, L. Restaino, F. Rosner et V. Shulman (Eds.), *The future of piagetian theory : the neo-piagetians*. New York : Plenum Press, 1984.
- NESELROADE (J.R.), BALTES (P.B.). — Adolescent personality development and historical change : 1970-72. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1974, 39 (1, Serial No. 154).
- PIAGET (J.), INHELDER (B.). — *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1941.
- RICHARDS (D.D.), SIEGLER (R.S.). — U-shaped behavioural curves : It's not whether you're right or wrong, it's why. In S. Strauss et R. Stavy (Eds.), *U-shaped behavioural growth*. New York : Academic Press, 1982.
- RODRIGUEZ-TOME (H.). — *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1972.
- STRAUSS (S.), LIEBERMAN (D.). — The empirical violation of conservation laws and its relation to structural change. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, 18, 464-479.
- TOMKIEWTICZ (S.), FINDER (J.), MARTIN (C.), ZEIER (B.). — La dysmorphophobie. In *La prison, c'est dehors*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1979, 204-236.
- VINTER (A.), MOUNOUD (P.), HUSAIN (O.). — Image de soi et déficience mentale. *Revue de Psychologie Appliquée*, 1983, 33 (I), 33-61.
- WIDMER-ROBERT-TISSOT (C.). — *Les modes de communication du bébé*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1981.
- WINNICOTT (D.W.). — *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969.
- WINNICOTT (D.W.). — Quelques aspects psychologiques de la délinquance juvénile. In *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot, 1969.
- WINNICOTT (D.W.). — *Jeu et Réalité*. Paris : Gallimard, 1975.
- WITKIN (H.A.), DYK (R.B.), FATERSON (H.F.). — *Psychological Differentiation*. New York : Wiley et Sons, 1962.
- ZAZZO (R.). — Miroirs, images, espaces. In P. Mounoud et A. Vinter (Eds.), *La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, collection : Textes de Base, 1981, 77-110.
- ZAZZO (B.). — *Psychologie différentielle de l'adolescent*. Paris : PUF, 1972.