



heCh

CHARLEMAGNE PARTIE 2
DE 12 À 16 ANS

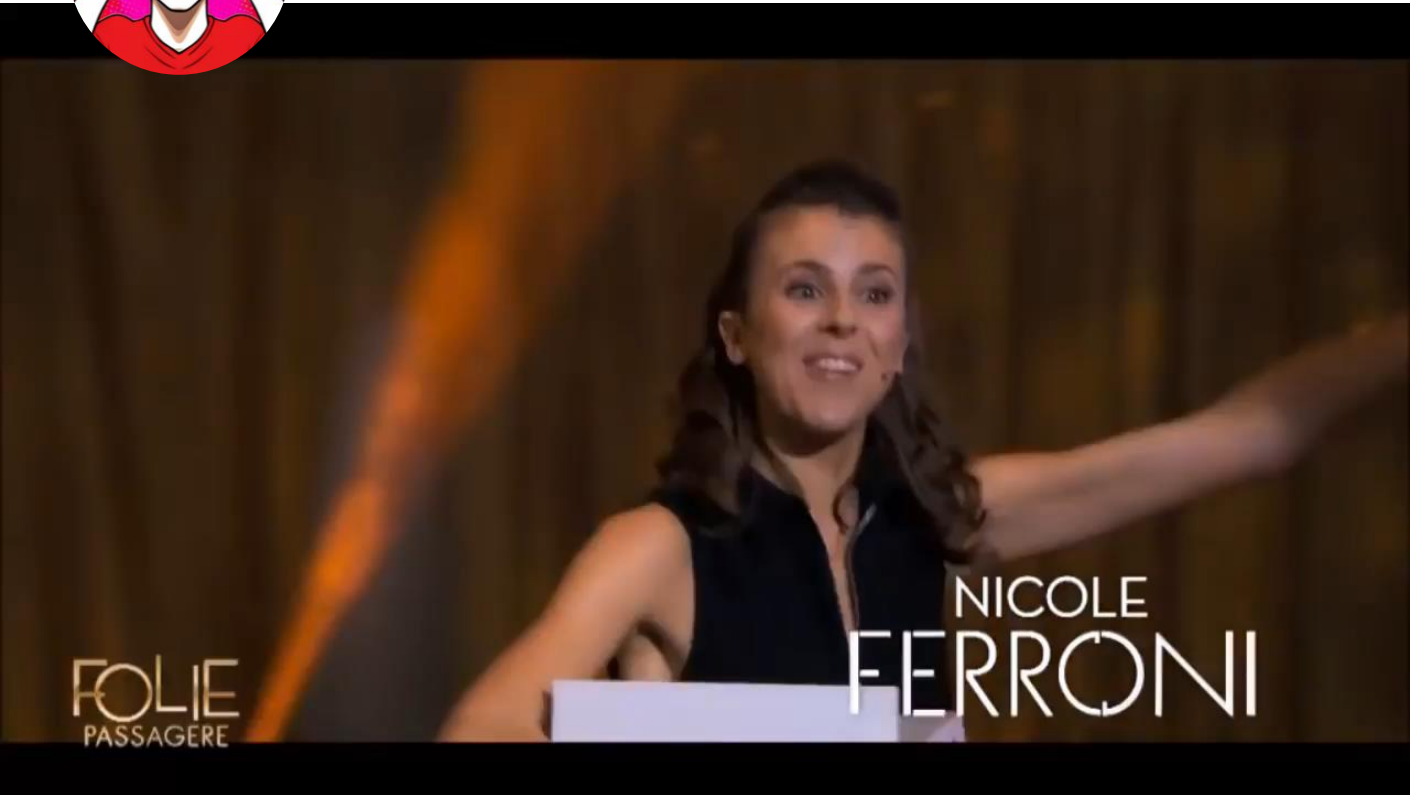
Psychologie du développement B1
Segond Valérie



Table des matières à réaliser en sous-groupes



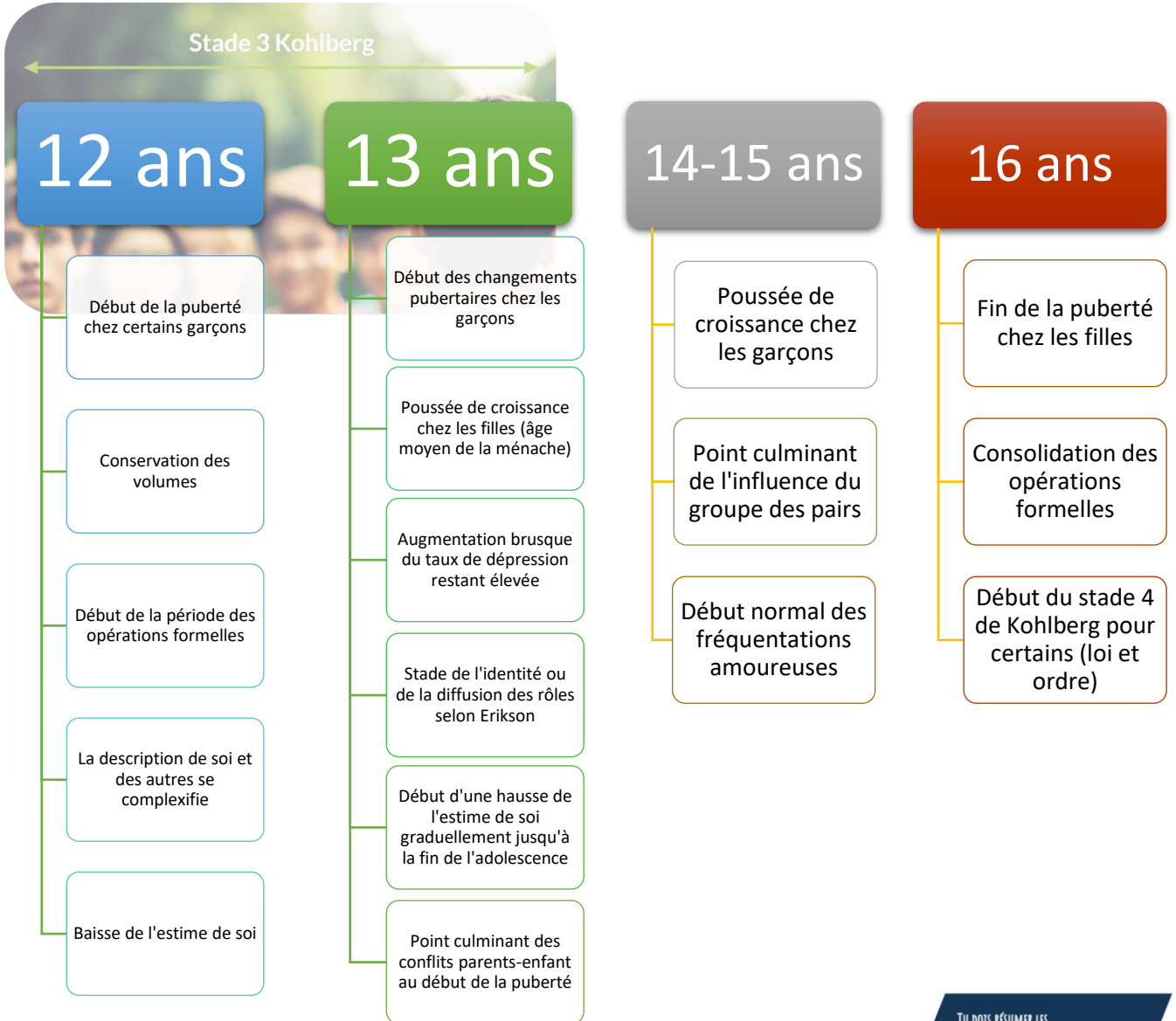
Introduction





Ligne du temps du développement physique, cognitif, social et de la personnalité des adolescents.

BEE H., BOYD DE. : « Les âges de la vie, psychologie du développement humain », éd. ERPI 2008



TU DOIS RÉSUMER LES 6 ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT MORAL SELON KOHLBERG:





Les tâches développementales de l'adolescent

BEE H., BOYD DE. : « Les âges de la
vie, psychologie du développement
humain », éd. ERPI 2008

LES TÂCHES DÉVELOPPEMENTALES DE L'ADOLESCENCE

9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19...	20...	
Enfance	Adolescence										Jeune adulte	
PUBERTÉ												
1. Adopter une identité de genre												
2. Construire une image corporelle sexuée												
3. S'engager progressivement dans l'intimité sexuelle (Les rapports au corps)												
VIE SOCIALE												
1. Se défaire des liens de dépendance à l'égard des parents												
2. S'engager dans des relations de proximité avec les pairs (Les rapports avec autrui)												
IDENTITÉ												
Se situer et se structurer à travers des enjeux cruciaux: les perspectives professionnelles, les relations interpersonnelles, le rapport à l'autre sexe (identité sexuelle), les valeurs, les croyances et les plans de vie (Les rapports à soi)												



Les Compétences cognitives de l'ado

BEE H., BOYD DE. : « Les âges de la vie, psychologie du développement humain », éd. ERPI 2008



Les caractéristiques des opérations formelles selon Piaget.

Les 2 grandes nouvelles compétences cognitives de l'ados : les opérations formelles et l'intériorisation des règles

1. Du concret à l'abstrait : la pensée n'est plus limitée à des objets tangibles ou à des événements réels, elle peut dorénavant porter sur des situations abstraites. Exemple : « À quoi ressemblerait un monde où les humains n'auraient pas de mémoire ? »
2. Du réel au possible : l'adolescent est capable d'envisager les différentes possibilités d'une situation en se détachant d'une perspective unique dont l'envol de l'imaginaire comme : « Un avion s'écrase alors que le ciel est bleu et sans vent, quelles sont les causes possibles ? »
3. Prévion des conséquences à long terme : l'adolescent est capable d'envisager plusieurs options possibles et en mesurer les conséquences à long terme (-> projection dans l'avenir, peser ses choix, mesurer les conséquences de ses actions)
4. La logique déductive : face à un problème, l'adolescent peut émettre des hypothèses et les vérifier.
5. La résolution systématique des problèmes : recherche systématique et méthodique de réponse.

Les stades 3 et 4 du développement moral selon Kohlberg

Mesurez bien le fait que l'émergence des caractéristiques proposées par Kohlberg, ne sont pas figées dans le temps, les âges mentionnés annoncent le début de nouvelles capacités qui évolueront tout au long de la vie. Néanmoins, au stade de leur émergence, les facultés nouvellement acquises ont souvent un caractère exacerbé ou encore peu éprouvé à l'épreuve du temps et de l'expérience.



Stade 3 du développement moral ou la concordance interpersonnelle

On observe à ce stade un déplacement des jugements fondés sur les conséquences extérieures et le bénéfice personnel vers des jugements basés sur les règles ou les normes dictées par le groupe d'appartenance de l'enfant (la famille, les pairs, la religion...). De 12 à 14 ans, la famille et le groupe dont l'enfant fait partie deviennent importants. Et les actions morales sont celles qui correspondent aux attentes des autres. L'intention manifeste est de plaire aux autres et de se conformer au groupe → l'intérêt personnel fait place à un début de conscience sociale, il commence à comprendre et à juger des actes en fonction de l'intention. C'est une période **d'intériorisation** des normes.

Stade 4 ou la conscience du système social

Appelé aussi stade de la loi et de l'ordre où l'adolescent envisage les actions morales comme étant définies par la société. Le bien se définit par l'accomplissement de son devoir en respectant l'autorité, les règles et la loi. On ne remet pas les lois en question : elles sont garantes du système social. En bref, **l'intérêt personnel sur le plan moral occupe la dernière place** au profit de l'intérêt commun ou social.

DONNEZ-MOI UNE PISTE SUR LE CHOIX D'UN SUPPORT DIDACTIQUE QUI TIENNE COMPTE DES THÉORIES DE KOHLBERG ET DE PIAGET EN EXPLIQUANT POURQUOI !



L'impact du processus de maturation sur le comportement des ados →

Le cortex préfrontal est la dernière région du cerveau à mûrir. Cette zone est le siège des fonctions exécutives : prévoir, fixer des priorités, organiser ses pensées, réprimer ses impulsions, peser les conséquences de ses actes ... en bref, il s'agit de la capacité à prendre des décisions en tenant compte de facteurs multiples.

Cela explique le mode de pensée à court terme du jeune ado ou encore son incapacité à identifier ses émotions de celles des autres ... comme percevoir de l'hostilité où il n'y en a pas. La maturation du cortex préfrontal influence également la capacité d'apprentissage au niveau du raisonnement logique. Leur approche impulsive de la connaissance a en effet, un impact sur ses choix stratégiques, sur leur inclinaison à se reposer sur des automatismes déjà ancrés au lieu de prendre de la distance et de raisonner. L'ado, dominé par son amygdale est en mode réactif au lieu d'être réflexif.

Au fil de l'augmentation naturelle du flux de dopamine (neurotransmetteur), de son vécu et de ses connaissances croissantes, l'adolescent accentuera ses capacités de jugement et de contrôle des impulsions



La dopamine est un neurotransmetteur, une substance chimique, qui joue un rôle dans la prise de décision et les capacités de jugement au niveau du cortex préfrontal.

La puberté



Les transformations physiologiques chez l'adolescent

Un âge difficile depuis... Cro-Magnon

Et si c'était d'abord une affaire de biologie ? Les travaux scientifiques sur la puberté démontrent que l'adolescence n'est pas propre à la société moderne.

Les jeunes de Cro-Magnon n'avaient rien à envier à ceux d'aujourd'hui. Ils se mouvaient, déjà, incapables de se lever le matin, sans aucune conscience du danger et obnubilés par le sexe. Voilà l'étonnante conclusion que Natalie Levisalles a tirée d'une plongée dans les eaux profondes de la littérature scientifique sur la puberté. Dans son livre *L'Ado (et le bonobo)*, *Essai sur un âge impossible* (1), la journaliste montre combien Internet et les téléphones portables n'ont pas changé grand-chose à des comportements dictés depuis au moins 200 000 ans par les bouleversements biologiques propres à cette période de la vie (voir l'infographie).

Assurer la survie de l'espèce

L'auteur prétend même que les frustes adolescentes ont une raison d'être. « Le goût du risque aurait été sélectionné par l'évolution pour encourager l'exploration, la volonté de quitter le cocon familial, de faire son chemin et de trouver son partenaire », écrit-elle. Autrement dit, l'adolescent n'emmerde pas ses parents pour le plaisir. Il ne fait qu'appliquer un programme peaufiné au fil des millénaires pour assurer la survie de l'espèce humaine. Que le père ou la mère qui s'en tient dire ses quatre vérités ne se sente plus personnellement visé...

● ESTELLE SAGET

(1) Hachette Littératures, 238 p.

Son horloge interne retarde d'au moins une heure, sinon de deux ou trois. La sécrétion de mélatonine ne se produisant pas avant 23h, le sommeil ne s'installe pas avant minuit. C'est pourquoi l'étudiant n'est pas plus frais que le passager d'un vol Bruxelles-Tokyo quand son réveil sonne à 7h15.

Si l'odeur de transpiration oblige souvent les profs à ouvrir les fenêtres, c'est parce que de nouvelles glandes sudoripares - dites apocrines - se mettent en route à la puberté. On les trouve sous les aisselles mais aussi dans le nombril, les oreilles, l'entrejambe, l'appareil génital, l'anus et les tétons. Elles produisent de la sueur en réponse à un stress, une émotion ou une excitation sexuelle. Ce serait un moyen d'attirer le sexe opposé.

En adoptant la position à la... l'adolescent ne fléchisse pas. Il limite au maximum les tensions musculaires, comme l'a vérifié la NASA avec les sièges de ses astronautes.

Testicules et ovaires se mettent à déverser la testostérone et les œstrogènes dans la circulation sanguine. Le corps est sexuellement mûr, mais la zone du cerveau contrôlant les affects et les impulsions est encore immature. D'où la propension des adolescents à tomber amoureux tous les quatre matins.

L'adolescent subit un tir de croissance spectaculaire, jusqu'à 10 cm par année. Les mains et les pieds grandissent en premier. Suivent les jambes et les avant-bras, puis les cuisses et les bras et, en dernier, le tronc. Comme les os s'allongent plus vite que les muscles, la force diminue, tout comme la précision des gestes. Le centre de gravité ne cesse de se déplacer. Ce n'est donc pas si facile si l'adolescent est maladroite.



La puberté

Les
transformations
physiologiques
chez
l'adolescent

Définition

Le terme de puberté recouvre l'ensemble des transformations morphologiques et physiologiques qui vont conduire l'individu à la maturité physique et sexuelle de l'adulte. Les transformations majeures s'opèrent entre 11 et 16 ans : poids, mue de la voix, pilosité, ménarche...

Les étapes du développement pubertaire

Le biologiste anglais Tanner observe de grandes disparités entre les individus même intra-sexe. Le déclenchement du processus développemental est de deux ordres :

- Psychique
- Physiologique.

On constate en effet que la puberté est déclenchée par l'activité hormonale qui est susceptible de se mettre en marche lorsque le taux lipidique du corps de l'enfant augmente (de l'ordre de 17 % pour info). Sur le plan psychologique, il semblerait que les éléments déclencheurs soient de l'ordre social, environnemental et fonction des représentations, besoins ou attentes de l'individu (de l'ordre de l'inconscient).

Exemple : on constate qu'une jeune gymnaste de haut niveau présente une puberté tardive son augmentation de taille ou de poids ayant une influence sur son parcours compétitif. À cela, s'ajoute le régime alimentaire pauvre en graisse.

Autre exemple : le cadet d'une famille où la fratrie est déjà au stade de jeunes adultes présente une puberté précoce ou à l'extrême tardive parce que le petit dernier est soit boosté vers le haut, soit maintenu dans l'enfance.

Puberté et image corporelle

Ce concept fait référence au rapport que l'individu entretient avec son corps propre, rapport qui s'exprime en termes positifs ou négatifs. Cette image est construite sur trois axes interreliés :

1. Les réalités biologiques : les transformations qui s'imposent à l'individu selon la date de la puberté (précoce, à l'heure, tardive) vont avoir une influence sur le caractère positif ou négatif de l'image corporelle. Avec des différences significatives entre filles et garçons.
2. L'histoire psychologique de l'individu où l'estime de soi va jouer un rôle prédominant.
3. Les pressions sociales (Peterson) et les modèles ou idéaux imposés par l'environnement médiatique de l'adolescent jouent un rôle également.

À 13, 14 ans la majorité des adolescents entretiennent une image corporelle négative due en partie par la disproportion des différentes parties de leur corps... tout n'est pas coordonné, il y a également le phénomène de l'acné, des peaux ou cheveux qui deviennent gras rapidement... Gérer ces transformations tout en rêvant de ressembler aux modèles publicitaires est effectivement difficile à vivre.

J-M Tanner (1962). *Growth at Adolescence*. Oxford : Blackwell Scientific Publications.



À partir de l'âge de 12 ans, le garçon et la fille sont susceptibles d'avoir atteint le stade des opérations formelles (Piaget). Comme nous l'avons vu dans l'encart suivant la ligne du temps, cette nouvelle capacité intellectuelle va permettre une ouverture du raisonnement vers la manipulation d'idées et non plus seulement d'objets.

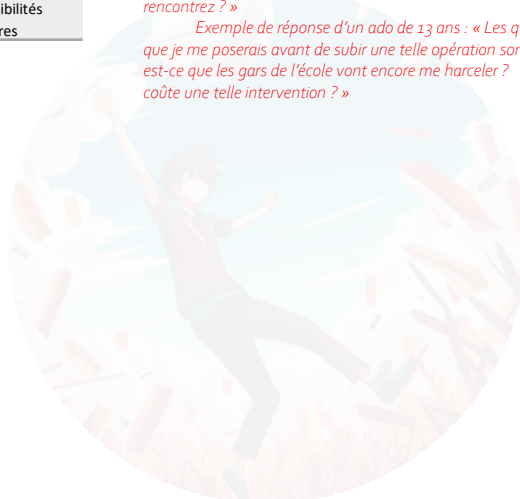
- **Fin des opérations concrètes & début des opérations abstraites :** L'adolescent passe d'un mode de pensée qui opère sur le réel, le concret à un mode de pensée qui peut opérer sur des données et des propositions abstraites ou encore sur des hypothèses. L'une des premières étapes de ce processus est la capacité d'étendre ses habiletés de raisonnement opératoire concret à des objets qu'il ne peut pas manipuler et à des situations dont il n'a jamais fait l'expérience
- **Du réel au possible :** avant les opérations formelles, en réponse à une situation donnée, l'enfant n'avancera qu'une seule possibilité alors que l'adolescent peut envisager plusieurs possibilités. En envisageant toutes les possibilités d'une situation, il va pouvoir combiner mentalement les différentes relations possibles. La capacité de raisonner sur des propositions abstraites libère donc l'intelligence du réel et la rend indépendante du contenu. Il devient capable d'envisager un monde idéal et de le comparer au monde réel : Piaget parle d'**idéalisme naïf**. Face à ce constat souvent négatif, il n'est pas rare de constater à cet âge des adolescents qui s'engagent dans de grandes causes proches du militantisme, ou bien de voir un adolescent qui brusquement, vivant chez sa mère, décide d'aller vivre chez son père... Il cherche à changer son monde, il tente de se rapprocher de son idéal.
- **L'adolescent prévoit les conséquences sur le long terme de manière systématique :** il envisage son avenir en fonction du présent. Une recherche de Catherine Lewis (1981) a démontré que cette nouvelle habileté cognitive modifie sa façon de prendre des décisions. Lewis a soumis à des adolescents de 13,14, 15 et 17 ans des dilemmes difficiles à résoudre comme celui de décider ou non de subir une intervention chirurgicale importante pour corriger une difformité importante du visage.

Voici les résultats obtenus :

Adolescent de 17ans	42 %	Envisagent les possibilités futures
Adolescent de 13 ans	11%	Envisagent les possibilités futures

Exemple de réponse d'un ado de 17 ans : « Bien, vous devez considérer plusieurs choses... qui peuvent être importantes plus tard dans votre vie. Par exemple : ce choix peut-il avoir des conséquences sur votre vie ou sur les personnes que vous rencontrez ? »

Exemple de réponse d'un ado de 13 ans : « Les questions que je me poserais avant de subir une telle opération sont celles-ci : est-ce que les gars de l'école vont encore me harceler ? Combien coûte une telle intervention ? »





Représentez les 5 caractéristiques des opérations formelles dans le schéma ci-dessus.

- **La logique déductive** alors qu'un enfant au stade concret doit passer par les objets, des expériences et des observations individuelles pour conceptualiser ou échafauder une théorie générale, l'adolescent accompli peut raisonner de façon plus complexe en pratiquant un raisonnement hypothético-déductif. En d'autres termes, il est capable d'envisager de multiples applications ou exemples possibles à partir d'un concept théorique (ex : si tous les hommes sont égaux, alors toi et moi sommes égaux). Notez que dès l'âge de quatre ou cinq ans, l'enfant est capable de faire une telle hypothèse si l'hypothèse de départ est vérifiable dans les faits. Mais c'est seulement à l'adolescence qu'il est possible de déduire la relation logique fondamentale et de l'appliquer. Cette fonction cognitive nouvelle est l'illustration de l'abandon progressif du processus de décentration (continuité de l'abandon de l'égoïsme enfantin associé au stade préopérateur des enfants de 2 à 7 ans).
- **La résolution systématique des problèmes** : la logique déductive va permettre à l'adolescent de faire des hypothèses, les vérifier et en déduire une règle générale applicable à plusieurs contextes.

« La pensée de l'enfant d'âge scolaire est axée sur la réalité empirique, alors que celle de l'adolescent se projette dans un monde de spéculation et de possibilité. »(Flavell John 1985)

Remarque importante : selon les psychologues du développement, seuls 50% à 60 % des adolescents utilisent la pensée formelle. L'utilisation de la pensée formelle se développe essentiellement dans le cadre scolaire. Tous les individus sont capables de pensée formelle, mais seuls ceux qui en ont l'usage l'utilisent et la développent.

Le développement cognitif selon les théories cognitivistes : le traitement de l'information

Contrairement à Piaget, cette approche postule que l'évolution des habiletés cognitives serait due à la capacité évolutive des jeunes à traiter, stocker et classer les informations, à la perception évolutive du monde qui les entoure, à la quantité grandissante des informations à traiter et enfin au développement de stratégies leur permettant d'affronter de nouvelles situations au fil de leurs expériences.

Dans l'ensemble, on observe une amélioration marquée des habiletés mentales jusqu'à autour de la vingtaine. Ce sont les processus de métacognition qui seraient responsables de ce bond cognitif important chez les adolescents.

Métacognition

Prise de conscience par un individu de ses processus de pensée et d'acquisition des connaissances ainsi que de son habileté à utiliser ces processus





L'égoïsme à l'adolescence

Les facteurs cognitifs favorisent le processus de développement de la personnalité :

Il ne s'agit pas de l'égoïsme enfantin dit intellectuel qui est l'incapacité de concevoir l'existence d'un point de vue autre que le sien. L'enfant se croit bien caché sous la table, même si la moitié de son corps dépasse de sa cachette -> comme il ne peut pas voir les autres la tête sous la table, il pense que les autres ne le voient pas. Ce handicap cognitif aura complètement disparu à l'âge de 7 ans.



L'adolescent a tendance à percevoir le monde à partir de son seul point de vue.

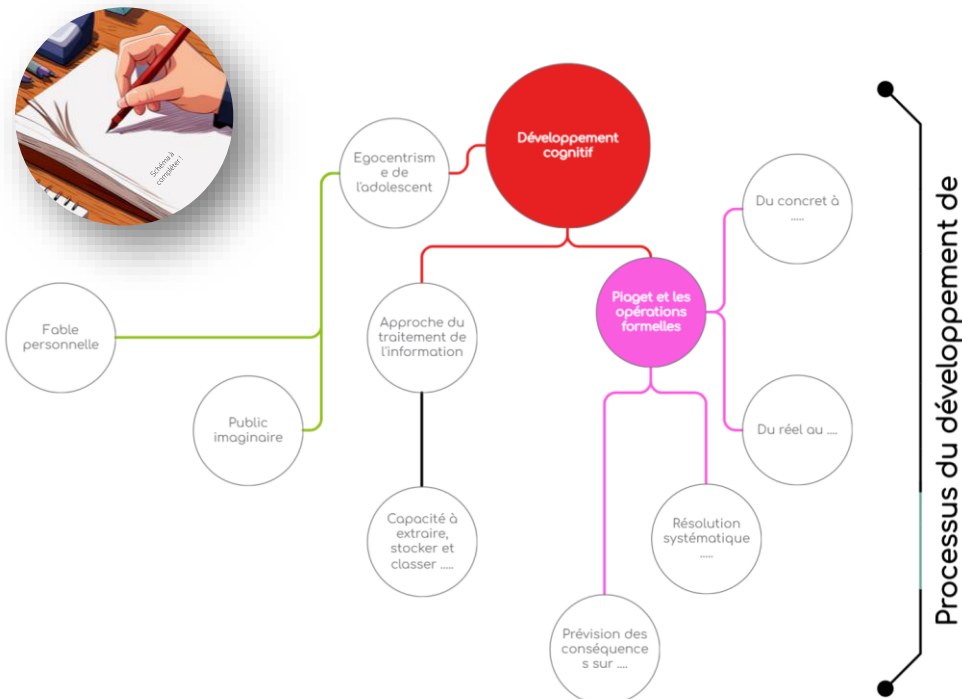
Les conséquences de cet égoïsme sont de l'ordre de l'affectif et se remarquent au comportement acerbe des adolescents face à l'autorité. Il déteste en effet la critique et se montre particulièrement prompt à mettre en tort les comportements des autres. On peut considérer cet état comme étant un résidu de l'égoïsme enfantin mais à un autre niveau d'appréciation.

Ce type d'égoïsme explique notamment les difficultés qu'éprouve l'adolescent à distinguer ses préoccupations personnelles de celles des autres : il a tendance à se prendre pour le centre d'intérêt, il pense qu'on parle de lui et échafaude des hypothèses, des scénarios afin de comprendre ce que les autres pensent de lui -> on parle de public imaginaire.

La fable personnelle : ce concept désigne la tendance de l'adolescent à percevoir ses propres idées et sentiments comme uniques et très importants. Il a tendance à croire que personne d'autre ne peut comprendre l'intensité de ses sentiments. S'il subit une rupture amoureuse par exemple, il va avoir le sentiment que personne n'a jamais été aussi triste, que personne ne pourrait comprendre sa souffrance. La fable personnelle de l'ado est une extension du phénomène de l'ami imaginaire chez les enfants de trois ans.

La fable personnelle est accompagnée d'un processus d'identification intense envers un personnage de film ou de roman, à une star, etc. qui peut prendre un caractère presque réel dans certains cas.

Enfin, l'égoïsme de l'adolescent s'accompagne souvent d'un sentiment d'invulnérabilité, une sorte de face à face avec le danger et d'une propension au narcissisme (conscience de soi excessive).





La construction de l'identité à l'adolescence

Erikson et les stades psychosociaux du développement de l'identité

Selon ce chercheur, la principale tâche de l'adolescent serait de définir son identité. Pour définir cette identité, chaque ado doit développer une vision intégrée de lui-même incluant les différentes composantes de sa vie comme : sa culture, ses croyances, ses aspirations professionnelles, ses relations avec les autres.

On pourrait imaginer cette phase du développement comme étant une grande quête de réponses dans un chantier de questions (cf. également le chapitre suivant sur le concept de Soi)

Exemple : « Que vais-je faire dans la vie ? », « Suis-je normale ? », [Lisez les questions que se posent les adolescents sur cet extrait de Forum.](#)



L'aboutissement de cette sorte de bilan personnel sera le choix d'un rôle que le jeune adulte devra assumer dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle. Quand il saura qui il est, il pourra prendre des décisions, s'engager.

À ce stade, on abandonne les schémas identitaires de l'enfance qui sont le fruit de l'éducation familiale et sociale de l'enfant, de ses expériences, de son environnement. On remet tout en question, tout ce qu'on a reçu pour construire quelque chose de nouveau et de propre à soi.

Cette construction fera l'objet d'aller et retour fréquent, d'engagement dans une cause puis une autre, dans la foi en une règle puis une autre, etc.... Tout en assumant les bouleversements physiologiques spectaculaires de son propre corps. Coluche résumait cette période avec beaucoup d'humour en écrivant : « Qui suis-je, où vais-je et dans quelle étagère ? »

Description d'ERIKSON (1980) de ce stade de confusion des rôles que vit l'adolescent

« En général, c'est d'abord l'incapacité de se forger une identité professionnelle qui perturbe l'adolescent. Pour se retrouver, il s'identifie à outrance aux héros de la clique ou du groupe, jusqu'à en arriver à une perte d'identité apparemment complète { ... } Il devient excessivement sectaire, intolérant et cruel : il exclut les personnes qui sont différentes que ce soit pour la couleur de peau, l'habillement, les mimiques ou autant de critères arbitraires qui font qu'une personne soit ou ne soit pas admise au sein du groupe. Il est important de comprendre { ... } qu'une telle intolérance constitue une défense nécessaire contre un sens de diffusion de l'identité, ce qui est inévitable à cette période de la vie.

Pour l'adolescent, la clique ou la bande constitue une base de sécurité à partir de laquelle il trouvera une solution à son processus identitaire... En quelque sorte, on change de référent : ce n'est plus uniquement la famille, le prof ou autre -> ce sont les copains qu'on a choisis !

Les changements pubertaires, l'investigation pour connaître la perception que les autres ont de lui, les relations avec les pairs et ses parents permettent à l'adolescent de définir sa nouvelle identité.



La construction de l'identité et notion de fidélité

La **fidélité** se construit au fur et à mesure que le besoin d'être conseillé se déplace des figures parentales vers des mentors ou des personnes d'influence. Enfin, la fidélité fournit à l'adolescent l'occasion de développer son sentiment d'identité, souvent par l'expression du moi dans des rôles variés et expérimentaux.

L'adolescent cherche à acquérir un sens cohérent de son identité, surtout de son identité sexuelle, et du rôle qu'il désire jouer dans la société. Il ne s'agit pas là de la « crise d'adolescence », qui est plutôt un phénomène culturel : C'est d'abord une importante période de questionnements existentiels, concernant surtout les « qui suis-je? » et les « que veux-je? ». Le défi psychosocial est alors l'acquisition d'une identité personnelle, sexuelle, et professionnelle, ce afin que l'adolescent puisse établir son schème de valeurs. La vertu à acquérir ici est donc la fidélité, car c'est lorsque l'adolescent reste fidèle à son ou ses modèles choisis qu'il ne tendra pas vers la confusion du rôle qu'il entreprend de jouer.

Explications : Vers le milieu de l'adolescence, l'individu se reconnaît comme un être en devenir. À ce moment, l'adolescent est impliqué dans un processus important de remises en question. Pour résoudre positivement cette crise, l'adolescent doit parvenir à se définir : être bien dans son identité, assumer ce qu'il est, savoir où il va dans la vie et reconnaître les modèles et relations qui sont importants pour lui. Pour cela, il a besoin d'encouragements mais aussi d'une certaine marge de manœuvre pour faire différents essais l'aidant à nourrir son identité. Ceux qui sont trop protégés ou trop laissés libres auront tendance à entretenir plus longtemps une certaine confusion dans leur identité et leurs rôles personnels, professionnels, sexuels, affectifs et/ou sociaux. Les engagements touchant les relations avec les autres seront absents ou superficiels et les relations trop brèves. Diverses raisons peuvent expliquer un adolescent confus : des parents qui ont trop favorisé la dépendance de leur jeune; des mesures disciplinaires trop sévères, incohérentes ou absentes; des parents qui rejettent l'enfant; des modèles parentaux trop changeants; des parents trop laxistes ou qui poussent le jeune vers une autonomie trop prématurée. Il est à noter que l'influence des parents, contrairement aux précédents stades, joue le rôle le moins important des cinq premiers stades psychosociaux puisque l'adolescent se retrouve davantage tourné vers lui-même qu'auparavant.

Établir des liens avec le chapitre suivant sur les questions de l'estime de soi ou de l'influence de la perception des compétences propres d'un individu sur les choix qu'il opère.



Construction de
l'identité et notion de
Moi/Surmoi/Soi/Ça





Construction de l'identité : Zoom sur le concept de SOI

Une définition simple : c'est l'ensemble des connaissances qu'un individu a de lui-même, soit la manière dont il se perçoit. Cette notion est évidemment complexe puisqu'elle dépend d'un ensemble d'informations qui s'enchevêtrent. Ces informations trouvent essentiellement leur source dans :

- les contacts sociaux et familiaux,
- la confrontation avec les modèles,
- l'expérience en générale,
- les réactions émotionnelles et physiologiques propres à l'individu.

Durant l'adolescence, la perception de soi va évoluer et se complexifier.

A cette étape du développement la question « Qui suis-je » devient primordiale. Les nouvelles compétences intellectuelles de l'adolescent et les transformations/pubertaires imposent une remise en question de SOI. De l'enfance à l'adolescence, le concept de soi va évoluer d'une perception de caractéristiques essentiellement externes vers des caractéristiques internes :

Exemple : un enfant se définit par ce qu'il sait ou ne sait pas faire : « Je m'appelle Marc et c'est moi qui court le plus vite de toute la classe ! ». Un adolescent se définira par des caractéristiques plus intrinsèques : « Je m'appelle Marie, je suis quelqu'un de plutôt rêveur et poétique. J'aimerais devenir professeur de français ou de langues modernes plus tard. »

Le concept de soi va également gagner en souplesse au fil des années. Les catégories deviennent de moins en moins rigides, le jugement de soi et des autres s'objective peu à peu.

On constatera qu'un adolescent choisira systématiquement des activités qui seront en accord avec son idéologie et ses compétences. Autrement dit, il s'orientera peu à peu vers un domaine de prédilection auquel il s'identifie. Fuyant les matières et domaines dans lesquelles il pense être faible, il se spécialise et a beaucoup de mal à varier ses choix ou à aller vers un domaine d'activité favorable à la remédiation de ses lacunes. A ce stade, la perception positive de soi est un des facteurs déterminants de la réussite scolaire.

La qualité et les critères de la perception de soi d'un individu à l'âge de l'adolescence prédéterminent ses choix et donc son avenir.

Lien à établir avec le modèle de la motivation scolaire de Rolland Viau (Cours de pédagogie de 1^{ère} année)

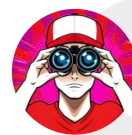
La **personnalité** d'un individu se construit principalement à partir du tempérament inné, du concept de soi et de l'influence du milieu. C'est particulièrement à la fin de l'adolescence que nous verrons les traits de cette personnalité s'exprimer plus nettement.

Définition : c'est l'ensemble des différents modes de réactions aux objets et aux personnes qui sont particuliers à un individu et relativement durables.

Tableau des cinq grands traits de la personnalité (Big Five) selon McCrae et Costa et le tempérament associé.

Traits	Descriptions	Caractéristiques de l'individu	Composante possible du tempérament
Extraversion / sociabilité	Individu qui s'engage activement dans le monde / n'évite pas les situations sociales	Actif et enthousiaste, grégaire, loquace, assertif	Niveau d'activité élevé
Amabilité / caractère agréable	Chaleur et compassion dans les relations sociales	Chaleureux, indulgent, généreux gentil sympathique	Inhibition faible et comportement d'approche
Intégrité / caractère consciencieux	Maîtrise des émotions et des impulsions	Efficace, organisé, prévoyant, fiable, responsable, minutieux	Bonne capacité d'attention et persévérance
Instabilité émotionnelle / nervosité	Voit le monde comme une menace ou une source de souffrance	Anxieux, enclin à s'apitoyer sur soi, tendu, susceptible et inquiet	Réponse émotionnelle négative, irritabilité
Ouverture à l'expérience	Profondeur et complexité de la qualité de la vie mentale	Créatif, curieux, imaginaire, original, perspicace, large d'esprit	Approche émotionnelle positive, volubilité

Les études démontrent que les traits de la personnalité sont stables et permettent d'identifier des comportements à risque dans le but de planifier des interventions préalables.



Construction de l'identité : notion de Personnalité et Lieu de contrôle

Lieux de contrôle

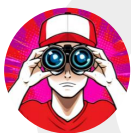
C'est le sentiment de maîtrise interne ou externe qui favorise ou non la compréhension de soi et des autres. Le lieu de contrôle est un ensemble de croyances relatives à la cause des événements. Cette dimension de la personnalité apparaît à la fin de l'enfance et se développe durant l'adolescence.

Le lieu de contrôle interagit avec les 5 traits de personnalité.

Selon Rotter (1996) la personne qui possède un lieu de contrôle externe pense que ce sont les autres ou la société qui déterminent ce qui lui arrive. A l'inverse, la personne qui possède un lieu de contrôle interne pensera que ce qui lui arrive est le fruit de ses propres actions.

Les chercheurs démontrent à travers leurs études que les individus possédant un lieu de contrôle externe ont souvent une estime de soi moins favorable à la réussite et à l'engagement dans leurs projets.

Le milieu scolaire influe évidemment sur la perception que les individus entretiennent à l'égard d'eux-mêmes. Il est donc important de bien consentir à une gestion des interactions entre professeur et élèves qui soient propices à l'élévation des perceptions.



La discipline scolaire et les ados

→ Le contexte scolaire, que peut-on retirer des facteurs psychologiques en termes de discipline ?

Ce qu'on ne doit absolument pas faire en qualité d'enseignant face à un élève difficile ou désobéissant ?

VERSUS

Et inversement que faut-il absolument faire ou intégrer dans le même contexte ?

Par sous-groupes de 3, recherchez un fait divers dans la presse qui illustre l'une ou l'autre situation et publiez-le sur un doc partagé. Il faudra ensuite publier le lien vers ce document sur le devoir Teams 😊





Le développement social et moral (de l'enfance à l'adolescence)

*Comment se
construisent les
aptitudes
sociales d'un
enfant?*

Depuis les années 70, les chercheurs parlent plus de capacité sociale que de socialisation.

Dans les années antérieures en effet, on pensait que l'enfant s'adaptant au monde extérieur fonctionnait par compromis entre ses envies et son besoin de recevoir l'approbation de son environnement social.

Aujourd'hui, les chercheurs expliquent que l'enfant synthétise la réalité sociale en organisation cognitive comme des fiches techniques ou image mentale à utiliser pour faire toutes les expériences imposées par le contact avec les autres.

Exemples :

- Si je dis des mots doux à maman avant de lui demander un bonbon, j'ai plus de chance qu'elle accepte de me le donner (gentillesse ou attention = récompense).
- Quand je travaille bien, madame me dit : « Bravo », je ressens du plaisir (je vais donc utiliser cette formule pour recevoir un « Bravo » et me sentir bien).
- Quand je suis en colère et que je frappe mon copain (il pleure et me laisse tranquille → l'enfant dans ce cas va adopter ce comportement de plus en plus fréquemment jusqu'à ce que : Quand je frappe un plus fort que moi (j'en ramasse une autre ou bien je suis puni par le surveillant, etc.....

Ceci explique pourquoi un jeune enfant peut venir vous donner un bisou puis demander un bonbon dans la foulée sans avoir honte ou comprendre que quand on le fait intentionnellement « ce n'est pas bien » (maman répondra certainement : « Tu me donnes un bisou pour avoir un bonbon ? », avec un non verbal réprobateur (l'enfant comprendra que sa formule est obsolète et il pourra petit à petit adapter son comportement. En grandissant, il pourra mettre le terme « d'hypocrisie » sur ce genre de comportement, etc....

D'une prédisposition innée aux interactions sociales (instinct de survie, le ça) l'enfant va construire et retravailler petite à petite des fiches techniques de réponses et de demandes adaptées aux réactions diverses et complexes de son environnement social en fonction du contexte. Le but ultime de cette manœuvre étant évidemment de survivre, être aimé, être reconnu, faire partie d'un groupe social et y jouer un rôle.

À ce titre évidemment, l'évolution du schéma familial actuel (ou le modus vivendi des interactions sociales entre les individus d'une même famille) joue un rôle fondamental.



Le développement social et moral (de l'enfance à l'adolescence)

Le
développement
social et moral
de l'enfant va de
pair avec
l'évolution
historico
culturelle des
familles et des
institutions
éducatives

L'institution éducative a pour rôle entre autres de transmettre et d'approfondir les valeurs et les normes réglant les relations entre les individus au sien de la société.

Aujourd'hui, les rôles de la mère et du père sont interchangeables. Les deux participent en collaboration et à l'éducation des enfants et à l'apport financier nécessaire à la subsistance de la famille.

→ La société a développé des systèmes de gestion des enfants en bas âge (de 0 à 3 ans) auxquels les enfants sont confrontés précocement et auxquels ils doivent également s'adapter et sur base desquels... ils se construiront.

Dès le berceau donc, l'enfant d'aujourd'hui va élaborer des règles de comportement précises qui constitueront avec le temps son bagage personnel de normes et de valeurs. Toutes les personnes qui s'occuperont de l'enfant ou qui seront en contact avec lui constitueront autant de référents dans la construction du surmoi et du soi de l'enfant.

En bref, l'enfant développe ses compétences sociales grâce aux interactions et réponses des autres et à un processus d'identification aux modèles de référence (papa, maman, la puéricultrice, l'institutrice maternelle, les frères et sœurs, les mamys, la télévision...).

On peut donc aisément comprendre pourquoi la profusion précoce des modèles en interaction ou non (télévision) avec l'enfant exerce une influence sur son développement et en particulier dans la première partie de la vie.

L'incohérence des modèles entre eux, des règles changeantes, des réponses inconstantes sont des facteurs qui ne faciliteront pas une construction harmonieuse de l'individu. L'agressivité ou les crises d'angoisses récurrentes chez les enfants et adolescents, les comportements incivils, les comportements d'assuétudes, les troubles alimentaires.... Sont en augmentation dans l'environnement scolaire.

La profusion précoce des modèles tout venants, l'instabilité de l'environnement social du jeune enfant (lundi chez papa, mardi chez maman, mercredi chez mamy, jeudi à la crèche...) sont peut-être à l'origine de ces maux, mais pas seulement. Si les compétences sociales et morales de l'enfant se construisent à travers les interactions sociales, nous ne devons pas négliger les interactions virtuelles qui habitent aujourd'hui dans tous les foyers et entrent dans le champ des interactions de l'enfant parfois très jeune au quotidien ! (Rappel : l'expérience de Liebert et Baron).

Enfin, au même titre qu'au paragraphe précédent, les enseignants ne peuvent pas ignorer l'importance de gérer les interactions entre élèves dans la classe, les couloirs, dans les rangs ou ignorer encore l'importance de la qualité des relations prof-élève.

Car plus que jamais : « L'institution éducative a pour rôle entre autres, de transmettre et d'approfondir les valeurs et les normes réglant les relations entre les individus au sien de la société. »

Freud considère le surmoi comme le résultat du développement moral des individus (sorte d'arbitre interne de la conduite). L'édification du surmoi jouant un rôle dans le processus d'identification (aux modèles : le père la mère). Le surmoi est appris et est de l'ordre du conscient, mais aussi de l'inconscient.



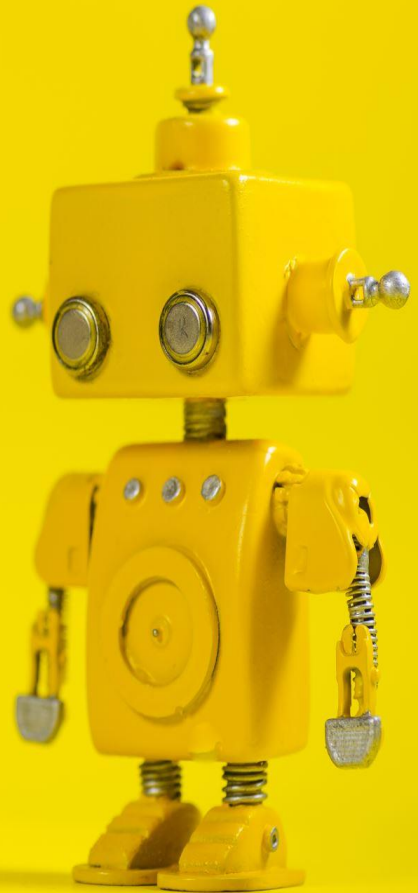
**Le développement social et moral
(de l'enfance à l'adolescence)**

Synthèse





**Le
développement
social et moral
(de l'enfance à
l'adolescence)**
Synthèse



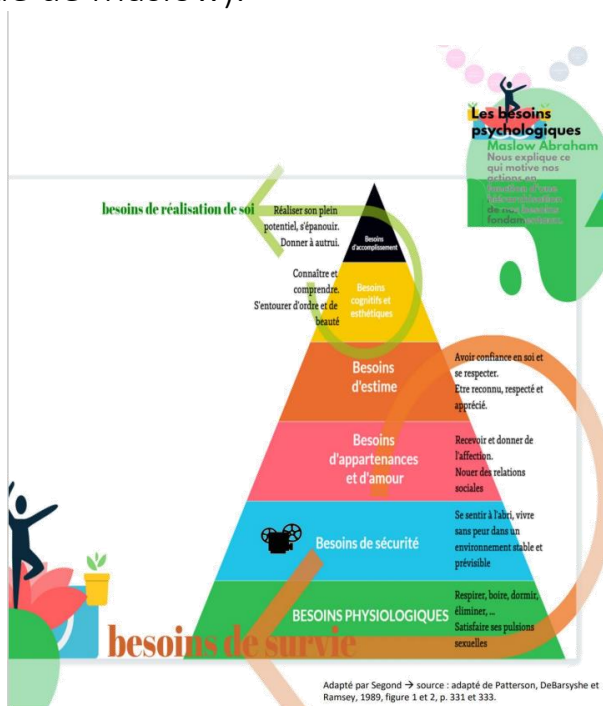


Développement social et moral sous la loupe



L'enfant synthétise la réalité sociale en organisation cognitive comme des fiches techniques ou image mentale à utiliser pour faire toutes les expériences imposées par le contact avec les autres.

Le but ultime de cette manœuvre est la survie : être aimé, être reconnu, faire partie d'un groupe social et y jouer un rôle (Pyramide de Maslow).





Développement social et moral sous la loupe

L'enfant développe ses compétences sociales grâce aux interactions et réponses des autres et à un processus d'identification aux modèles de référence (papa, maman, la puéricultrice, l'institutrice maternelle, les frères et sœurs, les mamys, la télévision...).

L'incohérence des modèles entre eux, des règles changeantes, des réponses inconstantes sont des facteurs qui ne faciliteront pas une construction harmonieuse de l'individu. L'agressivité ou les crises d'angoisses récurrentes chez les enfants et adolescents, les comportements incivils, les comportements d'assuétudes, les

troubles alimentaires.... Sont en augmentation dans l'environnement scolaire.

Freud considère le surmoi comme le résultat du développement moral des individus (sorte d'arbitre interne de la conduite). L'édification du surmoi jouant un rôle dans le processus d'identification (aux modèles : le père la mère). Le surmoi est appris et est de l'ordre du conscient, mais aussi de l'inconscient.

La compétence de l'enfant à juger, évaluer, comprendre une situation selon des valeurs sociales et culturelles évoluent dans la même logique que le développement cognitif selon Piaget que nous avons étudié au Bloc 1.

**Le développement
social et moral (de
l'enfance à
l'adolescence)**

s
y
n
t
h
è
s
e
...
.

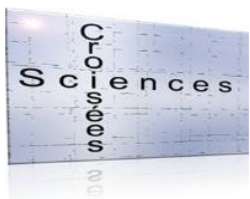


**Le développement social
et moral (de l'enfance à
l'adolescence)**

Synthèse

....





Sciences-Croisées

Numéro 2-3 : L'Identité

Processus et configurations de l'identité personnelle à l'adolescence
dans l'approche de Marcia

Baptiste Barbot

Université Paris Descartes

Institut de Psychologie CNRS UMR 818971

baptiste.barbot@univ-paris5.fr



DOSSIER DE LECTURE
PSYCHOLOGIE DU
DÉVELOPPPEMENT B2
INTERMÉDIAIRES
Segond Valérie

Processus et configurations de l'identité personnelle à l'adolescence dans l'approche de Marcia

Résumé

À travers une synthèse de la littérature, cet article présente le paradigme des statuts identitaires proposé par Marcia (1966). Durant quatre décennies de recherches, ce paradigme a prouvé son efficacité en mettant en évidence des différences psychologiques associées aux statuts identitaires des adolescents. Après avoir présenté les spécificités du paradigme de Marcia ainsi que ses prolongements majeurs (dimensionnalité, multiplicité des processus), nous détaillons les principaux résultats d'une importante tradition de recherches consacrées à l'examen des différences psychologiques liées à différentes configurations, ou « statuts » de l'identité (aspects cognitifs, environnementaux, personnalité). Nous décrivons également la dynamique de ce modèle identitaire (transitions identitaires) et concluons en discutant les principaux intérêts et limites de ce modèle.

Mots clés : Identité personnelle, Adolescence, Statuts identitaires, Marcia,

Abstract

This article presents the identity statuses paradigm' proposed by Marcia (1966), which, since four decades, proved to be useful in the explanation of psychological differences related to the development of ego-identity in adolescence. After describing specificities of Marcia paradigm' and its major precisions (dimensionality, precisions on identity processes), we detail researches results which aimed to examine psychological differences (cognitive, environmental, personality). We describe also the dynamics of this identity model (identity transitions) and conclude by discussing the major interests and limits of the paradigm.

1. La quête identitaire de l'adolescent

L'adolescence est une construction sociale qui n'est pas universelle dans sa définition (dimension temporelle et historique). Ainsi, une difficulté dans l'étude de l'adolescence est la définition de la période elle-même (Marcia, 1980). L'adolescence se caractérise par une multitude de changements qui rendent cette période cruciale dans le développement de l'identité (Bosma, 1994). Erik Erikson (1968) considère l'adolescence comme une phase de « crise », à risques de « confusion identitaire ». Le terme de « crise » renvoie à un processus marqué par des ruptures, des conflits. À travers ces ruptures et conflits, l'adolescence est aussi une période de quête d'une identité propre (renvoie à la question « qui suis-je ? »), impliquée par une adaptation nécessaire à un nouveau corps (puberté), des changements sur le plan cognitif (accès à la pensée formelle) permettant une métaréflexion sur les relations sociales pour tenter de se projeter dans l'avenir, se comprendre et comprendre les autres. Cette quête identitaire est également à rattacher aux changements sociaux et contextuels qui tiennent aux demandes qu'impose la société à l'adolescent (choix d'un cursus scolaire qui déterminera les possibilités professionnelles futures, indépendance et individualité préconisées dans les sociétés occidentales, etc.). Pour ces différentes raisons, et ainsi pour traverser ce passage entre l'enfance et l'âge adulte, la problématique principale de l'adolescent sera de se créer un sentiment d'identité qu'Erikson (1968) décrit comme un sentiment de similitude avec soi-même et de continuité existentielle (se sentir « le même » dans différents contextes et dans le temps). Aujourd'hui, le thème du développement de l'identité à l'adolescence est l'objet de préoccupations croissantes dans les sociétés où l'individualisation et la pluralité des choix questionnent les conditions d'une formation identitaire « accomplie ». Bien que ce sujet ait été étudié dans diverses perspectives telles que la psychologie, la sociologie, la psychiatrie et l'histoire (cf. Bosma, Graafsma, Grotevant, & de Levita, 1994), les théoriciens de l'identité ont des difficultés à s'accorder sur les processus de base impliqués dans la construction et le maintien de l'identité. Le problème semble se situer dans la multidimensionnalité inhérente au construit, le rendant difficile à caractériser (Coté, 1996). Actuellement, ce concept est dichotomisé en deux versants principaux : un versant propre qui renvoie à l'identité personnelle (*ego-identity*) et un versant social (identité sociale). L'*identité sociale* se réfère au sentiment d'appartenance à un groupe social (cf. Tajfel, 1982). Elle est la résultante d'un processus d'attribution, d'intervention et de positionnement dans le monde social et s'exprime par un besoin de ressemblance et de similitude. Par *identité personnelle*, on comprend le fait qu'en dépit du développement individuel au cours du temps et dans différents contextes, l'individu conserve une perception identique de lui-même. Ceci renvoie précisément au « sentiment de continuité existentielle » décrit par Erikson (1968). L'identité personnelle résulte de l'expérience propre à l'individu et s'exprime par un besoin de se différencier d'autrui, marquer sa singularité, son originalité, tout en restant reconnu par autrui. Ainsi, il existe une oscillation permanente entre identification et différenciation : c'est la dynamique dialectique de l'identité. Puisque l'identité se caractérise par cette dynamique articulant le sentiment d'individualité (sentiment d'être une personne unique), et le sentiment d'être lié au contexte social (sentiment d'être reconnu par autrui), Grotevant et Cooper (1986) décrivent l'identité comme un équilibre entre l'individualité et la relation. Principalement durant l'adolescence, cette dynamique peut être conflictuelle, car l'oscillation « être comme » / « être différent » peut amener à des contradictions et des changements constants de sources d'identification. Pour cette raison, le sentiment d'unité est particulièrement difficile à élaborer à l'adolescence.

1. Le paradigme de Marcia et ses prolongements majeur

1.1. Présentation générale du modèle

L'étude du développement de l'identité personnelle à l'adolescence a fortement été influencée par les théories d'Erik Erikson (1968). Par la suite, le paradigme des statuts identitaires proposé par Marcia (1966) est devenu une approche dominante. Dans ses premiers travaux, Marcia s'est centré sur l'issue de la crise identitaire à l'adolescence. Il a mis au point une méthode pour explorer les engagements individuels (Marcia, 1966), et il s'est rendu compte que la manière dont l'adolescent parvenait à faire ses engagements faisait une grande différence selon qu'il avait connu une période de « crise » (exploration de nombreuses alternatives) ou non.

Le paradigme de Marcia s'appuie donc sur deux processus impliqués dans la construction identitaire :

- un processus d'exploration qui est une période d'expérimentation de nombreuses alternatives différentes (se référant au départ à la « crise »).

- un processus d'engagement qui renvoie aux choix, décisions, attitudes, oppositions de l'adolescent dans les différents domaines de vie significatifs. Pour Bosma (1994), si l'on évalue la quantité d'exploration impliquée pour parvenir aux engagements, il est possible d'en tirer des conclusions sur la stabilité et la flexibilité du sentiment d'identité. En effet, les engagements reflètent le sentiment d'identité. Ils ont une signification sociale et fournissent à l'adolescent une définition de lui-même (Bourne, 1978). Par conséquent, l'intensité des engagements actuels de l'adolescent révèle la force de son sentiment d'identité (Bosma, 1994). À partir de ces deux processus d'exploration et d'engagement, Marcia (1966) a construit un modèle en quatre configurations identitaires possibles (nommées « statuts »), différenciant les adolescents par leur niveau élevé ou faible d'exploration et d'engagement :

- *Réalisation identitaire* (ou accomplissement identitaire) : lorsque l'adolescent a exploré différents domaines de vie puis s'est engagé à travers des choix qui lui sont propres. Cette réalisation identitaire caractérise les adolescents solides et sûrs d'eux-mêmes, capables d'articuler les raisons de leur choix.

- à l'opposé, la *Diffusion identitaire* se caractérise par une faible exploration qui ne débouche pas sur des engagements ou une production de choix. Les adolescents en diffusion identitaire semblent marqués par un profond désintérêt et avoir des difficultés à se positionner.

- *Moratoire identitaire* : période d'exploration, de questionnements intenses avec une quête d'engagement. L'adolescent formulerait des engagements mais très vagues. Le moratoire identitaire caractérise les adolescents considérés comme étant en « crise identitaire ». Dans leur discours, ces adolescents ont beaucoup de dilemmes actuels. Ce statut renvoie à la période de « moratoire psychosociale » décrite par Erikson (1963). Cette période nécessaire correspond à un délai consenti, une marge d'options accordées par le social, qui se caractérise par un comportement ludique de l'adolescent accepté par les adultes.

- à l'opposé, la *Forclusion identitaire* (ou identité héritée) se caractérise par des engagements très forts, des choix affirmés qui ne résultent pas d'une période d'exploration. Ces forts engagements laissent peu de place à l'exploration d'alternatives différentes. Les adolescents en forclusion identitaire ont des discours très tranchés (stéréotypes), peu de logique de choix. Ce statut est semblable à ce que Bios (1962) appelle « l'adolescence abrégée ».

1.1. Prolongements majeurs

Durant quatre décennies de recherches, plusieurs prolongements ont enrichi le paradigme de Marcia selon trois directions majeures : précisions sur les processus d'exploration et d'engagement, découverte de sous-catégories de statuts identitaires, question de la généralité ou spécificité des statuts identitaires en fonction des domaines d'engagement.

Spécificité des processus de base

Plusieurs théoriciens ont cherché à préciser davantage les processus de construction identitaire (p. ex. Bosma, 1992; Goossens, 1995; Grotevant, 1987; Marcia, 1987; Meeus, ledema, & Maassen, 2002). Dans cette perspective, il semble que le processus d'exploration ait retenu d'avantage d'attention. En effet, l'exploration est parfois envisagée comme un processus de base sous-tendant la formation de l'identité (Berman, Schwartz, Kurtines & Berman, 2001). Par exemple, Grotevant (1987) a proposé un modèle de formation identitaire dans lequel le travail de construction de l'identité personnelle est vu comme un processus d'exploration. Dans ce cadre, l'exploration est définie en tant que comportement de résolution de problèmes visant à obtenir des informations sur soi ou son environnement afin de prendre une décision au sujet d'un choix important de la vie. En outre, Grotevant (1987) insiste sur le fait que l'exploration est un processus multidimensionnel comprenant plusieurs facettes. Parmi ces facettes, Meeus (1996) propose de distinguer l'exploration dans la largeur (degré avec lequel on explore différentes solutions de rechange pour un engagement donné) et l'exploration détaillée des engagements courants (degré avec lequel les adolescents pensent et parlent avec les autres au sujet de leurs engagements courants). Pour ce qui concerne les engagements, Bosma (1985), puis Grotevant (1987) ont distingué l'engagement et « l'identification des engagements ». Alors que l'engagement se réfère au degré avec lequel les adolescents ont fait des choix déterminés, l'identification des engagements concerne le degré auquel les adolescents identifient ces choix. Néanmoins, Luyckx, Beyers, Goossens et Soenens (2004a), ont montré dans leur étude que, malgré des différences conceptuelles apparentes, ces différents facteurs d'engagement et d'exploration étaient très liés.

Multiplication des statuts identitaires

Plusieurs auteurs ont souligné les limites d'une classification en quatre statuts et identifié des sous-catégories de diffusion et de forclusion. Par exemple, Luyckx, Beyers, Goossens et Soenens (2004b) ont identifié un statut, déjà supposé dans la littérature : la « diffusion insouciance ». Cette différence entre la diffusion « classique » et « insouciance » tient essentiellement à des différences d'ajustement social. En outre, Archer et Waterman (1990) distinguent la forclusion classique de la « forclusion développementale », suggérant une sorte de passage « nécessaire » au statut de forclusion pour la construction de l'identité. Selon les auteurs, ces distinctions peuvent avoir des implications importantes pour des conseillers ou des thérapeutes car tous les types de diffusion et de forclusion ne semblent pas constituer de cibles prioritaires pour l'intervention.

Généralité des statuts identitaires en fonction des domaines d'engagement Un débat plus récent porte sur la spécificité des statuts identitaires à travers les domaines de vie. En effet, les engagements dans les différents domaines (p. ex. choix professionnels, loisirs, orientations politiques) ne se font pas au même moment du développement, aboutissant ainsi à des statuts identitaires différents selon les domaines. Les travaux de Bosma (1985) ont indiqué que les engagements varient largement selon les domaines, alors que l'exploration connaît moins de variation intra-individuelle (supposant l'existence d'un facteur général d'exploration). En cohérence avec Bosma (1985), les résultats de Goossens (2001) ne révèlent qu'une basse convergence dans le statut identitaire à travers les

différents domaines, supposant que l'identité à l'adolescence ne doit pas être considérée comme une construction unitaire et que la prise en compte des statuts identitaires spécifiques aux domaines est recommandée. À l'opposé, Rogow, Marcia et Slogoski (1983) ont montré une convergence élevée des statuts identitaires à travers plusieurs domaines (89 % des adolescents étudiés montraient le même statut identitaire en fonction des domaines). En outre, Müllges (1987) a renforcé l'idée d'une structure identitaire globale, en montrant qu'il existait des principes (ou guides) communs pour l'engagement dans les différents secteurs de vie. Selon ses résultats de recherche, des facteurs tels que la confiance en soi, l'autodétermination, le besoin de développement personnel, et le besoin d'engagement pourraient jouer un rôle de guide pour les engagements, quels que soient les domaines. Bien qu'il n'existe pas véritablement de consensus sur cette question, la littérature suggère que les adolescents n'occupent pas nécessairement le même statut identitaire dans différents domaines de vie, mais que l'identité peut aussi se résumer en un statut identitaire global qui pourrait se déterminer en fonction de l'importance qu'accordent les adolescents aux différents domaines.

1.1. Les méthodes d'investigation

Il existe de nombreuses techniques permettant de déterminer le statut identitaire d'un adolescent.

Méthodes qualitatives et cliniques

La première technique qui a été utilisée pour évaluer le statut identitaire est l'entretien de type Marcia (Identity Status Interview, ISI). C'est à partir de cette méthode que Marcia (1964) a formalisé son paradigme. Au départ, l'entretien ISI se focalisait sur les domaines idéologiques dans lesquels des décisions importantes doivent être prises pendant l'adolescence : métier, religion et politique. Plus tard, l'entretien a été prolongé pour inclure des domaines interpersonnels : rôle sexué, relations amoureuses, amitiés (Grotevant, Thorbecke, & Meyer, 1982). Marcia (1966, 1993) a souligné l'importance d'utiliser conjointement l'impression clinique de l'investigateur afin d'aboutir à une assignation globale du statut identitaire. L'impression clinique est parfois utilisée seule pour assigner l'adolescent à un statut identitaire car les statuts peuvent être déterminés avec un degré élevé de fiabilité inter-observateur (généralement autour de 80% d'accord ; cf. Marcia 1976). Bien que cette méthode ne soit pas suffisante à elle seule, elle indique un des principaux avantages du paradigme des statuts identitaires : leur relative objectivité.

Méthodes « objectives »

Il s'agit principalement d'échelles d'autoévaluation sur lesquelles l'adolescent doit évaluer ses opinions et attitudes dans les différents domaines pris en compte par l'instrument. Il existe deux types de méthodes dites objectives : les mesures directes évaluent le degré auquel l'adolescent approuve chaque statut identitaire (items évaluant les opinions caractéristiques de chaque statut), puis l'assignent au statut pour lequel il a le plus haut score standard. Par exemple, l'EOM-EIS-2 (Extended Objective Measure of Ego Identity Status) d'Adams, Bennion, et Huh, (1989) ; le DISI (Dellas Identity Status Inventory), de Dellas et Jernigan, (1990). Le second type d'échelles (mesures dérivées), affecte l'individu à un statut identitaire par la dérivation de ses scores obtenus sur des échelles d'exploration et d'engagement (items relatifs aux deux processus dans différents domaines de vie). Dans cette approche, les instruments les plus couramment utilisés sont l'EIPQ (Ego Identity Process Questionnaire) de Balistreri, Busch-Rossnagel, et Geisinger, (1995), et l'U-GIDS (Utrecht Groningen Identity Development Scale) de Meeus (1996).

Méthodes mixtes

Une méthode originale combinant entretien et questionnaire a été développée par Bosma (1985). Il s'agit de la GIDS (Groningen Identity Development Scale). La GIDS se déroule en trois temps : un entretien (de type ISI de Marcia) visant à faire ressortir les engagements du sujet dans un domaine. Dans un second temps l'adolescent doit choisir l'engagement qui caractérise le mieux son investissement dans le domaine (parmi les engagements identifiés dans l'entretien). Dans un troisième temps, le sujet répond à un questionnaire à propos de cet engagement particulier. Ce questionnaire permet de faire ressortir la force de l'engagement et la quantité d'exploration dans le domaine en question. Cette procédure est répétée pour chaque domaine investigué. Cette méthode est très peu utilisée dans un objectif de recherche (en raison du temps de passation qu'elle requiert), mais privilégiée à des fins thérapeutiques, de conseils et dans le cadre de bilans d'orientation.

1. Spécificités et dynamique des statuts identitaires

Le paradigme de Marcia a généré un impressionnant corpus de recherches sur l'identité. En 30 ans, plus de 500 recherches empiriques ont utilisé ce paradigme (Waterman, 1999). De nombreuses études se sont centrées sur les différences inter-statuts, bien souvent, dans le but d'établir une validité au construit de « statut identitaire » lui-même (p. ex. Berzonsky & Adams, 1999 ; Marcia, 1980). Dans cette perspective, l'intérêt se porte sur des comparaisons d'adolescents classés dans les quatre statuts identitaires sur toutes sortes de variables psychologiques (aspects cognitifs, traits de personnalité et intérêts, aspects environnementaux), afin d'identifier les caractéristiques courantes de chaque statut. Un second courant de recherche s'est focalisé sur les aspects dynamiques du statut identitaire. L'intérêt se porte alors sur les patterns développementaux en terme de « trajectoire identitaire type » au cours de l'adolescence.

1.1. Variables cognitives associées aux statuts identitaires

D'une manière générale, peu de littérature existe sur les aspects cognitifs qui pourraient différencier les quatre statuts, probablement en raison de la faible variabilité inter-statuts généralement constatée avec ce type de variables. Pourtant, selon la théorie d'Erickson (1968), la formation de l'identité inclut le développement parallèle des capacités cognitives qui servent à organiser et à intégrer les informations recueillies à travers les expériences personnelles. Ainsi, on s'attend à ce que l'accès aux statuts identitaires « plus mûrs » (c'est-à-dire la réalisation et le moratoire identitaire) corresponde à l'augmentation des compétences cognitives. Conformément aux hypothèses d'Erickson, Weiss (1984) a constaté que les sujets en réalisation et moratoire identitaire ont des scores plus hauts que les autres statuts sur une mesure de développement cognitif. Néanmoins, Marcia (1980) indique qu'aucune étude ne constate de différences de QI entre les statuts identitaires (p. ex. Bob, 1968 ; Schenkel, 1975). De manière consistante avec les recherches de Dollinger, Dollinger, & Contento (2005), Barbot et Lubart (2007) montrent que les adolescents en moratoire identitaire présentent de meilleures capacités de pensée divergente (capacité à produire de nombreuses solutions alternatives à partir d'un problème unique ; fortement impliquée dans l'expression de la créativité). Compte tenu des spécificités de ce statut, et notamment le processus intense (et divergent) d'exploration qui le caractérise, ce résultat apparaît cohérent. Néanmoins, Barbot et Lubart (2007) précisent que bien que les adolescents en moratoire présentent un bon potentiel créatif, ce potentiel n'est pas toujours réalisé (possiblement en raison d'un défaut d'engagement, une difficulté à faire des choix qui pourrait inhiber l'action).

1.1. Variables conatives associées aux statuts identitaires

Si plusieurs recherches ne démontrent aucune différence entre les statuts identitaires pour ce qui concerne l'intelligence, des différences émergent lorsque d'autres variables sont combinées aux performances cognitives. Par exemple, l'impact du stress semble améliorer les performances cognitives des adolescents en réalisation identitaire, alors qu'il entrave celles des sujets en diffusion et forclusion (Bob, 1968). En outre, les adolescents en moratoire seraient craintifs envers le succès (Yoder, 2000), et seraient également sujets à une plus forte anxiété (peut-être en raison de leur position identitaire « en crise »). À l'inverse, les adolescents en forclusion seraient les moins anxieux, vraisemblablement pour des raisons défensives (Marcia, 1967). Les statuts réalisation et moratoire seraient également associés à un plus haut niveau de motivation intrinsèque (motivation liée au désir de réaliser une tâche), alors que la forclusion caractériserait des adolescents motivés par les récompenses apportées par l'accomplissement d'une tâche (Waterman et al., 1999). Peu-être en raison de cette plus haute motivation intrinsèque, la réalisation identitaire semble également associée à de meilleures performances scolaires (Cross & ALEN, 1970).

Très largement, Marcia (1980) avait indiqué qu'il existait des éléments sains et pathogènes dans chaque statut identitaire (sauf peut-être dans le cas de la réalisation identitaire). Néanmoins, Clancy et Dollinger (1993) montrent que les adolescents présentant un haut niveau d'engagement, ont généralement un profil de personnalité positif. Ainsi, les adolescents diffus seraient peu consciencieux et agréables, alors que les sujets en réalisation seraient particulièrement extravertis (Clancy & Dollinger, 1993). Par contraste, le moratoire identitaire serait associé à la timidité, et lié à une faible stabilité émotionnelle (Cramer, 1998). Berzonsky (1989) a montré que le trait d'ouverture aux expériences nouvelles est très lié au processus d'exploration identitaire. Il en résulte que, dans de nombreuses études, les adolescents en moratoire et réalisation apparaissent plus ouverts que les adolescents en forclusion et diffusion (p. ex., Clancy & Dollinger, 1993; Duriez, Soenens, & Beyers, 2004; Kruger, 2000; Tesch & Cameron, 1987). Probablement pour cette raison, les adolescents en réalisation et moratoire font montre d'une plus grande « sophistication culturelle » (intérêts pour l'art, la musique, la littérature, etc.) que ceux en diffusion et forclusion (Waterman & Waterman, 1974).

Par rapport aux relations sociales, Adams, Ryan, Hoffman, Dobson et Nielsen (1985) ont montré que les adolescents en diffusion sont davantage disposés à se conformer à la pression de leurs pairs. En outre, de nombreuses études convergent vers la conclusion selon laquelle la forclusion identitaire serait associée à la rigidité et l'autoritarisme (p. ex. Bennion & Adams, 1986; Marcia & Friedman, 1970; Matteson, 1974; Podd, 1972). Néanmoins, les adolescents en forclusion seraient moins autonomes et auraient un plus grand besoin d'approbation sociale (Matteson, 1974). À l'inverse, des recherches montrent que les adolescents en réalisation et en moratoire tendent à prendre de plus nombreuses responsabilités personnelles pour leur propre vie. Par ailleurs, Podd, Marcia et Rubin (1970) indiquent que les adolescents en moratoire sont moins coopératifs avec les autorités qu'ils ne le sont avec leurs pairs. Enfin, Bennion (1988) a constaté que les adolescents en réalisation identitaire obtenaient de très bons scores sur une mesure de relations sociales positives, contrairement aux adolescents en diffusion.

1.2. Statuts identitaires et environnement social

Comme le remarquait Côte et Allahar (1994), Côte et Levine (1986) et Vondrecke (1992), les recherches sur l'identité personnelle se centrent exclusivement dans une perspective psychologique interne de l'exploration et de l'engagement. Pourtant, dès 1968, Erikson avait souligné l'interaction réciproque entre l'individu et le contexte social. Dans son étude, Yoder (2000) se centre sur les variables socioculturelles qui constituent des « barrières » aux processus d'exploration et d'engagement identitaire (il existerait des

barrières spécifiques pour chaque processus). Cette perspective à l'avantage de pallier à une prise en compte très statique, passive, de l'environnement social dans son influence sur la formation identitaire. Selon Yoder (2000), ces barrières peuvent affecter la formation identitaire « optimale » à l'âge adulte. Les barrières pour la construction de l'identité concernent plusieurs domaines : isolation géographique, limitations physiques, restrictions politiques, appartenance ethnique, genre, âge et religion. En outre, les barrières d'ordre

« communautaires » impliquent la prohibition ou l'encouragement de certaines pratiques, opinions, valeurs, qui ont un impact sur l'identité. Les appartenances ethniques et sexuelles vont également affecter l'identité selon que l'individu appartient à la classe dominante ou non.

Un autre type de « barrière » non mentionné par Yoder, mais couramment étudié dans la littérature, concerne le type de structuration familiale de l'adolescent. En effet, les familles des adolescents en forclusion identitaire seraient caractérisées par un père dominant et inhibant l'expression émotionnelle (Matteson, 1974), et causeraient une pression pour que les adolescents se conforment aux valeurs familiales (Marcia, 1980). Munro et Adams (1977) précisent que les adolescents en forclusion ne sont pas « responsables de leur statut identitaire » car leur famille leur laisse peu de place pour explorer. Ainsi, selon le modèle de Lautrey (1980), le type de structuration familiale des adolescents en forclusion pourrait être une « structuration rigide ». Les familles des adolescents en diffusion se caractériseraient par un rejet et un détachement de la part des parents, ainsi qu'une relative inactivité éducative de la part du père (Matteson, 1974). Ce type de structuration pourrait correspondre à ce que Lautrey (1980) définit comme une « structuration familiale faible ». L'autonomie, l'activité et l'expression de soi seraient les caractéristiques des interactions des familles des adolescents en moratoire et en réalisation identitaire (Matteson, 1974) ce qui pourrait correspondre à une « structuration familiale souple ». Cependant, les adolescents en moratoire décrivent une relation ambivalente avec leurs parents, alors que les adolescents en réalisation identitaire décrivent, quant à eux, des relations assez équilibrées avec leurs parents.

1.1. La dynamique des statuts identitaires

Un autre axe de travaux utilisant le paradigme de Marcia s'est intéressé aux changements de statut identitaires. Dans cette perspective, l'intrê se porte sur l'identification de « transitions dans le statut identitaire » au cours de l'adolescence. En effet, il est bien établi que le statut identitaire des adolescents n'est pas stable et peut connaître de nombreuses transitions au cours de l'adolescence. Pour Bosma (1994), ces transitions peuvent se manifester à travers des modifications dans l'exploration, ainsi que dans le contenu et la force des engagements. Etayant un postulat de Marcia dans sa théorie (appelé hypothèse développementale fondamentale), de nombreux auteurs ont démontré une séquence courante dans le développement de l'identité à l'adolescence (p.ex. Waterman, 1999). Cette séquence débiterait par un statut de diffusion ou forclusion vers l'âge de 12 ans, puis les « meilleurs changements » interviendraient vers 18 à 21 ans avec l'accès à une réalisation identitaire. Cette séquence est corroborée par un effet fréquemment identifié : avec l'âge, le nombre d'adolescents en diffusion tend à diminuer alors que le nombre d'adolescent en réalisation augmente. Néanmoins, cette analyse ne rend pas compte de la diversité des trajectoires individuelles, et Meeus (1996), observe dans une méta-analyse portant sur de nombreuses recherches longitudinales que cette séquence ne s'observe que dans 36 % des cas environ. En effet, il existe aussi des patrons de régression et de stabilité dans les transitions identitaires (Berzonsky & Adams, 1999). Il serait donc hâtif de conclure en faveur d'un développement hiérarchique, une formation ascendante de l'identité. Actuellement, on parle davantage de l'identité en termes de transition et non de développement continu. Il y aurait donc « transition » identitaire, notamment parce que les adolescents se trouvent régulièrement confrontés à

des situations pour lesquelles ils doivent s'engager. Ainsi, plutôt que de considérer le développement de l'identité comme un continuum, on parle d'avantage de crises identitaires multiphasiques (e.g. Matteson, 1975) qui interviennent en fonction des différents événements de vie que rencontrent les adolescents. En définitive, la construction de l'identité peut s'exprimer de multiples façons selon les critères suivants : les adolescents peuvent rester longtemps dans le même statut de façon stable ; ils peuvent changer de statut, quel que soit le sens de ce changement ; la réalisation, n'est pas toujours l'aboutissement de ce changement ; Enfin, une trajectoire développementale peut comprendre un nombre variable de transition identitaire.

Conclusion

Comparativement aux propositions d'Erikson (1963, 1968), le modèle de Marcia a l'avantage de ne pas résumer l'identité en une simple dichotomie entre « identité » versus « confusion identitaire ». Toutefois l'opérationnalisation des statuts identitaires semble « figer » la dynamique de la construction identitaire telle qu'elle avait été appréhendée par Erikson. Notamment pour cette raison, Van Hoof (1999) a remis en question la validité de construit du paradigme de Marcia, qui, à son sens, n'est pas représentatif de la théorie psychosociale du développement de l'identité proposée par Erikson. En effet, chez Marcia (1966), le terme de réalisation identitaire (*identity achievement*) suppose qu'il y a un achèvement du développement de l'identité. Chez Erikson, il n'y a pas de fin dans le développement de l'identité. Certes l'adolescence est une période de construction de l'identité, mais même les adultes peuvent connaître des réajustements, des transitions dans leur identité. Or, Marcia (1966) envisage implicitement l'adolescence comme une période dans laquelle ne survient qu'une seule crise. Pour autant, le terme de « statut » utilisé par Marcia ne suggère pas l'idée de « stade », « phase », ou de développement séquentiel, mais plutôt un « état », ou « style » temporaire, qui peut se cristalliser à l'âge adulte. En outre, Coleman (1974), par exemple, a mis en évidence l'existence de plusieurs moments au cours desquels l'adolescent se trouvait confronté à des alternatives et devait s'engager, modifiant ainsi leur statut identitaire. Ceci correspond à la description de Matteson (1975), pour qui, la crise identitaire de l'adolescence est « multi-phasique ». D'autres auteurs insistent sur le caractère « pas à pas » du développement de l'identité qui a été démontré dans des domaines tels que les choix scolaires, les amitiés, la sexualité (e.g. De Regt, 1982 ; Younis & Smollar, 1990). Par conséquent, le caractère catégoriel de ce modèle qui situe les individus dans une catégorie identitaire représentant l'issue de son processus de construction identitaire le rend moins opérationnel dans l'étude du changement développemental.

Malgré ces limites, les avancées théoriques sur les trajectoires identitaires permettent d'envisager largement le paradigme de Marcia comme un modèle dynamique, ce qui s'avère particulièrement utile en pratique. Bien que dans cette perspective, le paradigme de Marcia trouve ses applications privilégiées dans les champs de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle, il existe également des travaux qui se sont penchés sur les implications thérapeutiques des statuts identitaires (p. ex. Archer, 1994). Ces travaux se focalisent sur la construction de programmes d'intervention destinés à moduler le statut identitaire des adolescents (en particulier à destination des adolescents en diffusion identitaire). L'apparition d'un intérêt croissant pour le développement de ces programmes destinés à faciliter le processus de formation identitaire (p. ex. Archer, 1994) a attiré l'attention sur le besoin de connaissances plus spécifiques des stratégies efficaces d'intervention. Puisque l'exploration est vue comme le travail principal de la formation identitaire (Grotevant, 1987), alors la stimulation du processus d'exploration semblerait être dans de nombreux cas une stratégie d'intervention utile (Berman et al., 2001).

Ainsi, tel qu'il a été conçu à l'origine, le modèle de Marcia insiste peut-être trop sur les statuts identitaires en termes de dispositions stables (cf. Côte & Levine, 1988) et pas suffisamment sur les aspects dynamiques de l'identité. Dans ce sens, Kroger (1993) déplore que 30 années de recherche aient été consacrées à l'examen de traits de personnalité positifs et négatifs et leurs associations avec les statuts identitaires. En effet, l'identité personnelle ne peut pas se résumer par un ensemble de traits de personnalité et de compétences caractéristiques de chaque statut identitaire. Il semble également nécessaire de comprendre l'identité comme une adaptation au contexte social (cf. Yoder, 2000) et à la réalité, car les engagements de l'adolescent s'ajustent avec la réalité : les modifications de l'identité se font dans l'expérience sociale que chacun va vivre. Par ailleurs, la culture et la société dans lesquelles les adolescents sont baignés vont indirectement faire émerger un type d'identité par rapport à un autre. Par exemple les sociétés traditionnelles se caractérisent par des principes de transmission et de reproduction : la construction de l'identité consiste à poursuivre le schéma traditionnel de la famille. Il y a peu d'espace pour les choix personnels (parce qu'il y a reproduction) produisant une sorte de forclusion identitaire. Dans les sociétés considérées comme post-modernes, où les sujets sont tournés vers eux même, il n'y a pas de guide (pluralité de choix). L'identité va être cherchée dans les approbations et le regard d'autrui. Ce qui est le plus présent c'est une diffusion identitaire qui tend vers la réalisation, la « quête du soi profond », bien que l'on ne sache pas toujours ce que cette quête signifie.

Références

Adams, G. R., Bemson, L. & Hub, K. (1988). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. 2nd ed. Logan, UT: Utah State University.

Adams, G. R., Ryan, J. H., Hoffman, F. F., Dobson, W. R., & Nielsen, E. C. (1985). Ego-identity status, conformity behavior and personality in late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1091-1104.

Archer, S. L. (1994). *Interventions for adolescent identity development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1990). Varieties of diffusions and foreclosures: An exploration of subregions of the identity statuses. *Journal of Adolescence Research*, 5, 96-111.

Balisteri, E., Busch-Rossnagel, N. A., & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18, 177-192.

Barbot, B., & Lubart, T. I. (2007). Divergent thinking as an expression of Self. In B. Barbot (chair), *Cognitive skills*. Symposium conducted at the 8th European congress of psychology, Prague, Czech republic, July 4-6 2007.

Bemson, L. D. (1988). *Measuring adolescent ego-identity status: A comparison of the semistructured interview and the Objective Measure of Ego Identity Status*. Unpublished master's thesis, Utah State University, Logan, Utah.

Bemson, L. D. & Adams, G. R. (1986). A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescence Research*, 1, 181-196.

Berman, A.M., Schwartz, S.J., Kurtines, W.M., Berman, S.L. (2001). The process of exploration in identity formation: the role of style and competence. *Journal of Adolescence*, 24, 513-528.

Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267-281.

Berzonsky, M.D., & Adams, G.R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.

Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York, free press.

Bob, S. (1968). *An investigation of the relationship between identity status, cognitive style and stress*. Unpublished doctoral dissertation, SUNY at B.

Bosma, H.A. (1985). *Identity development in adolescence: coping with commitments*. Groningen : State University. (Unpublished Doctoral Dissertation)

Bosma, H.A. (1992). Identity in adolescence : Managing commitments. In G.R Adams, T.P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp.91-121). Newbury Park: Sage.

Bosma, H.A. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 291-311.

Bosma, H. A., Grafsmma, T. L., Grotevant, H. D., & de Levita, D. J. (1994). *Identity and Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bourne, E. (1978). The state of research on ego identity: a review and appraisal, Part I, Part I. *Journal of youth and adolescence*, 7, 223-251, 371-392.

Clancy, S. M., & Doliger, S.J. (1993). Identity, self, and personality: I. Identity status and the five-factor model of personality. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 227-245.

Coleman, J.C. (1974). *Relationships in adolescence*. London : Routledge & Kegan Paul.

Coke, J. E., Alshari, A. L. (1994). *Generation on Hold: Coming of Age in the Late Twentieth Century*. Toronto, Canada: Stoddart Publishing Co.

Coke, J. E., Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, 147-184.

Cramer, P. (1998). Defensiveness and defense mechanisms. *Journal of Personality*, 66, 879-894.

Cross, J.H., Allen, J.G. (1970). Ego identity status, adjustment, and academic achievement. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 34, 288.

Delias, M., Jarrigan, L. P. (1990). Affective personality characteristics associated with undergraduate ego identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 5, 306-324.

De Regt, W. (1982). *Meisjes en Jongens en hun seksualiteit* (Boys and girls and their sexuality). Dventer: Van Loghum Slaters.

Dollinger, S. J., Clancy Dollinger, S., & Centeno, L. (2005). Identity and creativity. *Identity: An International Journal*, 5, 315-339.

Duriez, B., Soenen, B., & Beyers, W. (2004). Personality, identity styles, and religiosity: An integrative study among late adolescents in Flanders (Belgium). *Journal of Personality*, 72, 877-910.

Erikson, E.H (1963). *Childhood and society* (rev. ed.). New York: Norton.

Erikson, E.H (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Goossens, L. (1995). Identity status development and students' perceptions of the university environment: A cohort sequential study. In A. Dostlerweg & R. Wickling (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and process* (pp. 19-32). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: a comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*, 24, 681-699.

Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.

Grotevant, H. D., Cooper, C.R. (1986). Individualization in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human development*, 29, 82-100.

Grotevant, H. D., Thorbecke, W., & Meyer, M. L. (1982). An extension of Marcia's Identity Status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 33-48.

Kruger, J. (1993). Ego identity: an overview. In J. Kruger (Ed.), *Discussion on Ego Identity*, (pp. 1-20). NJ: Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Kruger, J. (2000). *Identity Development: Adolescence through Adulthood*. Newbury Park, CA: Sage.

Laubrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF.

Luyckx, K., Beyers, W., Goossens, L., & Soenens, B. (2004. a). *Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of identity formation and identity status*. Poster presented at the 11th annual meeting of the Society for Research on Identity Formation (SRIF), Baltimore, MD.

Luyckx, K., Beyers, W., Goossens, L., & Soenens, B. (2004. b). Personality as a predictor of the course of identity formation: Evidence from a short-term longitudinal study. In H. Sallay & S. Kunnen (Chairs), *The theoretical importance of identity in adolescent development: Evidence from cross-sectional and longitudinal studies*. Symposium conducted at the 9th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), Porto, Portugal.

Marcia, J.E. (1964). *Determination and construct validity of ego identity status*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J.E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment" and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 119-133.

Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-160.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

Marcia, J.E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity. In T.Hones & K.Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan*. London, Routledge & Kegan Paul.

Marcia, J.E., Friedman, M.L. (1970). Ego identity status in college Women. *Journal of personality*, 38(2), 249-263.

Matteson, D.R. (1974). *Allocation vs. Exploration and commitment: personality and family correlates of adolescent identity status*. Report from the Project for youth research. Copenhagen : Royal Danish School of Educational Studies.

Matteson, D.R. (1975). *Adolescence today: sex roles and the search for identity*. Homewood : Dorsey press.

Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569-598.

Meeus, W., Iedema, J., & Maassen, G. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological Reports*, 90, 771-785.

Muliger, S. (1987). *Identity development: integration of commitments in a "general principle"*. Groningen: State University (Unpublished Master Thesis).

Munro, G., Adams, G.R. (1977). Ego identity formation in college students and working youth. *Developmental Psychology*, 13, 523-524.

Podd, M.H. (1972). Ego identity status and morality: the relationship between two developmental constructs. *Developmental psychology*, 6, 497-507.

Podd, M.H., Marcia, J.E., Rubin, B.M. (1970). The effects of ego identity and partner perception on a prisoner's dilemma game. *Journal of social psychology*, 82, 117-126.

Rogow, A.M, Marcia, J.E. & Slugoski, B.R (1983). The relative importance of identity status components. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 387-400.

Schenkel, S. (1975). Relationship among identity status, field independence, and Traditional Femininity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 75-82.

Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup relations*. Paris, Editions de la MSH et Cambridge, CUP.

Tesch, S. A., Cameron, K. A. (1987). Openness to experience and development of adult identity. *Journal of Personality*, 55, 615-630.

Van Hoof, A. (1999). The identity status field re-revisited : An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternatives approaches. *Developmental Review*, 19, 497-556.

Vondreck, F.W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41, 130-144.

Waterman, A.S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: a contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.

Waterman, A. S., Mannion, K. M., Gruenfeld, K., Jessece, C., Goldbacher, E., Miller, C., & Philip, S. (1999). *The relationship of identity status to intrinsic/extrinsic motivation among college students*. Poster presented at the Society for Research on Identity Formation conference-retreat, London, Ontario, Canada.

Waterman, C.K., & Waterman, A.S. (1974). Ego identity status and decision style. *Journal of youth and adolescence*, 6, 342.

Weiss, R. H. (1984). *The relationship between ego identity status and moral reasoning level and their cognitive correlates in females*. (Doctoral dissertation, Columbia University, 1984). Dissertation Abstracts International, 46, 2842B.

Yoder, A.E. (2000). Barriers to ego identity status formation: a contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23, 95-106.

Youniss, J., & Smollar, J. (1990). Self through relationship development. In H.A. Bosma, & A.E. Jaskon (Eds.), *Coping and Self-Concept in adolescence* (pp. 129-148). Berlin : Springer Verlag.

Bibliographie

- L. BAYERS, « Cours de psychologie du développement 1^{ère} année », 2010-2012.
Helen BEE, Denise BOYD, *Les âges de la vie*, éd. ERPI, 3^{ème} édition 2004.
OSTERRIETH P. « *Faire des adultes* », éd. Pierre Mardaga, 18^{ème} édition 1988.
GAONAC'H et GOLDER C., « Profession enseignant. Manuel de la psychologie pour l'enseignant », éd. Hachette Education 1995.
MONTENGERO J., « Piaget ou l'intelligence en marche », éd. Mardaga, Bruxelles 2018.
PIAGET J., « La naissance de l'intelligence chez l'enfant », Lausanne ; Paris : éds. Delachaux et Niestlé, 1998
PIAGET J., « Le jugement moral chez l'enfant », Paris : PUF Presses universitaires de France, 2005, cop. 1932

Sitographie

<https://cdc.qc.ca/pdf/033201-belleau-neuropedagogie-cerveau-intelligences-apprentissage-2015.pdf>

Youtube

<http://www.notrehistoire.ch/video/view/598/>

[http:// monde.ccdmd.qc.ca](http://monde.ccdmd.qc.ca)