



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale  
du Canada

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

## NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

## AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

**LES ÉTATS D'IDENTITÉ ET LES STRATÉGIES  
UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE POUR RÉSOUDRE UN  
PROBLÈME LIÉ À L'IDENTITÉ.**

**JEAN-CLAUDE BOYER**

**Thèse présentée  
à l'École des études supérieures et de la recherche  
de l'Université d'Ottawa  
pour l'obtention du grade de Docteur en Philosophie**

**FACULTÉ D'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
OTTAWA**

**JUIN, 1995**



Jean-Claude Boyer, Ottawa, Canada, 1995



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale  
du Canada

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

*Your file* *Voire référence*

*Our file* *Notre référence*

THE AUTHOR HAS GRANTED AN IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE LICENCE ALLOWING THE NATIONAL LIBRARY OF CANADA TO REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY ANY MEANS AND IN ANY FORM OR FORMAT, MAKING THIS THESIS AVAILABLE TO INTERESTED PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA DE REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER OU VENDRE DES COPIES DE SA THESE DE QUELQUE MANIERE ET SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE CETTE THESE A LA DISPOSITION DES PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER THESIS. NEITHER THE THESIS NOR SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT MAY BE PRINTED OR OTHERWISE REPRODUCED WITHOUT HIS/HER PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE SA THESE. NI LA THESE NI DES EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU AUTREMENT REPRODUITS SANS SON AUTORISATION.

ISBN 0-612-04958-2

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
UNIVERSITY OF OTTAWA

## Résumé

La thèse a pour but de préciser la stratégie de résolution d'un problème lié à l'identité chez des adolescents de la diffusion, de la forclusion, du moratoire et de l'identité réalisée. Elle tente de décrire cette stratégie à partir de l'analyse de protocoles verbaux recueillis lors de la résolution d'un problème de classement contenant des thèmes identitaires. Un nombre de 80 sujets, des adolescents de 11<sup>e</sup> à la 13<sup>e</sup> année du secondaire, ont participé à l'étude.

Chaque sujet a rempli un questionnaire portant sur son identité, la Version revue et corrigée de la mesure objective étendue de l'état d'identité de l'Égo. Les sujets ont de plus résolu un problème de classement qui consiste à classer six personnages en fonction de leur niveau de ressemblance avec le sujet. L'examen des 80 protocoles, tous divisés en séquences d'épisodes de traitement d'information met en relief le cheminement des sujets d'un bloc d'activités mentales à un autre. Chaque épisode comprend des composantes (verbalisations) qui peuvent varier d'un sujet à l'autre en fonction de leur utilisation ou non-utilisation et de leur fréquence d'utilisation.

Les résultats indiquent des différences entre les sujets des quatre états d'identité. Il existe une relation entre l'état identitaire du sujet et sa tendance à utiliser certaines composantes et la fréquence d'utilisation des composantes. L'élève du moratoire se livre à une recherche très active d'informations jumelée à des comparaisons entre ces dernières et ses propres caractéristiques personnelles. L'adolescent de la forclusion effectue un survol des informations afin de se former une opinion et prendre une décision basée sur une analyse globale mais succincte des données du problème. Les jeunes ayant atteint l'identité réalisée ou vivant une diffusion de l'identité semblent utiliser une

combinaison des stratégies propres aux deux autres états identitaires. Les adolescents de la diffusion sont les seuls à indiquer qu'ils éprouvent des doutes lorsqu'ils rencontrent des obstacles lors de la résolution de problèmes.

### **Avant-propos**

L'auteur exprime sa reconnaissance à son directeur de thèse, M. Yves Herry, pour sa compréhension, sa disponibilité et sa compétence. Ses bons conseils et son appui auront permis à l'auteur de mener ce projet à terme.

L'auteur demeure aussi redevable à M. Jean-Paul Dionne de son assistance et ses suggestions judicieuses avec la méthodologie et l'analyse statistique. L'auteur exprime également sa reconnaissance à Mme Monique Boyer pour son aide précieuse avec la transcription des protocoles verbaux.

Les derniers remerciements de l'auteur vont à Danielle et Marie-Hélène qui ont été une source d'inspiration et d'appui tout au long de ce projet.

## Table des matières

Liste des tableaux .....	viii
Liste des figures.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I - Les fondements théoriques et expérimentaux de la recherche sur l'identité .....	10
L'identité selon Erikson .....	10
Les liens entre le 5e stade et les autres stades psychosociaux d'Erikson.....	17
Les quatre états d'identité de Marcia.....	22
L'état de la recherche empirique sur les états d'identité de Marcia.....	25
Les variables familiales et sociales.....	26
Les caractéristiques individuelles.....	31
Le raisonnement moral.....	33
Les différences entre les sexes.....	34
Le développement cognitif et la performance académique.....	36
CHAPITRE II - Les modèles explicatifs et descriptifs de l'identité.....	42
Le modèle du développement séquentiel de Waterman .....	42
Le modèle de la formation identitaire de Grotevant.....	50
Les composantes caractéristiques individuelles et contextes de développement .....	52
La composante processus identitaire .....	53
L'état de la recherche empirique sur le modèle de la formation identitaire de Grotevant.....	57
Le modèle autorégularisé de Berzonsky .....	59
La composante structure identitaire .....	61

La composante réalités sociales et physiques .....	65
La composante assimilation et accomodation.....	65
L'état de la recherche empirique sur le modèle autorégularisé de Berzonsky.....	66
Le problème de recherche .....	69
CHAPITRE III - La méthodologie.....	78
Les sujets.....	79
Les instruments de mesure .....	80
La version revue et corrigée de la mesure objective étendue de l'identité de l'égo .....	80
Le problème de classement .....	88
La procédure.....	90
La préparation des données et le plan d'analyse.....	92
CHAPITRE IV - L'analyse des résultats .....	98
L'analyse des distributions de fréquences: le nombre de sujets et les fréquences d'utilisation des composantes.....	99
L'épisode lecture.....	100
L'épisode de l'analyse.....	106
L'épisode mise en oeuvre .....	120
L'épisode évaluation.....	123
CHAPITRE V - L'interprétation des résultats .....	128
Les stratégies de résolution du problème de classement des quatre états d'identité.....	129
Le moratoire.....	130
La forclusion.....	133
L'identité réalisée.....	136

La diffusion.....	140
Les considérations pédagogiques et éducatives.....	144
CONCLUSION .....	150
ANNEXE A - Version revue et corrigée du MOE-EIE.....	153
ANNEXE B - Le problème de classement.....	157
ANNEXE C - Directives aux sujets .....	160
ANNEXE D - Exemples de protocoles verbaux codés.....	161
ANNEXE E- Observations brutes.....	176
RÉFÉRENCES.....	177

**Liste des tableaux**

1	Grille d'analyse des protocoles verbaux .....	94
2	Les observations brutes (nombre de sujets) et les tests CHI 2 pour l'épisode Lecture .....	102
3	Les observations brutes (fréquence d'utilisation) et les tests CHI 2 pour l'épisode Lecture .....	103
4	Les observations brutes (nombre de sujets) et les tests CHI 2 pour l'épisode Analyse .....	108
5	Les observations brutes (fréquence d'utilisation) et les tests CHI 2 pour l'épisode Analyse .....	109
6	Les observations brutes et les tests CHI 2 pour l'épisode Mise en oeuvre .....	121
7	Les observations brutes et les tests CHI 2 pour l'épisode Évaluation .....	126

**Liste des figures**

<b>1</b>	<b>Les huit étapes du développement psychosocial selon Erikson (1968) ..11</b>
<b>2</b>	<b>Le modèle du développement séquentiel de Waterman (1982) .....44</b>
<b>3</b>	<b>Le modèle de la formation identitaire de Grotevant (1987) .....52</b>
<b>4</b>	<b>Le modèle autorégularisé de Berzonsky (1988) .....62</b>

## INTRODUCTION

Depuis plus de 40 ans, le concept d'identité à l'adolescence suscite un vif intérêt chez les chercheurs en sciences humaines. La question de la nature, de l'émergence et de l'évolution de la représentation du soi dans la conscience remonte, dans l'histoire de la psychologie, aux discussions philosophiques portant sur la nature de l'âme (De Levita, 1965). Ces discussions se cristallisent autour de deux positions : la première peut être qualifiée de rationaliste et la seconde d'empiriste telle que soutenue par Leibniz (1714) et Hume (1739) par exemple. Ce débat sur les origines de la connaissance et sur la nature de l'âme sert de toile de fond à deux interprétations du développement de l'identité : une découverte de soi opposée à une construction de soi (Waterman, 1984, 1986; Berzonsky, 1986).

Le rationalisme innéiste soutient que la connaissance de soi est présente à la naissance et ne provient pas des sens. Les rationalistes prônent un système selon lequel l'esprit joue, au-delà de l'expérience sensible, un rôle très important dans l'acquisition des idées. Leibnitz (1714) influence ce courant d'idées par son rationalisme spirituel; une doctrine qui détermine à priori les conditions selon lesquelles l'être humain peut se représenter le réel. La prédétermination du vrai moi (*daimon* ou force intérieure) limite le rôle de l'individu à la compréhension et à la réalisation de son essence intérieure.

La perspective de la découverte de soi proposée par Waterman (1984a) s'inspire de la position rationaliste. Elle implique une participation active limitée de l'adolescent et de l'adolescente dans la formation de leur identité. La tâche de l'individu consiste à découvrir son «essence intérieure prédéterminée»; l'adolescent et l'adolescente cherchent à trouver qui ils sont vraiment. Ces potentialités innées inscrites au coeur de l'identité possèdent une nature dynamique sensible aux contextes mouvants de l'environnement (Waterman, 1984b).

L'empirisme affirme pour sa part qu'aucune connaissance de soi n'est présente à la naissance. Elle s'acquiert par l'intermédiaire des sens au contact de l'environnement. La connaissance humaine n'est pas innée. Les principes de l'entendement et de la raison résultent de l'expérience. Il s'agit en quelque sorte du rejet de toute forme de savoir inné de l'homme. Hume (1739) enseigne que l'esprit du jeune enfant est une feuille blanche, une table rase et que son contenu, fait de sensations, d'images et d'idées, vient du monde extérieur à travers la perception des sens. L'individu joue donc un rôle de premier plan et il devient responsable de l'élaboration active de ce qu'il croit être vraiment.

La position constructiviste (Berzonsky, 1986), fondée sur l'empirisme, soutient que l'individu est responsable de la détermination active de ce qu'il croit être. Une identité prédéterminée n'existe pas. L'adolescent et l'adolescente doivent prendre des décisions qu'ils peuvent consciemment justifier. Ils font des choix et cherchent ensuite à agir en fonction de leurs engagements personnels. Ces choix relèvent de la responsabilité personnelle de l'individu. La rétroaction provenant du milieu peut constituer une base

pour l'évaluation des choix et des décisions effectués par l'adolescent et l'adolescente (Berzonsky, 1986).

Certains auteurs contemporains proposent des idées qui se rapprochent du concept de l'identité. Parmi ceux-ci, l'on note : Baldwin (1895) et James (1908) avec la notion du «moi social», Mead (1934) et Sullivan (1953) faisant du moi un «précipité» des appréciations sociales, Schilder (1951) qui avance le concept de l'expérience de soi fluctuante, enfin Wallon (1959) qui insiste sur le rôle de l'autre dans la conscience du moi. Mais c'est Erikson (1946, 1950, 1959, 1968) qui a introduit le concept de l'identité dans le vocabulaire psychologique moderne.

La conception de l'identité chez Erikson fait appel à une notion dynamique du moi et s'inscrit dans le prolongement de la théorie psychanalytique. Il semble bien que Freud n'a utilisé qu'une seule fois le terme d'identité lors d'un discours qu'il prononça devant l'Association Juive Bnai-Brith à Vienne en 1926 et qu'il utilisa ce terme dans un sens essentiellement ethnique: celui d'un sens d'appartenance à un groupe (Robert, 1964; Erikson 1968). Au cours de ses travaux, Erikson a souvent cité cette déclaration de Freud et il a poussé plus loin l'analyse de cette idée du père de la psychologie dynamique (Erikson, 1954, p.168; Evans, 1969, p.81; Roazen, 1976, p.16).

C'est au cours de la guerre 39-45, lorsqu'il fut chargé de traiter des militaires atteints de «névroses de guerre», qu'Erikson formula pour la première fois le concept d'identité. Il tenta dans le contexte de travaux cliniques de rendre compte d'une perturbation centrale dans l'organisation du moi :

...ces hommes ne savaient plus qui ils étaient, il y avait une perte très nette de l'identité du moi. Le sentiment de permanence et de la

continuité du moi ainsi que la foi dans la valeur du rôle social avaient disparu. Dans ce secteur de l'observation clinique, j'ai rencontré, pour la première fois, l'hypothèse d'une perte centrale du sentiment d'identité, aussi limpide qu'irréfutable. (Erikson, 1972, p. 63)

Un peu plus tard, dans son ouvrage *Enfance et Société*, Erikson (1950) rapporte le fruit de ses recherches anthropologiques auprès des Amérindiens. Il y décrit entre autres l'organisation éducative qui entoure les grandes étapes du développement psychosexuel. C'est alors qu'il propose l'une de ses principales intuitions : l'insertion des réponses sociales à l'intérieur d'un modèle du développement. Chaque étape de la vie coïncide avec une réponse de la culture dont l'objectif est de construire un individu sain qui puisse s'imbriquer dans la culture. Erikson porte ainsi un intérêt particulier aux forces sociales et aux processus de socialisation en relation avec la formation de l'identité et le développement du moi.

À ses yeux, l'acquisition d'une identité constitue la tâche majeure de la personnalité où l'adolescence occupe une place centrale dans le développement progressif du moi. L'adolescent, ou l'adolescente, est appelé à opérer, en utilisant ses nouvelles capacités d'intégration, la synthèse de ses acquis antérieurs sur sa personne afin de se façonner une identité inédite distincte des identifications enfantines. Les exigences sociales en conjonction avec l'émergence de capacités nouvelles et l'éclatement de la structure enfantine débouchent sur l'élaboration d'une nouvelle identité animée par le besoin d'une définition de soi indépendante.

Au cours de ces trente dernières années, les perspectives théoriques d'Erikson ont inspiré la majorité des travaux sur l'évolution de l'identité à l'adolescence. Bourne (1978, a et b) et Waterman (1982) ont fait un relevé systématique de ces recherches et ils s'accordent à dire que les travaux de

Marcia, basés sur les concepts d'Erikson, dominant le secteur du développement de l'identité à l'adolescence aux États-Unis depuis sa présentation des quatre états d'identité en 1966. Bourne (1978 a) souligne que sur un total de 40 études parues entre 1966 et 1978, seulement onze travaux ont utilisé un paradigme différent de celui proposé par Marcia. La préoccupation centrale des recherches à cette époque (1966 à 1980) porte sur la validité des approches méthodologiques d'évaluation de l'identité ainsi que sur les différences entre les états d'identité.

Vers la fin des années 70, les chercheurs ont tenté de faire le point sur l'état de la recherche. Lévy-Strauss (1977) publie un livre contenant les rapports de plusieurs séminaires multidisciplinaires dans un contexte européen. Bourne (1978 a; 1978 b) présente une recension des écrits qui s'articule autour des méthodes d'évaluation de l'identité et des caractéristiques propres à chacun des états d'identité. Marcia (1980) reprend le même travail par l'entremise d'un chapitre sur l'identité dans le cadre d'un livre sur l'adolescence, *Handbook of Adolescent Psychology*, édité par Adelson en 1980. Le congrès de Toulouse (Tap, 1980) a permis la présentation de plus de 160 communications sur le thème de l'identité personnelle et sociale. Mussen (1980) souligne les préoccupations des chercheurs dans le domaine des découvertes psychologiques et des problèmes de recherche sur la formation de l'identité. Il constate à l'instar de ses collègues américains que l'état des recherches à cette époque ne permet pas de savoir avec précision comment et quand l'identité est acquise ni de savoir pourquoi certains ne parviennent pas à atteindre une identité réalisée. «Nous n'en sommes qu'au début de la compréhension des facteurs qui produisent des changements dans l'identité individuelle» (Mussen, 1980, p. 20).

Tous les auteurs s'accordent pour dire que les chercheurs doivent porter attention aux processus liés à la formation de l'identité. Trois aspects particuliers doivent être explorés : les premières phases du développement de l'identité, les processus organisateurs des composantes de base i.e. comment l'individu effectue des choix et des décisions concernant son identité et les antécédents de la formation de l'identité en relation avec les processus (Tap, 1980).

La revue de la documentation de Waterman (1982) tente justement d'analyser le modèle théorique et les recherches empiriques pertinentes aux questions touchant la formation de l'identité. Il y propose un modèle du développement identitaire par l'analyse des mouvements possibles d'un état d'identité à un autre. Il s'agit d'une vision macroscopique du développement de l'identité. Le modèle soulève la question de la stabilité relative des états d'identité et des circonstances associées à une plus grande probabilité de changement. Waterman examine ensuite par l'entremise de son modèle, les différences entre les sexes par rapport au développement identitaire ainsi que les conditions antécédentes en fonction du choix d'une voie développementale. Ce texte stimule la recherche en proposant comme pivot la question de la formation et du rythme de développement de l'identité.

En 1983, la revue *Journal of Early Adolescence* consacre un numéro aux premières phases de la formation identitaire afin de stimuler l'intérêt pour la recherche sur le développement de l'identité à cette époque de la croissance. Trois textes présentent des considérations théoriques ou conceptuelles et les cinq derniers articles proposent les résultats de recherches empiriques en cours. Tous ces exposés portent sur une facette des premières phases et/ou des antécédents du développement de l'identité.

Un groupe de chercheurs s'est penché sur la question des processus organisateurs des composantes de base de la formation identitaire. Ces travaux sont regroupés dans un livre publié sous le titre *Identity in Adolescence: Processes and Contents* et édité par Waterman (1985). Ces textes proposent d'établir une distinction précise entre les processus identitaires et les contenus. Depuis les travaux d'Adams (1979, 1983), de Grotevant, H.D., Thornbecke, W.L. et Meyer, M.L. (1982) et leurs efforts conjoints sur l'élaboration d'un questionnaire sur l'identité (Grotevant et Adams, 1984), la plupart des chercheurs reconnaissent que l'identité touche une variété de domaines idéologiques et interpersonnels. Le volume de Waterman (1985) tient compte de cette nouvelle vision de l'identité en tentant d'explorer les liens entre les contenus et les processus identitaires.

Au cours des dix dernières années, quelques chercheurs ont travaillé à l'élaboration de divers modèles en vue de cerner la genèse de l'identité (Marcia, 1988; Grotevant, 1987; Berzonsky, 1989, 1987; Waterman et Archer, 1990). Grotevant (1987) présente une conceptualisation de la formation de l'identité de nature développementale et contextuelle. Le modèle décrit les éléments clés de la formation de l'identité en tenant compte des caractéristiques individuelles et des contextes de développement. Grotevant suggère ainsi un cadre théorique qui tente d'expliquer la stabilité relative des états d'identité et les processus associés au changement ou à la consolidation de l'identité.

Le modèle autorégularisé de Berzonsky (1989, 1987) décrit les processus cognitifs impliqués dans la formation de l'identité, c'est-à-dire la façon dont les informations auto-pertinentes sont encodées, élaborées et structurées. Ces processus cognitifs jouent un rôle essentiel car ils déterminent la présence ou l'absence de l'exploration. Ce modèle complète en partie celui de Grotevant

pour ce qui est des résultats du processus exploratoire et de l'impact de ces résultats sur la consolidation de l'identité.

L'attention s'est tournée tout récemment vers l'intervention éducative et l'évaluation de la santé mentale liée aux états de forclusion et de diffusion. Un numéro entier de la revue *Journal of Adolescence* édité par Archer en 1989 propose l'analyse des trois thèmes suivants : l'examen des données empiriques liées aux répercussions de l'appartenance à un état d'identité sur la santé relative de l'adolescent; l'exploration de diverses techniques d'intervention qui en découlent; et la considération des questions d'ordre éthique soulevées par la promotion du moratoire.

Ce bref survol de la recherche sur l'identité met en relief l'impact majeur des travaux de Marcia. Ses conceptualisations dominent la recherche depuis la parution des résultats de sa thèse *Determination and Construct Validity of Ego Identity Status* (Marcia, 1964; 1966; 1967, 1968; 1976, 1980). Ils étudient l'identité en adoptant un modèle théorique et une terminologie qui s'inspire de la pensée d'Erikson. Les travaux plus récents tentent pour leur part d'identifier et d'expliquer les mécanismes du développement de l'identité.

La présente recherche, de nature exploratoire, vise à décrire les stratégies utilisées par les jeunes en fonction de leur état identitaire dans un contexte où ils doivent résoudre un problème lié à l'identité. La recherche est exploratoire car elle vise une compréhension préliminaire et descriptive de la manière dont les adolescents et les adolescentes des quatre états identitaires abordent et traitent les questions relatives à la formation de l'identité.

Le premier chapitre de cette thèse présente dans un premier temps l'identité selon Erikson car l'ensemble des travaux traitant de l'identité s'appuie sur le cadre théorique de cet auteur. Il apparaît ensuite indiqué de rapporter les

apports de Marcia soit les principes de sa méthodologie, la description des états d'identité et les principaux problèmes reliés à ces questions avant d'aborder l'analyse détaillée de la documentation sur l'identité à l'adolescence. Le deuxième chapitre traite des modèles explicatifs et descriptifs de l'identité. Le troisième chapitre présente une description de la méthodologie utilisée dans le cadre de la présente recherche, alors que le quatrième chapitre aborde l'analyse des résultats. Le cinquième et dernier chapitre présente une discussion des résultats et de leurs considérations pédagogiques.

## CHAPITRE I

### LES FONDEMENTS THÉORIQUES ET EXPÉRIMENTAUX DE LA

### RECHERCHE SUR L'IDENTITÉ

#### L'IDENTITÉ SELON ERIKSON

Des trois structures de la personnalité décrites par la théorie freudienne (le ça, le moi et le surmoi), Erikson s'intéresse surtout à la croissance du moi. Régie par le principe de la réalité, cette structure gère les interactions entre les demandes de l'environnement, les pulsions du ça et les exigences du surmoi. Afin de devenir un «gestionnaire» efficace, le moi doit développer des habiletés et des capacités qui lui permettent de répondre d'une manière adaptée aux exigences de la société. Ces exigences se modifient tout au long de l'existence en fonction de l'âge et des conditions sociales propres à la culture du groupe au sein duquel évolue l'individu.

Erikson a construit un schéma complet du développement humain en retraçant huit étapes de la vie qui jalonnent la croissance. Chaque étape compte huit dimensions distinctes liées à huit exigences sociales successives imposées par l'environnement sur le moi. Il décrit ainsi huit stades du développement psychosocial caractérisés par la résolution d'un conflit dominant. Ces étapes se

présentent comme complémentaires aux stades psychosexuels freudiens. Il y a correspondance entre la chronologie du développement psychosexuel et les cinq premiers stades du développement psychosocial. Erikson a introduit ces étapes dans un diagramme, apparaissant à la figure 1 auquel il a travaillé durant plus de 20 ans. Il le publie trois fois (1959, 1963, 1968) en y apportant chaque fois plusieurs modifications.

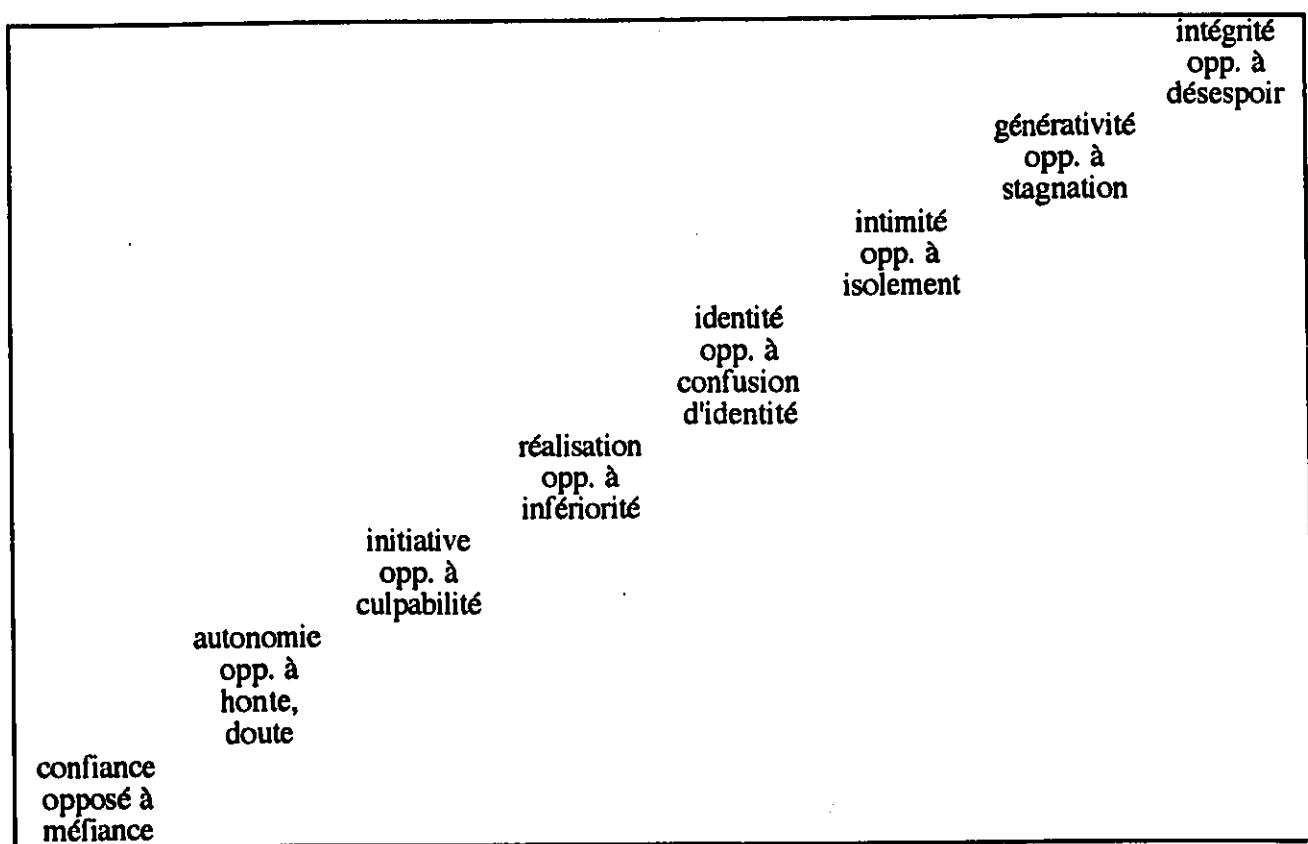


Figure 1. Les huit étapes du développement psychosocial selon Erikson.

Le processus développemental proposé par Erikson s'explique à partir du principe épigénétique tiré de l'embryologie. Aucune interaction avec le milieu ne peut altérer la poussée de la maturation. Il devient essentiel qu'un individu se développe adéquatement à chaque stade car la présence de deux dimensions,

l'une positive et l'autre négative, soulève un moment critique de la maturation. La hiérarchie des stades indique que la résolution d'une crise d'un des stades influence le dénouement des stades subséquents.

La dimension acquise suite à la résolution d'une crise devient un aspect de la personnalité qui favorise ou hypothèque le développement. Toutes ces dimensions existent sous une forme ou sous une autre avant que leur moment critique et décisif ne se présente (Erikson, 1968). La préoccupation à l'égard de l'autonomie qui dominait la crise de l'enfant de 2 à 3 ans demeure un élément psychosocial bien présent dans la vie du jeune adolescent.

La maturation de l'organisme interagit avec le milieu social pour définir une problématique propre à chacun des huit stades. L'apparition d'une nouvelle dimension comme l'autonomie opposée à honte et doute par exemple, jumelée aux expériences vécues avec les membres de la société déterminent le développement psychosocial de l'individu. La maturation fait surgir une dimension du moi qui provoque une rencontre interactive nouvelle avec l'environnement. Le milieu se voit alors incité à présenter à l'individu ses propres idées et sa conception particulière de la dimension du moi qui vient d'émerger. De cette rencontre résulte une crise. Les dimensions nouvelles de l'individu qui en fait l'essai sont perçues comme de réelles provocations par son entourage.

À chacun des stades de développement décrits par Erikson émerge donc un conflit ayant deux issues possibles. La résolution constructive d'un conflit permet à la dimension positive de s'intégrer au moi et favorise le développement positif de la personne. De la même manière, une résolution négative ou encore un conflit non résolu favorise l'incorporation de la

dimension négative dans la structure de la personnalité. Aucune crise liée à chacun des stades n'est jamais parfaitement résolue, elles refont surface aux stades subséquents mais sous une forme différente.

Il importe de remarquer ici qu'Erikson (1972) confère au terme de crise une signification particulière :

Le mot s'emploie ici dans un contexte évolutif, non point pour désigner une menace de catastrophe mais un tournant, une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée et partant, la source ontogénétique de force créatrice mais aussi de déséquilibre. (p. 98)

L'émergence de toute nouveauté ébranle la structure du moi à un point tel qu'il se produit une réorganisation complète du moi. C'est évidemment une période difficile pour l'enfant, l'adolescent et l'adolescente ou l'adulte, qui doit conserver une certaine cohérence au niveau des dimensions du moi afin de pouvoir s'adapter à son milieu de vie.

Erikson a proposé plusieurs définitions de l'identité (1963, p. 661; 1968, p. 87). La plus récente met l'accent sur trois éléments de base de l'identité. Ainsi, l'identité correspond à un sens d'être une personne unique; un sens d'une solidarité avec sa communauté; et un sens de la continuité de l'expérience passée, présente et future (Erikson, 1975, p. 18). La synthèse des identifications enfantines, les images de soi actuelles et les exigences sociales anticipées s'intègrent en une identité du moi unique; identité reconnue et acceptée par la communauté. L'identité se présente comme le résultat d'une quête existentielle liée à une organisation interne de besoins, d'habiletés et de perceptions de soi. Cette recherche existentielle s'insère dans un contexte social qui exerce diverses pressions sur cette organisation interne.

Cette conception de l'identité proposée par Erikson (1975) semble méthodologiquement difficile à délimiter. L'absence d'un énoncé identifiant les frontières du concept de l'identité soulève la nécessité d'établir une définition opératoire susceptible d'englober l'étendue des caractéristiques du concept. Cependant Erikson (1972) n'a jamais proposé une telle définition de crainte d'appauvrir le concept :

des spécialistes des sciences sociales ... essaient parfois d'atteindre à une plus grande spécificité dans l'emploi d'expressions comme « crise d'identité » ... qu'ils appliquent à tous objets mesurables dont ils ont entrepris, à un moment donné, l'investigation. Ils s'efforcent de les rendre applicables aux rôles sociaux, aux traits caractériels et aux images conscientes de soi-même, tout en évitant les implications moins maniables et plus alarmantes du concept, qui sont souvent aussi les plus fondamentales. (p. 11)

L'identité se présente comme une réalité intime qui ne peut être pointée du doigt ni faire l'objet d'une démonstration directement observable. De plus, elle est le résultat d'un processus développemental. Les distinctions entre processus, contenus et résultats ne sont pas clairement établies chez Erikson. Si la confiance, l'autonomie, l'initiative et la compétence des stades antérieurs ont contribué à l'élaboration d'une identité, Erikson estime que c'est à l'adolescence que se pose le problème du « qui suis-je ? » de façon plus aiguë. L'adolescence se caractérise par un conflit entre l'identité et la confusion d'identité, soit le cinquième stade. C'est alors que les attributs déterminés par les stades précédents sont subsumés par une identité choisie.

Les transformations provoquées par la puberté soulèvent chez l'adolescent et l'adolescente des problèmes d'ordre psychosocial. Le corps se transforme et de nouveaux besoins sexuels surgissent accompagnés d'émotions et de sentiments inédits. L'adolescent et l'adolescente sont maintenant capables

de réfléchir, de penser selon certains schémas nouveaux basés sur ses nouveaux outils intellectuels. L'adolescence accentue l'importance et l'impact des groupes d'amis qui proposent des modèles différents. Ainsi toutes les certitudes relatives au moi construites au cours des stades de l'enfance perdent de leur pertinence face aux nouvelles réalités psychosociales qui émergent.

La communauté sociale dans laquelle évolue l'adolescent et l'adolescente commence aussi à appliquer des pressions. En plus de se définir soi-même, l'adolescent ou l'adolescente est invité par la société à faire les premiers pas vers des objectifs précis de carrière. Les jeunes sont aussi appelés à énoncer et à clarifier les apports sociaux qu'ils entendent faire. L'adolescent et l'adolescente doivent se découvrir une orientation de vie qui doit tout à la fois satisfaire les nouvelles dimensions du moi et être en accord avec les attentes sociales. L'exploration des attitudes, des croyances et des valeurs conduit à un engagement, au choix d'une idéologie et d'un ensemble de valeurs interpersonnelles. Les expérimentations de rôles et de valeurs s'effectuent sur une période plus ou moins longue au sein d'un environnement social déterminé.

Idéalement, la crise d'identité se résout suite à une période de moratoire où les engagements propres aux adultes se trouvent placés en veilleuse. L'adolescent et l'adolescente explorent et recherchent diverses possibilités d'engagement d'ordres religieux, moral, politique, social, interpersonnel et professionnel. Une pluralité de valeurs, de convictions et de modèles idéologiques et philosophiques sont mis à l'essai; l'adolescent et l'adolescente s'assurent des qualités, des effets, des caractéristiques et des propriétés de ces

schèmes. Ils prennent alors des engagements stables, sérieux, réfléchis, conformes à leurs expériences intérieures et à leurs aspirations profondes.

Certains jeunes se déroberont face à ces engagements et ils ne réussiront pas à résoudre la confusion au sujet de leur identité et de leur place dans la société; ils vivent donc une identité confuse. Erikson (1972, p. 167 à 188) soutient que ces jeunes évitent la compétition et ne semblent pas désirer se tailler une place dans la société. Ils éprouvent des difficultés à se concentrer sur une tâche ainsi qu'à persévérer afin de la mener à bien. Ils se sentent rejetés par leur communauté.

Tous les adolescents et toutes les adolescentes connaîtront des périodes de confusion du moi à l'adolescence. Il semble que cet état devienne chez certains et chez certaines une façon d'être et de vivre sans que nous devions y voir nécessairement une notion de confusion d'identité pathologique. L'adolescent et l'adolescente repoussent consciemment à plus tard l'exploration et l'engagement.

Les aspects du pôle négatif de chacun des conflits qui ponctuent la construction de l'identité sont difficiles à déceler dans les écrits d'Erikson. Pour démêler les expériences normales de confusion et les états de confusion pathologique, il faut savoir si ces états cumulatifs de diffusion entraînent ou non une régression à des étapes antérieures du développement. Ces états, selon Erikson (1970) :

débouchent sur une nouvelle vision potentielle ou sur une illusion régressive de l'agir significatif ... la confusion d'identité caractérise ces états qui trahissent un appauvrissement des gains émotionnels, cognitifs et idéologiques, dans des états transitoires ou dans une nouvelle forme d'isolement. (p. 585)

Erikson reconnaît implicitement lorsqu'il discute de «l'idiotie professionnelle» que certains jeunes ne vivent pas les expériences du moratoire. Il n'indique pas toutefois qu'il pourrait s'agir d'une troisième issue possible de la crise d'identité bien que «l'idiotie professionnelle» ne ressemble pas tout à fait à la confusion d'identité. Il y voit cependant un danger de fermeture précoce aux multiples possibilités de croissance du moi par le «choix» prématuré d'une carrière ou d'un métier sans une véritable exploration d'autres voies pouvant répondre aux aspirations profondes de la personne. C'est ainsi que l'identité du moi se confond avec les valeurs, le statut et les rôles associés à un métier, à une profession ou à une vocation. L'identité peut alors s'exprimer en ces mots : «Je suis ce que je peux apprendre à faire marcher» (Erikson, 1972, p. 132). Il n'y a pas d'oscillation entre le besoin de croissance personnelle et la tentation des sécurités de l'enfance. L'adolescent et l'adolescente s'accrochent donc prématurément aux attentes inhérentes des rôles adultes tout en s'immobilisant sur les identifications de l'enfance. Un état de confusion permanent peut déboucher selon Erikson (1963) sur des comportements délinquants, la psychose et des tentatives de suicide.

## **LES LIENS ENTRE LE 5<sup>e</sup> STADE ET LES AUTRES**

### **STADES PSYCHOSOCIAUX D'ERIKSON**

Il est important de ne pas perdre de vue que la résolution de la crise de l'identité s'inscrit dans un contexte développemental. Le cinquième stade n'est pas indépendant des stades psychosociaux antérieurs et il exerce des pressions sur la résolution des stades subséquents. Les contextes de développement et les caractéristiques individuelles acquises lors des stades antérieurs semblent influencer la tendance de l'adolescent à s'engager dans une exploration

d'alternatives. Ces événements antérieurs peuvent prédisposer l'adolescent à favoriser l'utilisation de stratégies particulières lorsque vient le temps de résoudre des problèmes liés à l'identité. Cette section souligne les éléments théoriquement en relation avec le stade identité opposée à confusion d'identité.

Dans sa vision épigénétique de l'identité, Erikson souligne l'importance du «cycle de vie», c'est-à-dire de l'interdépendance des composantes et des aspects propres à chacun des stades du développement psychosocial avec la formation de l'identité. Le développement du sens de l'identité dépend non seulement de la résolution du conflit propre au cinquième stade, mais aussi de la résolution positive des stades psychosociaux antérieurs. Les qualités, positives ou négatives, liées à chacun des stades se trouvent incorporées au sein d'une conception de soi conforme aux modèles véhiculés par le milieu.

La résolution positive du premier stade (confiance opposée à méfiance) permet à l'enfant d'acquérir un sens de confiance; confiance dans une société qui saura lui offrir des chances de croissance et par conséquent une confiance fondamentale (basic trust) en son propre organisme. L'issue de ce stade détermine en partie le climat dans lequel l'adolescent et l'adolescente évolueront au cours du moratoire : climat de confiance ou de méfiance envers les adultes, les pairs et le milieu socioculturel, confiance ou méfiance en ses propres capacités de croissance. La méfiance favorise la confusion d'identité (Erikson, 1963).

C'est au deuxième stade (autonomie opposée à honte-doute) que se développe véritablement le désir rudimentaire d'être soi-même. Une issue positive permet à l'enfant d'incorporer la notion d'être une personne indépendante qui peut choisir librement, et qui peut guider son

développement et son avenir. La contribution générale de ce stade à la formation définitive de l'identité consiste à développer un certain courage d'être une personne capable de choisir et de diriger son propre avenir. Une résolution négative apporte le doute de soi et la honte : la conscience de soi et le sentiment d'être exposé à la vue de tous. La faiblesse du sens d'autonomie rend l'enfant (et plus tard l'adolescent et l'adolescente) craintif lorsqu'il s'agit de se placer dans une situation vulnérable où il et elle pourraient être observés par autrui. Ce phénomène ne favorise en rien les expériences variées et les explorations de rôles et de valeurs propres au moratoire qui sont en elles-mêmes indispensables au développement de l'identité (Erikson, 1968).

Le stade initiative opposée à culpabilité contribue au développement ultérieur de l'identité par la libération de l'initiative chez l'enfant et par le sentiment d'une orientation vers les tâches adultes. L'enfant anticipe ce qu'il peut devenir par l'entremise de jeux de rôles.

À la fin du quatrième stade, industrie opposée à infériorité, l'enfant doit maîtriser les outils indispensables à la survie dans son milieu : savoir lire, écrire, compter; savoir comment créer et entretenir des liens d'amitié. L'enfant en tire un sens de l'industrie, un sens de compétence : «c'est-à-dire le libre exercice de son savoir-faire et de son intelligence dans l'accomplissement de tâches sérieuses, que n'affecte aucun sentiment infantile d'infériorité» (Erikson, 1972, p. 131).

Le danger de ce stade se situe au niveau du développement d'un sentiment d'infériorité suite à l'aliénation de soi-même et des tâches qui doivent être maîtrisées; l'enfant développe alors la conscience qu'il ne sera jamais quelqu'un de compétent. Il ne peut faire preuve de persévérance et il

n'éprouve pas la satisfaction du travail accompli et bien fait. Un sens de futilité contribue alors à la confusion de l'identité.

Quatre recherches rétrospectives ont exploré les relations hypothétiques entre le sens de l'industrie et le développement de l'identité. Dans une recherche à variables multiples portant sur les crises psychosociales liées aux états d'identité, Rothman (1978) relève que les stades d'autonomie opposée à honte, doute et d'industrie opposée à infériorité sont les plus importants précurseurs de la résolution de la crise d'identité. Gilmore (1970) a relevé une relation significative entre les sentiments de compétence et la réalisation de l'identité chez les jeunes garçons du secondaire. Pour leur part, Bauer et Snyder (1972) rapportent que les étudiants et étudiantes universitaires ayant un score élevé sur le *Rasmussen's Identity Measure* obtiennent aussi un score élevé sur le *Thematic Apperception Test* qui mesure un sens de l'industrie, telle que définie par Erikson (1968).

Anderson et Flemming (1986) rapportent les caractéristiques suivantes chez les adolescents et les adolescentes ayant une identité achevée : un sens de continuité qui intègre le passé avec le présent et les perspectives d'avenir, un sentiment de confiance et d'indépendance, une certaine flexibilité dans l'exploration de rôles et un sentiment global de confort avec leur conception de soi et leurs objectifs futurs.

Quelques études ont évalué les relations entre les stades psychosociaux antérieurs et celui de l'identité grâce au *Inventory of psychosocial Development* (Constantinople, 1969). Cet instrument mesure et évalue les composantes de la personnalité associées aux cinq premiers stades d'Erikson. Lavoie et Adams (1983) ainsi que Waterman et Whitborne (1981) ont relevé des

corrélations significatives entre les scores du cinquième stade, identité opposée à confusion d'identité, et les échelles des stades antérieurs ce qui semble confirmer l'interdépendance théorique des stades par rapport à la résolution du stade identité opposée à confusion d'identité.

La résolution du cinquième stade identité opposée à la confusion d'identité soulève les éléments psychosociaux qui, par le principe de reviviscence, resurgiront lors des trois derniers stades de l'existence humaine : intimité opposée à isolement, générativité opposée à stagnation et intégrité opposée à désespoir.

Trois aspects de la formation de l'identité doivent être résolus à l'adolescence afin de permettre la réalisation des tâches psychosociales de l'âge adulte ; ces caractéristiques de la construction de l'identité à l'adolescence préparent les grandes étapes de l'âge adulte. Il s'agit de la polarisation sexuelle opposée à la confusion bisexuelle; de l'intégration des fonctions du pouvoir et de subordination opposée à la confusion de l'autorité; et de l'engagement idéologique opposé à la confusion des valeurs.

Très peu de travaux ont exploré les liens théoriques entre le cinquième stade et les stades subséquents. Les recherches de Orlofsky, Marcia et Lesser (1973), de Marcia (1976) et de Dyk et Adams (1990) démontrent l'impact de la résolution du cinquième stade psychosocial sur le stade intimité opposée à isolement. Ces travaux ont comparé la classification des sujets en fonction des cinquième et sixième stades d'Erikson, identité opposée à confusion d'identité et intimité opposée à isolement. La plupart des jeunes classifiés du côté identité du cinquième stade se retrouvent du côté positif du continuum intimité opposée à isolement. Les jeunes classifiés au niveau du pôle de la

confusion se situent plutôt du côté négatif du sixième stade. Ces résultats soutiennent le lien théorique entre l'identité et l'intimité interpersonnelle. Aucune recherche ne semble s'être encore intéressée aux relations entre le stade de l'identité et les deux derniers stades du développement psychosocial.

L'adolescence occupe selon Erikson (1959) une position charnière dans le diagramme du développement et la formation de l'identité à l'adolescence constitue le pivot autour duquel s'articulent les étapes de la croissance :

d'un point de vue génétique, le processus de la formation de l'identité se présente comme une configuration en voie d'évolution ... qui intègre progressivement les données constitutionnelles, les besoins libidinaux, les habiletés privilégiées, les identifications signifiantes, les défenses efficaces, les sublimations réussies et les rôles consistants» (p. 111).

La vision d'Erikson offre un modèle dynamique du développement humain. Erikson a tenté de dépasser les limites du modèle du développement de la psychanalyse qu'il juge particulièrement inadéquat lorsqu'il traite de l'adolescence. Toute réflexion sur l'identité à l'adolescence est nécessairement confrontée à la pensée d'Erikson, pensée stimulante en vertu notamment des interrogations qu'elle pose et du recul critique qu'elle impose.

### LES QUATRE ÉTATS D'IDENTITÉ DE MARCIA

Marcia (1966) offre une opérationnalisation du concept de l'identité malgré la mise en garde d'Erikson qui estime que l'identité ne peut être cernée au moyen d'instruments objectifs. Marcia conçoit l'identité du moi comme un état hypothétique de structuration progressive de la personnalité et un sentiment subjectif pouvant être analysé par l'introspection. Marcia évalue alors le niveau plus ou moins élevé de structuration de l'identité au moyen d'une entrevue semi-structurée.

Afin d'éviter de confondre l'identité avec des concepts tels que le moi, « une attitude », un « sens de soi », l'« image de soi », et ainsi de suite, Marcia suggère une définition qui a l'avantage de souligner l'aspect dynamique de l'identité qui est : «...a self-structure, an internal self constructed, dynamic organisation of drives, abilities, beliefs, and individual history» (Marcia, 1980, p.159).

Marcia (1980) souligne que cette conception de l'identité se rapproche de l'idée de la structure cognitive piagétienne. Ainsi, il n'est pas tout à fait juste de dire que l'on possède une identité tout comme il est faux de prétendre que l'on possède la pensée formelle. Dans les deux cas, il est possible d'observer des comportements variés permettant d'inférer l'existence d'une structure sous-jacente plutôt stable. Ces structures étant dans une certaine mesure flexibles, on peut observer des périodes de transition comme c'est le cas à l'adolescence. Les façons générales d'aborder les tâches cognitives passent de plus en plus des opérations concrètes aux opérations formelles. De même, les approches utilisées en fonction des préoccupations psychosociales évoluent. Elles passent d'une soumission aux attentes sociales à l'écoute des buts, des forces, des faiblesses et des croyances personnelles.

Marcia (1966, 1976) propose une classification composée de quatre états d'identité. Cette typologie s'appuie sur l'analyse du contenu des réponses de l'entrevue semi-structurée portant sur l'exploration des thèmes de l'idéologie politique et religieuse, de l'engagement professionnel et de la sexualité.

L'état d'identité du sujet est déterminé en fonction de deux critères : la présence ou l'absence d'un temps d'exploration et la présence ou l'absence d'un engagement. L'exploration est une période critique de prises de décisions qui

remet en question les identifications enfantines. Il y a engagement lorsque l'individu prend une position ferme au niveau d'une idéologie, d'une profession et de la sexualité.

À partir de ces deux critères, Marcia décrit les quatre états d'identité de la manière suivante : a) identité réalisée: individu ayant vécu une exploration et qui s'est engagé au niveau d'un travail et d'une idéologie politique et religieuse; b) moratoire: individu vivant une exploration et qui se débat avec des problèmes d'idéologie ou de profession; c) forclusion: individu qui s'est engagé politiquement et idéologiquement, qui a épousé une carrière sans avoir vécu d'exploration; d) diffusion: individu n'ayant pris aucun engagement au sujet d'un travail ou d'une idéologie politique et religieuse, qu'il ait vécu ou non une exploration. Cet individu ne cherche donc plus (ou pas), contrairement à un individu en moratoire, à préciser son idéologie ou à s'engager dans un travail qu'il a choisi parmi d'autres.

Marcia prolonge la pensée d'Erikson en ce sens qu'il ajoute aux deux états d'identité d'Erikson, l'identité et la confusion, deux autres états, soit la forclusion et le moratoire. La forclusion ressemble à l'idée de l'idiotie professionnelle d'Erikson (1963). Marcia la reprend pour en faire un état d'identité caractérisé par l'absence d'une recherche et d'une exploration cohérente de rôles et de valeurs, ainsi que par une identification définitive aux valeurs et aux rôles véhiculés par les parents sans remettre ces rôles en question. Le moratoire, décrit par Erikson comme une condition nécessaire à la formation d'une identité réalisée, devient pour Marcia un état d'identité particulier, quoique provisoire.

Ces états d'identité se présentent comme des styles de résolution de la crise de l'identité observables durant l'adolescence (Marcia, 1980). Il s'agit en quelque sorte de quatre manières d'être par lesquelles l'adolescent et l'adolescente traitent les questions relatives à l'identité.

Il existe plusieurs possibilités d'organisation de la documentation sur l'identité. La préoccupation de la présente recherche favorise le regroupement des écrits en fonction de deux thèmes majeurs : la différenciation des états d'identité et les modèles de développement basés sur les processus et les contenus identitaires. Les travaux d'Erikson et de Marcia ont fait l'objet de nombreuses recherches à partir du milieu des années 60. Ces études ont voulu vérifier les relations entre l'identité et plusieurs variables qui y sont théoriquement liées. Au début des années 80 les chercheurs tendent de plus en plus à développer le construit de l'identité en fonction des nouvelles données empiriques et théoriques. Il est opportun de présenter d'abord les recherches portant sur les différenciations entre les états d'identité pour ensuite se tourner vers les modèles explicatifs et descriptifs récents de l'identité.

## **L'ÉTAT DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE SUR LES**

### **ÉTATS D'IDENTITÉ DE MARCIA**

Les premiers efforts de la recherche empirique portent sur la différenciation des états d'identité. Ces travaux cherchent à vérifier les distinctions théoriques entre les quatre états d'identité en fonction de variables développementales et de diverses caractéristiques de la personnalité. Les études comparent alors les adolescents des quatre états d'identité selon les traits

d'anxiété, l'estime de soi, le développement moral, l'autonomie, le développement cognitif ou la performance académique.

D'autres études comparent les états d'identité par l'entremise de variables sociales telles que les modèles éducatifs préconisés par les parents, le climat familial, le milieu scolaire et les groupes d'amis.

Cette section présente les facteurs qui prédisposent l'adolescent à se retrouver au sein de l'un des quatre états identitaires. Ces facteurs se présentent ainsi : les variables familiales et sociales, les caractéristiques individuelles, le raisonnement moral, les différences entre les sexes, la dimension cognitive et la performance académique.

#### **Les variables familiales et sociales**

Les chercheurs attachent une grande importance aux variables familiales telles que la nature des relations à l'intérieur de la famille et le style des rapports parents-enfants. À partir d'une dizaine d'études, il est possible de tirer quelques éléments de différenciation en rapport avec les variables familiales. Les recherches de Jordan (1970, 1971), de Matteson (1974), de Bosma et Gerrits (1985), de Papini, Micka et Barnett (1989) et de Frank, Pirsch et Wright (1990) comptent parmi les plus importantes dans ce domaine.

Les jeunes se situant dans l'état de l'identité réalisée font preuve d'une perception équilibrée et positive de leurs relations avec les parents malgré une légère ambivalence. Ils font souvent preuve de sens critique et tentent le plus possible de prendre des décisions importantes sans nécessairement consulter leurs parents (Jordan, 1971). Les adolescents et les adolescentes ayant une identité idéologique réalisée se considèrent plus autonomes que les jeunes des

trois autres états identitaires et ressentent moins d'insécurité face à leurs parents (Frank, Pirsch et Wright, 1990; Bosma et Gerrits 1985).

Des résultats quelque peu différents s'observent chez les jeunes du moratoire. Les jeunes de cet état identitaire vivent des relations encore plus ambivalentes avec leurs parents. Ils croient que ces derniers les désapprouvent dans leur façon d'être et qu'ils sont déçus d'eux. Ces adolescents et adolescentes tiennent tête aux parents tout en voulant démontrer leur autonomie et souligner l'importance qu'ils accordent à leur volonté de s'exprimer (Matteson, 1974).

Les adolescents et les adolescentes de l'état de la forclusion se démarquent des autres par leur très fort rapprochement avec leurs parents (Cambell, E., Adams, G.R. et Dobson, W.R. 1984)). Le milieu familial est fortement centré sur l'enfant mais il est en même temps très protecteur. Le climat familial n'encourage pas beaucoup l'expression des émotions et des sentiments. Les travaux de Matteson (1974) et de Jordan (1971) tendent à montrer que la famille prône un certain conformisme à ses propres valeurs et que l'adolescent perçoit positivement cette pression et ce conformisme. Frank, Pirsch et Wright (1990) indiquent que les jeunes peu autonomes qui s'accrochent aux vues idéalisées de leurs parents sont plus portés vers la forclusion. Contrairement aux conclusions de Matteson (1974) et de Jordan (1971) ces chercheurs soulignent que les sujets en forclusion vivent une plus grande insécurité dans leur relation avec leurs parents.

Les parents des jeunes à identité diffuse se montrent distants voire détachés de ce qui préoccupe leurs adolescents. Ils pensent que leurs parents

sont indifférents à leurs préoccupations, inactifs et non compréhensifs, et qu'ils ont une attitude de rejet à leur égard (Jordan, 1970, 1971).

Les fonctionnements extra-psychique et intra-psychique différencient les états d'identité (Papini, Micka et Barnett, 1989). Le système extra-psychique de l'adolescent et de l'adolescente comprend les contextes sociaux offerts par la famille et les amis. Le système intra-psychique s'articule autour de l'organisation de la personnalité, du niveau de fonctionnement cognitif et de ce que ces chercheurs appellent *personal construct system* de l'adolescent. Les sujets classés dans les catégories forclusion et identité réalisée perçoivent leur famille comme étant débrouillarde. Ils soulignent la présence d'une cohésion émotive élevée et de nombreux patterns de communications ouvertes. Une séparation et une individuation aisées et un contexte émotif familial de qualité supérieure distinguent les jeunes de la forclusion et de l'identité réalisée de ceux du moratoire et de la diffusion. Les adolescents et les adolescentes à l'identité réalisée se distinguent des jeunes forclus par une séparation encore plus aisée et l'absence du besoin de nier un haut niveau de dépendance.

Sur le plan intra psychique, les adolescents et les adolescents dans les états plus élevés peuvent plus facilement faire face à des situations conflictuelles sans se laisser indûment influencer par la présence des autres. Ces jeunes sont moins timides dans l'élaboration de leurs raisonnements.

Les résultats des recherches sur l'impact de la stabilité familiale sont plutôt contradictoires. Les travaux de Oshman et Manosevitz (1976) indiquent que les jeunes ayant vécu une séparation de leur père dès l'âge de 10 ans obtiennent une mesure de l'identité moins élevée sur la Rasmussen Ego Identity Scale que les jeunes provenant de familles «stables». Jordan (1970)

relève pour sa part un lien entre la diffusion de l'identité et les foyers monoparentaux. Par contre, Grossman, Shea et Adams (1980) obtiennent des résultats divergents; les jeunes gens issus de familles séparées par le divorce obtiennent des résultats plus élevés sur le *Ego Identity-Incomplete Sentences Blank* de Marcia que des jeunes provenant de familles stables. Cette variable n'est certes pas suffisante pour expliquer l'appartenance à un état d'identité plutôt qu'à un autre. Un foyer qui vit ou a vécu une séparation ou un divorce ne prédispose pas un individu à un développement particulier de l'identité. Il semble plutôt que se sont les interactions entre les membres de la famille qui ont un impact sur la formation de l'identité.

Une étude de Bosma et Gerrits (1985) s'est penchée sur la relation entre les états d'identité et les interactions familiales. Ils évaluent les états d'identité d'adolescents et d'adolescentes âgés de 15 à 19 ans grâce à l'entrevue semi-structurée de Marcia. Une session de résolution de problèmes reliés aux états d'identité permet de déterminer le fonctionnement familial par l'observation de trois variables : l'autonomie de l'adolescent ou de l'adolescente, les attitudes parentales face à l'autonomie de l'adolescent ou de l'adolescente et le pourcentage de temps de parole de chacun. Comparativement aux adolescents et aux adolescentes se situant au niveau d'une identité diffuse, les jeunes ayant une identité réalisée se montrent plus autonomes, leurs familles font preuve de plus de dialogue et ces adolescents et adolescentes sont plus actifs lors des discussions. Par contre, les adolescents et adolescentes du moratoire sont plus actifs que les adolescents et adolescentes de l'identité réalisée, ce qui correspond au cadre théorique qui propose que le moratoire est justement une période très active au niveau de la recherche et de la remise en question des identifications enfantines. Tel que prédit par le schème théorique d'Erikson, les familles des

adolescents et adolescentes de l'état d'identité réalisée utilisent d'avantage le dialogue que les familles de jeunes classifiés au sein de l'état de la forclusion. En ce qui concerne le pourcentage du temps de parole, les adolescents et les adolescentes du moratoire obtiennent des résultats plus élevés que les jeunes de la diffusion de l'identité. La recherche permet de conclure que les familles des adolescents et des adolescentes situés du côté positif du continuum identité - confusion d'identité favorisent, dans le respect d'autrui, cette exploration indispensable à une résolution positive de la crise de l'identité.

Une étude de Cooper et Grotevant (1987) explore empiriquement les questions de l'amitié et des fréquentations en fonction des critères de l'exploration et de l'engagement. Un groupe de 58 garçons et de 63 filles dont l'âge moyen est de 17,6 ans ont participé à cette recherche. L'adolescent, l'adolescente, les deux parents et l'un des frères ou sœurs devaient remplir le questionnaire *Family Interaction Task* (Cooper et Grotevant 1987). Les adolescentes et les adolescents qui font preuve d'un haut niveau d'exploration de leur conception de l'amitié et des fréquentations vivent plus d'autonomie au sein de leur famille. Les parents n'hésitent généralement pas à affirmer leur point de vue mais laissent le jeune prendre et assumer ses propres décisions. Un bas niveau d'exploration est lié à des parents qui ne tolèrent pas des différences de vue au sujet des amitiés; ils font peu confiance aux amis de leur enfant et s'impliquent avec insistance dans le domaine des amitiés.

Sur le plan de l'interaction sociale (Slugosky, Marcia et Koopman, 1984), les jeunes du moratoire et de l'identité réalisée semblent plus ouverts, plus coopératifs et plus à l'aise dans des situations où la discussion porte sur des questions à controverse. Les jeunes à identité forclose et diffuse semblent peu

tenir compte des sentiments et des opinions d'autrui. Ils semblent moins à l'aise pendant des discussions. L'utilisation de tactiques antagonistes ou d'acquiescements indiscriminés comme moyen de défense dans le rejet des opinions d'autrui sont fortement liés à la forclusion. Read, Adams et Dobson (1984) obtiennent des résultats semblables dans un contexte d'influence sociale où ils ont observé 80 jeunes femmes. Les sujets forclus et diffus ont tendance à utiliser des styles de persuasion faisant appel à la manipulation et au mensonge tandis que ceux ayant une identité réalisée sont plutôt portés vers des comportements directs et assurés.

### **Les caractéristiques individuelles**

Un nombre important de recherches ont tenté d'établir des relations entre les états d'identité et diverses caractéristiques de la personnalité des adolescents et des adolescentes. Les trois recensions des écrits (Bourne, 1978a et b; Marcia, 1980; Waterman, 1982) concluent que les états d'identité réalisée et du moratoire s'associent avec bon nombre de variables positives telles que l'autonomie, la réflexion, l'estime de soi et un centre interne de contrôle. Les états de la diffusion et de la forclusion se caractérisent par des variables telles que l'autoritarisme, un centre externe de contrôle, un faible niveau d'auto-direction et l'impulsivité.

Plusieurs articles soutiennent les relations théoriques entre les traits d'anxiété et les états d'identité (Marcia, 1967; Mahler, 1969; Oshman et Manosevitz, 1974; Podd, Marcia, Ruben, 1970). Les adolescents et les adolescentes du moratoire présentent un niveau élevé d'anxiété, alors que les sujets classés en forclusion se révèlent les moins anxieux. Ces chercheurs expliquent leurs résultats par le fait que les adolescents et les adolescentes du

moratoire se trouvent dans une période d'exploration mouvementée, instable et insécurisante de telle sorte que la présence de l'anxiété devient inévitable. Plus rigides et défensifs, les jeunes en forclusion vivent dans une moindre mesure l'expérience de l'anxiété. De leur côté, les adolescents et les adolescentes classés dans l'état de la diffusion et dont les engagements sont superficiels semblent trop apathiques pour vivre un haut niveau d'anxiété.

Les états d'identité réalisée et du moratoire sont associés à un niveau supérieur d'estime de soi par rapport aux deux autres états (Breuer, 1973; Lavoie, 1976; Donovan, 1975). Selon Marcia (1967) la forclusion et la diffusion s'associent à une probabilité supérieure de susceptibilité au changement de leur auto-évaluation de l'estime de soi en fonction de rétroactions externes.

Les sujets en forclusion endossent plus aisément les valeurs autoritaires que les sujets des autres états d'identité (Breuer, 1973, Matteson, 1974). Ils sont portés à être obéissants, à respecter l'autorité tout en faisant preuve de loyauté vis-à-vis des valeurs conventionnelles. Podd (1972) démontre, lors d'une expérience d'obéissance aux consignes de type Milgram que les sujets en forclusion se montrent plus sévères dans l'attribution des punitions et se déclarent plus souvent prêts à recommencer l'expérience. Les sujet en moratoire obtiennent les scores les plus faibles sur les échelles de l'autoritarisme; ils semblent remettre en question les valeurs traditionnelles et l'autorité conventionnelle.

Des résultats quelque peu contradictoires ressortent de trois recherches portant sur la question des centres internes et externes de contrôle. Les sujets forclus et diffus dépendent d'un centre de contrôle externe dans le cadre d'épreuves d'attribution des causes des succès et des échecs. Ils démontrent

ainsi un moindre contrôle des événements qui marquent leur vie quotidienne comparativement aux sujets du moratoire et de l'identité réalisée (Waterman, Bleubel et Waterman, 1970). Toutefois, Matteson (1974) n'a pas réussi à reproduire ces résultats avec un groupe d'étudiants universitaires danois. Les sujets de l'identité réalisée et de la forclusion obtiennent des scores élevés sur les mesures du centre de contrôle interne. Les sujets classés dans les catégories diffusion et forclusion obtiennent des résultats plus faibles aux échelles d'autonomie que ceux classés en identité réalisée et en moratoire Marcia (1980).

### **Le raisonnement moral**

La relation entre le raisonnement moral et les états d'identité semble être la mieux soutenue de toutes les relations établies entre les états d'identité et les caractéristiques développementales. Les dilemmes sociaux contenus dans l'entrevue de Kohlberg (1969) comprennent des circonstances qui se rapprochent des domaines contextuels de l'identité.

Podd (1972) obtient une relation positive entre l'état d'identité et le niveau de raisonnement moral tel que mesuré par l'entrevue de Kohlberg (1969). Il a trouvé que 51% des sujets de l'identité réalisée raisonnent moralement au niveau post-conventionnel tandis que les pourcentages pour les trois autres états sont de 31% pour le moratoire, 12% pour la forclusion et 9% pour la diffusion. Les résultats ne confirment pas l'hypothèse prévoyant un plus grand nombre d'adolescents et d'adolescentes en forclusion au niveau conventionnel. Les adolescents et les adolescentes en moratoire semblent instables et inconstants dans leur raisonnement moral.

Poppen (1974), Rowe et Marcia (1980) et Leipper (1981) obtiennent tous une relation positive entre l'état d'identité et le niveau de raisonnement moral tel que mesuré par l'entrevue de Kohlberg (ou une version modifiée de cet outil). L'identité réalisée et le moratoire s'associent fortement à un raisonnement moral post-conventionnel tandis que l'identité diffuse et la forclusion se voient liées aux niveaux préconventionnel et conventionnel du raisonnement moral.

Les résultats de ces travaux soutiennent une relation entre la formation de l'identité et le développement du raisonnement moral. Cependant, l'analyse de ces données ne nous permet pas de conclure que le raisonnement post-conventionnel soit une condition nécessaire à l'atteinte du moratoire et de l'identité réalisée (Waterman, 1982).

### **Les différences entre les sexes**

La recension des écrits de Bourne (1978a et b) sur les différences entre les sexes par rapport à la formation de l'identité souligne l'impact du mouvement féministe des années 70. Les premières études menées en 1970 par Marcia et Friedman, en 1973 par Toder et Marcia et en 1975 par Schenkel proposent que la forclusion est plus associée aux femmes qu'aux hommes. Une jeune femme qui fait sienne les valeurs parentales et qui réussit à se conformer aux rôles sexuels traditionnels a plus de chance de se voir socialement acceptée (Schenkel, 1975). Bourne (1978b) anticipe les changements sociaux en cours lorsqu'il écrit:

With the growth of the women's movement in the seventies, such an account appears somewhat dated. In fact, the woman who works toward developing her own life style and ideology increasingly seems to be providing the norm - at least for college educated youth at this time. (p. 245)

Waterman (1982) confirme les constatations de Bourne quatre ans plus tard dans sa revue de la documentation sur les différences entre les sexes en ce qui concerne le développement identitaire. Son analyse d'une dizaine de recherches indique que les structures de la formation de l'identité des hommes et des femmes révèlent beaucoup plus de similitudes que de différences. Les garçons et les filles fonctionnent sensiblement de la même manière dans les domaines du choix de carrière, des croyances religieuses, de l'idéologie politique et des rôles sexuels. Les filles sont cependant plus portées que les garçons à vivre le moratoire et l'identité réalisée en ce qui concerne leur attitude vis-à-vis des relations sexuelles avant le mariage; les garçons, quant à eux, tendent à se situer au niveau de la forclusion (Waterman, 1982). En effet, les filles s'engagent plus aisément que les garçons dans une conception personnelle des fréquentations amoureuses (Cooper et Grotevant, 1987).

La tendance relevée par Bourne (1978a et b) et Waterman (1982) tend à se confirmer; l'impact du mouvement féministe au cours des années 70 et 80 encourage les femmes à assumer entre autres, une identité de carrière plus forte. L'évaluation comparée de l'identité chez les adolescentes et les adolescents suggère de fortes similitudes entre les sexes (Waterman, 1982, 1985; Archer, 1984). Le rythme, la formation, le contenu et les processus identitaires des adolescentes et des adolescents semblent identiques (Berzonsky, Rice et Neimeyer, 1990).

Une recherche de Cooper et Grotevant (1987) signale que la composante sexe explique très peu la variance sur l'identité au niveau de l'amitié et des fréquentations. Les jeunes filles de septième année semblent même plus portées que les garçons à l'exploration de multiples rôles (Streitmatter, 1987).

La variable sexe ne joue aucun rôle significatif dans la relation entre pensée formelle et formation de l'identité (Wagner, 1976; Archer, 1980; Protinsky et Wilkerson, 1986).

Trois études d'Archer (1989) permettent de dégager un profil plus «contemporain» de l'identité chez les femmes en fonction de différents paramètres : domaines, processus identitaires et séquence de développement. Les deux sexes paraissent utiliser les mêmes styles identitaires sauf pour la forclusion qui semble caractériser les hommes plus que les femmes. Les analyses confirment les conclusions des recherches précédentes en ce qui concerne la similitude des états d'identité entre les hommes et les femmes dans les domaines de la carrière, des croyances religieuses et des rôles sexuels. Par contre, Archer note que dans le domaine de l'idéologie politique les femmes sont plutôt diffuses et les hommes forclus. Les femmes se retrouvent plus souvent que les hommes au niveau de l'identité réalisée et du moratoire dans le domaine des rôles familiaux. Les garçons et les filles semblent progresser au même rythme dans deux des trois études d'Archer (1989), ce qui voudrait dire qu'il n'y a pas de différence séquentielle significative.

### **Le développement cognitif et la performance académique**

Erikson (1968) s'intéresse surtout aux conditions d'ordre social et psychique dans son analyse des facteurs qui influencent la résolution du cinquième stade psychosocial. Il souligne aussi que l'accès à la pensée formelle munit l'adolescent et l'adolescente «d'un instrument puissant pour la réalisation de ses tâches psychosociales» (Erikson, 1968, p. 245). Il déclare qu'avec la pensée formelle :

le jeune est maintenant à même d'opérer sur des propositions hypothétiques et peut concevoir des variables possibles et des rapports potentiels -- et les concevoir à l'aide de la seule pensée sans recours aux vérifications concrètes auparavant nécessaires (Erikson, 1972, p. 261).

Dans les domaines idéologiques et interpersonnels, ces habiletés nouvelles favorisent l'évocation systématique chez l'adolescent et l'adolescente des possibilités offertes par l'environnement social. Erikson suggère donc un lien entre son concept du développement de l'identité et la théorie piagétienne du développement cognitif. Piaget (1972) laisse entendre comme Martorano (1977) que la pensée formelle émerge à l'adolescence sans pouvoir être considérée comme une réalité typiquement représentative de cet âge. Tout individu normal peut accéder au stade des structures formelles. L'environnement social doit toutefois assurer une alimentation cognitive et intellectuelle nécessaire à une telle construction. Les structures cognitives formelles caractérisent la pensée adolescente surtout dans les domaines où l'individu démontre un intérêt, des aptitudes ou une certaine implication personnelle (Piaget, 1972).

Les interactions entre le fonctionnement cognitif et la formation de l'identité semblent empiriquement difficile à démontrer. Les premières tentatives se sont avérées peu concluantes (Berzonsky, Weiner et Raphael, 1975; Cauble, 1976; Rowe, 1977; Leiper, 1981; Wagner, 1987). Ces chercheurs n'ont pas trouvé de relations significatives entre les deux domaines en ce sens que la présence de la pensée formelle ne semble pas, à elle seule, être une condition nécessaire et suffisante à la formation de l'identité. Rowe et Marcia (1980) obtiennent pour leur part des résultats quelque peu différents. Ils ne proposent pas de généralisation cependant car leur échantillon s'est avéré trop petit pour permettre une analyse statistique inférentielle. Ils soutiennent

comme Wagner (1987) que la pensée formelle à elle seule n'est pas une condition suffisante pour atteindre l'identité réalisée.

Les recherches actuelles tendent à établir cette relation en mesurant le fonctionnement cognitif dans le contexte de questions propres à l'identité ainsi que dans le contexte de situations d'interactions socio-cognitives. Dionne et Leadbeater (1981) obtiennent des résultats positifs par l'entremise de cette approche. Ils ont employé le *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (1964) afin de mesurer l'utilisation de la pensée formelle dans la résolution de problèmes liés au développement de l'identité.

Slugosky, Marcia et Koopman (1984) rapportent des résultats similaires dans une étude qui analyse l'utilisation de composantes cognitives dans un cadre d'interactions sociales. Ainsi, l'utilisation de la pensée formelle serait plus fréquente chez les adolescents et les adolescentes du moratoire et de l'identité réalisée que chez les adolescents et les adolescentes des états de la diffusion et de la forclusion de l'identité.

Protinsky et Wilkerson (1986) ont étudié la relation entre l'identité et les opérations formelles tout en examinant les résultats scolaires des sujets. Ces auteurs ont établi un lien théorique possible entre l'utilisation de la pensée formelle et le succès académique dans des matières comme les mathématiques.

Dans cette recherche, le Piagetian Objective Formal Instrument de Burney (1974) sert de mesure des opérations formelles et une entrevue semi-structurée développée par Archer (1980) détermine l'état d'identité des sujets. Les résultats indiquent une corrélation positive (coefficient de Pearson de ,33;  $p < ,01$ ) entre l'identité et les opérations formelles : l'utilisation des opérations

formelles semble favoriser la formation d'une identité réalisée. L'analyse des données souligne de plus une relation significative (coefficient de Pearson de ,45;  $p < ,01$ ) entre l'identité et les résultats scolaires.

La performance académique a fait l'objet de peu de recherches. Les études de Berzonsky (1985) et de Streitmatter (1989) font toutefois exception à la règle. C'est ainsi que Berzonsky (1985) analyse la relation entre la performance académique et les états d'identité au moyen de données longitudinales provenant d'un échantillon d'étudiants universitaires. Selon ces informations, les sujets diffus tendent à être surproductifs et les jeunes en forclusion présentent un profil de sous-productifs. Streitmatter (1989) obtient des résultats similaires pour ce qui est des jeunes de la forclusion; les jeunes forclus de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années s'absentent moins souvent de l'école mais ils réussissent moins bien que leurs pairs en mathématiques et en langues vivantes. Les adolescents et les adolescentes diffus de cet échantillon obtiennent, en mathématiques, des résultats inférieurs à ceux des autres jeunes. Les adolescents et adolescentes du moratoire et de l'identité réalisée ont de meilleurs résultats en mathématiques que les jeunes des deux autres états identitaires. Il faut noter toutefois que Streitmatter (1989) n'a pas relevé de relation entre la mesure de l'identité (réalisée, moratoire et diffusion) et la performance académique au niveau des langues vivantes.

L'ensemble des résultats des analyses portant sur la relation entre l'identité, la cognition et la performance académique propose une image assez complexe du rôle de la dimension cognitive dans la formation de l'identité. La pensée formelle se présente comme une condition nécessaire mais non suffisante pour atteindre le moratoire et une identité réalisée. Il s'agit de

vérifier si la pensée formelle est utilisée ou non dans le processus d'exploration et d'engagement. Le «raisonnement» doit être considéré comme un ensemble de stratégies cognitives de solution de problème utilisable dans les domaines propres à l'identité (Berzonsky & Barclay, 1981, Berzonsky & Neimeyer, 1988, Berzonsky, Rice & Neimeyer, 1990). Les adolescents et adolescentes, tout comme les adultes, utilisent la pensée formelle dans certaines situations et non dans d'autres (Piaget, 1972). La constitution de l'identité du moi s'opère par le biais de modifications qui se situent en partie au niveau de la conscience et de la pensée réflexive et il ne semble pas que la théorie de Piaget seule puisse rendre compte de cette dimension.

L'ensemble des données empiriques dégagent une image consistante de l'identité à l'adolescence et confirment généralement les hypothèses qui guident ces recherches. Ces multiples travaux soutiennent la validité des états d'identité de Marcia (Bourne, 1978a et b; Marcia, 1980; Waterman; 1982). La majorité des caractéristiques propres à chaque état d'identité sont clairement établies (Waterman, 1982).

Ces études ne permettent pas une élaboration théorique du développement de l'identité à l'adolescence même si elles s'appuient sur des éléments partiels de la théorie d'Erikson. Le cheminement de l'adolescent et de l'adolescente vers la vie adulte implique des transformations identitaires. Mais cette accumulation de faits permet-elle de bien comprendre le développement de l'identité? Parmi tous ces faits, lesquels sont vraiment déterminants? Comment organiser ces variables de façon à construire un modèle de la formation de l'identité qui, tout en étant simple, ait une grande portée explicative?

Les limites méthodologiques de ces travaux ne permettent pas de déterminer avec certitude des relations causales précises. Tous les facteurs en relation avec la formation de l'identité semblent interdépendants, de telle sorte qu'il devient difficile par exemple de dire si c'est le moratoire qui favorise l'utilisation de la pensée formelle, ou si ce n'est pas plutôt la pensée formelle qui provoque le moratoire. Ces constats ont inspirés trois chercheurs à formuler des modèles du développement de l'identité qui tentent d'englober l'ensemble de ces données empiriques et théoriques.

Waterman (1982, 1985) propose un modèle de développement séquentiel. Il s'agit d'une première tentative pour tenir compte de l'aspect dynamique de l'identité, des cheminements et des rythmes possibles de la formation de l'identité. Le qualificatif «dynamique» s'applique ici aux processus d'interaction et aux forces entre les phénomènes, sans référence au concept «psychodynamique» de la psychologie des profondeurs. Grotevant (1987) et Berzonsky (1989, 1988, 1987) pour leur part proposent tous les deux un modèle permettant l'analyse de l'interaction des variables au sein même du «processus identitaire». Le chapitre suivant présente ces trois modèles explicatifs et descriptifs de l'identité.

## CHAPITRE II

### LES MODÈLES EXPLICATIFS ET DESCRIPTIFS DE L'IDENTITÉ

Au cours des quinze dernières années, la recherche sur l'identité s'est intéressée au processus développemental lié au passage de la diffusion à l'identité réalisée. Quelques chercheurs ont élaboré des modèles qui tentent de cerner la genèse de l'identité en s'appuyant sur des études de types longitudinales et transversales (Marcia, 1988; Grotevant, 1987; Waterman, 1985, 1982; Berzonsky, 1989, 1987; Waterman et Archer, 1990). Ils présentent les états d'identité comme étant des styles identitaires ayant des processus particuliers qui s'expriment dans des domaines spécifiques. Il s'agit d'efforts théoriques dont l'objectif consiste à analyser les réseaux d'interactions possibles entre les variables et les facteurs liés au développement de l'identité.

#### LE MODÈLE DU DÉVELOPPEMENT SÉQUENTIEL DE WATERMAN

Waterman (1982) propose sept critères au moyen desquels il est possible de situer un individu sur un continuum allant de l'identité réalisée à la diffusion de l'identité :

- a) un sens clair d'une définition de soi; b) la présence d'engagements solides par rapport aux buts, aux valeurs et aux croyances; c) l'existence d'activités dirigées vers la réalisation d'engagements; d) la considération

d'une variété d'alternatives pour l'identité; e) l'étendue de l'acceptation de soi; f) un sens d'unicité; et g) la confiance en son avenir. (p. 341-342)

À partir du modèle d'Erikson et des états d'identité de Marcia, Waterman (1982) propose les voies possibles de la formation des états d'identité. Son modèle théorique suggère les directions développementales plausibles tout en soulevant les questions de la stabilité relative des états d'identité et de la dimension séquentielle associées à une plus grande probabilité de changement. Le développement de l'identité serait donc : «a preponderance of changes in identity status which can be characterized as progressive developmental shifts» (Waterman, 1982, p. 343).

La figure 2 illustre les développements possibles de l'identité en fonction du temps. Le développement de l'identité peut avoir comme point de départ l'un des quatre états identitaires. La figure 1 indique les directions possibles du développement identitaire à partir de chaque état. Un développement positif est indiqué par un mouvement vers le haut du diagramme et un développement négatif par un déplacement vers le bas. Un mouvement horizontal signifie une stabilité de l'état d'identité.

Waterman identifie les mouvements suivants comme les éléments d'une progression positive : de l'état d'identité de la diffusion aux états de la forclusion ou du moratoire; de la forclusion au moratoire; et enfin du moratoire à l'identité réalisée. Tous ces passages d'un état d'identité à un autre impliquent de la part de l'adolescent soit un effort de réflexion sur les possibilités de thèmes propres à l'identité soit l'élaboration d'engagements signifiants.

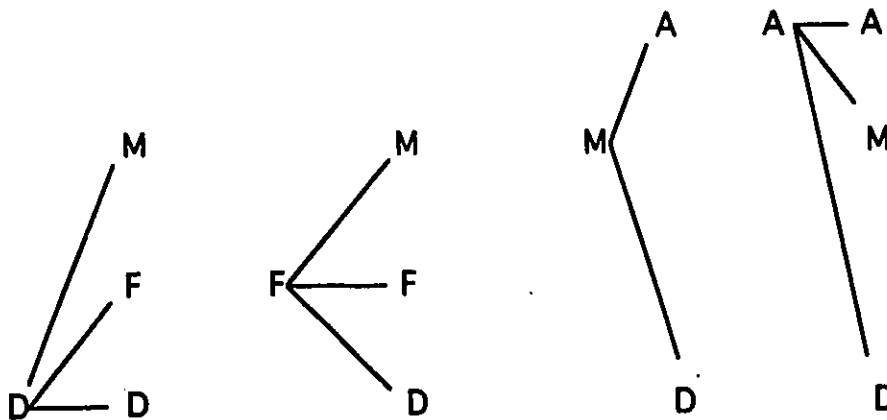


Figure 2. Le modèle du développement séquentiel de Waterman (1982)  
 D : diffusion ; F : forclusionion ; M : moratoire ; A : identité réalisée

Au contraire, les passages du moratoire, de l'identité réalisée ou de la forclusionion à la diffusion de l'identité se présentent comme étant régressifs et négatifs car ces mouvements impliquent une mise en veilleuse des questions relatives à l'identité en l'absence de résolution satisfaisante. Il s'agit en quelque sorte d'un retour à un état de confusion d'identité.

Le mouvement de l'état de l'identité réalisée au moratoire est vu comme la reprise d'une crise plutôt qu'une régression développementale, c'est le reflet de la poursuite de la formation de l'identité à l'âge adulte.

Le moi se doit de demeurer ouvert aux changements sociaux, interpersonnels et personnels; il est fondamentalement une structure dynamique : «This openness assures numerous reorganizations of identity contents throughout the «identity-acheived» person's life, although the essential identity process remains the same, growing stronger through each crisis» (Marcia, 1980, p.160).

La vie dans une société postindustrielle où les changements radicaux tant dans le domaine familial que professionnel s'opèrent à un rythme accéléré, exige de l'individu une bonne capacité d'adaptation. Cette capacité fait appel aux habiletés suivantes : flexibilité, exploration, disposition à peser la valeur relative des choix, inclination à faire des choix parmi plusieurs options réalisables et aptitude à réévaluer périodiquement ses décisions (Marcia, 1989). Ces habiletés influencent le déroulement et la direction de la formation de l'identité. Un cycle « moratoire - identité réalisée - moratoire - identité réalisée ... » semble donc correspondre à la réalité de vie des adultes et aux exigences de l'existence (Francis, Frazer et Marcia, 1989; Archer, 1989b). Le processus de la formation de l'identité ne se termine pas en même temps que la période de l'adolescence (Artaud, 1979, 1985, 1989). La résolution positive de la crise d'identité à l'adolescence sous-entend plutôt qu'il y aura plusieurs remises en question tout au cours de l'existence : le mythe de « l'adulte achevé » ne tient plus.

Quelques études quasi-longitudinales et transversales décrivent la nature et les types de cheminement vers une identité réalisée. La majorité des recherches empiriques portant sur la formation de l'identité ont été menées auprès de sujets de niveau universitaire. Il semble selon ces recherches que l'âge de 18 à 21 ans soit la période la plus critique pour la résolution de la crise de l'identité. Le milieu universitaire offre une diversité d'expériences. Cette diversité déclenche l'exploration de situations problématiques liées à l'identité tout en proposant diverses possibilités de résolution de ces situations. La plupart de ces recherches comparent donc les étudiants et étudiantes de première année universitaire aux étudiants et étudiantes de troisième et de quatrième année. Ces études tendent à soutenir le cadre théorique qui propose

une progression suivie d'une prise de décision vers la fin du stade. Toutefois quelques recherches portent sur des sujets plus jeunes, c'est-à-dire d'âge pré-universitaire, dans le cadre d'une approche transversale.

Les quelques études longitudinales qui portent sur des adolescents et adolescentes de la 7<sup>e</sup> à la 13<sup>e</sup> année indiquent qu'ils progressent selon le schème théorique des quatre états d'identité de Marcia (1966). En employant l'entrevue semi-structurée de ce dernier, Waterman et Waterman (1971) examinent les changements dans les domaines idéologiques et le choix de carrière de 92 étudiants universitaires. Ils remarquent un mouvement du groupe vers des tentatives d'engagement afin de pouvoir jouer un rôle fonctionnel dans la société. Le nombre de sujets au niveau du moratoire augmente et celui des sujets ayant une identité diffuse diminue.

Les études longitudinales de plus longue durée que les précédentes indiquent un accroissement du nombre de sujets au niveau de l'identité réalisée accompagné d'une diminution du nombre de sujets au niveau du moratoire et de la diffusion. On constate en outre une stabilité des choix professionnels et idéologiques chez les sujets du groupe de l'identité réalisée alors que ces choix demeurent instables chez ceux du groupe du moratoire (Marcia, 1976; Waterman et Goldman, 1976; Waterman, Geary et Waterman, 1974).

Ces travaux démontrent qu'il y a un développement positif de l'état d'identité, car la plupart des adolescents et des adolescentes progressent vers une identité réalisée par l'entremise d'une crise suivie d'un engagement au niveau de la carrière et de l'idéologie. Il existe aussi une certaine

différenciation au sein des différents états d'identité vers la fin de la période de l'adolescence.

La recherche transversale de Meilman (1979) soutient aussi les formes séquentielles du développement de l'identité proposées par Waterman (1982) telles que décrites précédemment. Il étudie la formation de l'identité de jeunes gens de 12, 15, 18, 21 et 24 ans à l'aide de l'entrevue semi-structurée de Marcia. La majorité des sujets les plus jeunes se situent au sein de la forclusion et/ou de la diffusion de l'identité. Les sujets les plus jeunes vivent une forclusion de l'identité au niveau des attitudes par rapport aux rôles sexuels, aux choix de carrière et aux croyances religieuses. Ces résultats sont conformes au schème théorique qui stipule que l'adolescent entreprend le cinquième stade avec une somme d'identifications enfantines et non une identité réalisée. Les croyances religieuses, les choix vocationnels et les rôles sexuels sont ceux de ses parents et de son milieu. Les sujets plus âgés se situent davantage au niveau d'une identité réalisée dans tous les champs de contenu liés à l'identité. De plus, Waterman (1982) observe une diminution des instances de diffusion chez les sujets plus vieux.

Stark et Traxler (1974) arrivent à des conclusions similaires. Les sujets d'un groupe dont l'âge varie de 21 à 24 ans obtiennent des scores plus élevés de l'identité, tel que mesuré par la *Dignan Ego Identity Scale* (Dignan, 1965), que ceux d'un groupe âgés de 17 à 20 ans. Inversement, cette recherche souligne que les plus jeunes obtiennent des résultats plus élevés au niveau de la diffusion de l'identité.

Archer et Waterman (1983) regroupent les données de sept recherches distinctes qui ont utilisé l'entrevue semi-structurée de Marcia pour classer des

sujets de la 6<sup>e</sup> année scolaire à la première année universitaire, au sein des quatre états d'identité. Ils comparent le pourcentage de sujets présent à chacun des états d'identité globale pour six groupes d'âge. L'analyse indique que 85 pour cent des jeunes de la 6<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année fonctionnent au niveau de la diffusion et de la forclusion. Ces chercheurs indiquent que le mouvement identitaire le plus actif d'un état à un autre s'opère entre la 10<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année. Le nombre d'adolescents et d'adolescentes des états de la diffusion et de la forclusion diminue au profit du nombre de sujets du moratoire et de l'identité réalisée. Ces résultats appuient l'idée de la présence continue du processus identitaire au cours de l'existence. La présence d'un bon nombre de très jeunes adolescents et adolescentes au niveau du moratoire et surtout de l'identité réalisée soulève la question de l'aspect qualitatif de l'exploration et de l'engagement. Cet aspect semble s'articuler autour de domaines saillants qui différencient les groupes d'âge (Archer et Waterman, 1983; Waterman, 1985).

Waterman (1985) s'est intéressé à ces résultats et a repris ce type d'analyse en délimitant trois domaines saillants: travail, religion et politique. La comparaison des *CHI 2* calculés à partir des distributions des états d'identité de groupes d'âge adjacents permet d'identifier la direction et la séquence de la formation de l'identité. Il est ainsi possible de vérifier l'importance relative des domaines et de leurs contenus en fonction des groupes d'âge. Waterman (1985) a tiré des conclusions identiques à celles de l'étude précédente. Il a constaté un accroissement ordonné de la fréquence des sujets ayant l'état identité réalisée, jumelé à une réduction du nombre de sujets en diffusion. Chez les élèves de la 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, 60% des jeunes vivent une forclusion au niveau des domaines de la religion, du travail et de la politique. Une augmentation de la fréquence des identités réalisées s'observe dans les domaines du travail et de la

religion vers la fin du secondaire. Un niveau comparable dans le domaine politique ne se remarque que vers la fin des études universitaires. Les taux les plus élevés d'états du moratoire pour les trois domaines se situent parmi les sujets au début des études universitaires. Le processus identitaire s'effectue progressivement en fonction de la pertinence des domaines pour chaque groupe d'âge.

De ces travaux, il est possible de faire les généralisations suivantes: les jeunes adolescents et les jeunes adolescentes âgés de 12 et 13 ans prédominent dans les états de la forclusion et de la diffusion de l'identité. Mais cette situation n'est que temporaire car plusieurs passeront au moratoire et à l'identité réalisée vers l'âge de 18 ans: il y a progression de l'identité diffuse au début de l'adolescence (12-13 ans) vers l'identité réalisée à la fin de l'adolescence (18-21 ans). La formation de l'identité à l'adolescence n'est pas une entreprise globale. Elle correspond plutôt à une séquence de tâches particulières mais interdépendantes par lesquelles l'adolescent affirme ses buts personnels, ses valeurs et ses croyances (Waterman, 1985). Les études décrites précédemment soutiennent le modèle du développement séquentiel de l'identité.

En fin de compte, il semble que le modèle de Waterman (1982) représente adéquatement les composantes directionnelles de la formation de l'identité. Une telle conception basée sur des états ou des catégories présente l'identité en tant que résultat de forces et de circonstances externes et internes. Ce modèle est essentiellement de nature descriptive et il fournit une heuristique importante et utile. Il suppose l'inclusion d'une très grande variété de variables essentielles au développement de l'identité telles que les processus cognitifs sous-jacents, l'aspect affectif, l'impact des contextes de développement

et des caractéristiques individuelles. Le modèle de Waterman soulève toute la question de l'interaction entre ces éléments et les directions du développement de l'identité.

Les conceptions de Grotevant (1987) et de Berzonsky (1988, 1990) cherchent justement à intégrer des composantes importantes relevées par les recherches de façon à pouvoir, d'une part, identifier et expliciter le rôle de certaines variables antécédentes et concourantes, et d'autres part, rendre compte des processus qui sous-tendent le développement de l'identité.

### **LE MODÈLE DE LA FORMATION IDENTITAIRE DE GROTEVANT**

Grotevant (1987) propose un modèle développemental et contextuel de l'identité. Le modèle est développemental car il se penche sur les processus d'élaboration de l'identité; il est contextuel à cause de l'importance accordée à l'interdépendance des rôles joués par la société, la famille, les groupes de pairs, le milieu scolaire et le milieu de travail. Cette conceptualisation tient compte aussi de la formation de l'identité en tant que tâche psychosociale présente au sein des autres stades psychosociaux. Le modèle s'inspire des travaux d'Erikson (1963, 1968) et des raffinements contemporains tels que proposés par Marcia (1980, 1986). Le modèle de Grotevant se distingue des approches traditionnelles de l'identité en mettant l'accent sur le mode de fonctionnement psychique de l'exploration identitaire plutôt que sur les variables liées aux quatre états d'identité de Marcia (1966).

Grotevant (1987) souligne l'importance des deux processus-clés impliqués dans la formation de l'identité: l'exploration des possibilités et l'engagement aux choix. Le modèle qu'il présente assimile le travail psychique

de la formation de l'identité à l'exploration, sans tenir compte formellement de la composante engagement. Grotevant définit l'exploration, et par le fait même le processus identitaire, comme étant un «problem-solving behavior aimed at eliciting information about oneself or one's environment in order to make a decision about an important life choice» (Grotevant 1987, p. 204). Cette exploration peut s'effectuer dans divers domaines tels que le travail, l'idéologie politique ou les relations interpersonnelles. Il y a interdépendance entre le processus identitaire et les tendances à l'exploration provoquées par les caractéristiques individuelles ainsi que les contextes dans lesquels évolue l'adolescent.

Le modèle du processus identitaire, présenté à la figure 3, comprend trois composantes majeures mises en évidence par les rectangles : 1) caractéristiques individuelles; 2) contextes de développement; 3) processus de formation de l'identité dans un domaine. Les flèches entre ces trois rectangles indiquent les relations d'interdépendance entre les processus identitaires, les caractéristiques individuelles et les contextes de développement. Ces flèches soulignent aussi l'aspect circulaire du modèle. Les deux premières composantes seront présentées succinctement car elles correspondent aux recherches décrites au chapitre précédent.

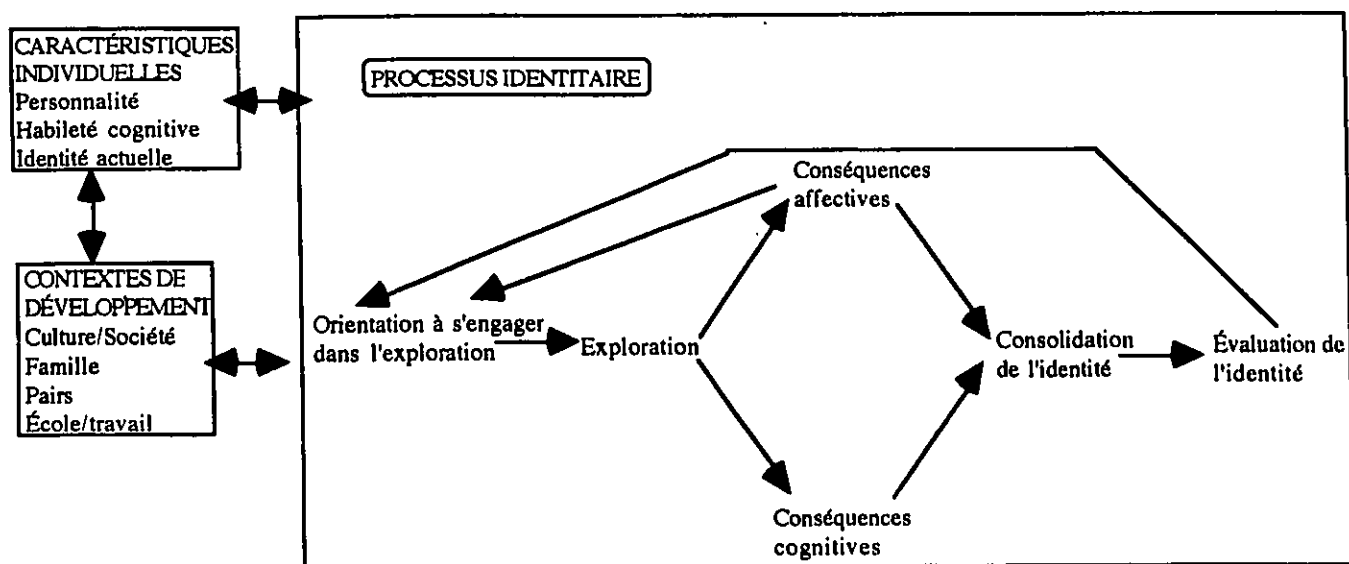


Figure 3. Le modèle de la formation identitaire de Grotevant (1987)

### Les composantes caractéristiques individuelles et contextes de développement

La composante *caractéristiques individuelles* et la composante *contextes de développement* comprennent toutes deux les variables qui exercent une influence sur la tendance à s'engager dans l'exploration. Grotevant (1987) tente d'incorporer à son modèle les résultats de la recherche empirique sur les relations entre ces multiples variables associées à l'identité et les états d'identité. Ces quatre états d'identité se différencient en fonction des caractéristiques de la personnalité, des habiletés cognitives, du milieu socioculturel, de la famille, des pairs, de l'école et du milieu de travail. Un adolescent ou une adolescente en moratoire sera très actif ou active dans son exploration, celui ou celle qui se situe au niveau de l'identité réalisée sera moins porté à s'engager dans l'exploration tandis que les jeunes en forclusion et en diffusion auront encore moins tendance à l'exploration.

## La composante processus identitaire

C'est au niveau du processus identitaire de la formation de l'identité que Grotevant se démarque des modèles antérieurs d'Erikson (1968), de Marcia (1966, 1980) et de Waterman (1982, 1985). Ce processus est un mode de fonctionnement psychique qui implique une séquence de trois événements majeurs dans une chaîne causale de progression : 1) le processus d'exploration; 2) les conséquences affectives et cognitives; 3) la consolidation et l'évaluation de l'identité. Les composantes *caractéristiques individuelles* et *contextes de développement* déterminent si l'adolescent se lance dans un processus identitaire débutant par une exploration. Les événements vécus lors de cette exploration et les conclusions tirées par l'adolescent et l'adolescente ont des conséquences affectives et cognitives. Ces conséquences affectent la consolidation de l'identité qui favorise à son tour l'évaluation de la pertinence de cette identité. Le résultat de cette évaluation peut favoriser ou non une disposition à s'engager dans une nouvelle exploration.

Le processus identitaire agit dans plusieurs domaines associés à l'identité tels que l'idéologie politique, le choix de carrière ou les relations interpersonnelles. L'exploration peut être simultanée dans plusieurs domaines à des niveaux différents d'intensité. La saillance d'un domaine et l'intensité de l'exploration dépendent de plusieurs facteurs. Un domaine peut être favorisé par rapport à un autre par les contextes de développement tout autant que par sa pertinence relative pour l'adolescent et l'adolescente. Le rythme du développement de l'identité (Coleman, 1978; Waterman, 1985) a un impact important. Le choix de carrière et les styles de relations entre les sexes par exemple n'ont pas la même pertinence aux yeux d'un adolescent et d'une

adolescente de 13 ans et d'une jeune personne de 18 ans. Les domaines sont interdépendants car les événements en cours dans un domaine peuvent provoquer un effet d'entraînement dans un autre domaine.

#### A. L'élément processus d'exploration

L'adolescent vit et analyse des valeurs, des croyances, des styles de vie et divers types de relations interpersonnelles en utilisant un «*processus d'exploration*». Grotevant (1987) suggère l'existence théorique de cinq aspects interactifs présents au moment où l'adolescent et l'adolescente considèrent des possibilités et se dirigent vers des engagements : attentes initiales, investissement psychique, forces antagonistes, exploration et évaluation provisoire.

Les trois premiers aspects influencent plus ou moins directement le déroulement de l'exploration. Les attentes initiales, c'est-à-dire les visions et les croyances, relatives aux options disponibles ainsi que la perception des chances de succès influencent l'exploration elle-même. L'investissement psychique se réfère à l'énergie psychique, à l'énergie affective et au temps affectés à l'exploration. Grotevant (1987) souligne la présence de forces antagonistes qui peuvent encourager ou décourager l'exploration. Une exploration trop active au goût des parents pourrait, par exemple, nuire à la relation entre ces derniers et leur enfant. L'individu ne serait pas disposé à laisser tomber certains aspects de sa vie familiale afin d'explorer et de s'engager dans de nouvelles orientations qui déplaisent aux parents.

Grotevant (1987) présente l'exploration comme un aspect particulier du processus global d'exploration (la composante) qui touche la collecte de

l'information et les comportements de vérification des hypothèses émises par l'adolescent sur les conséquences d'un choix dans un domaine particulier. Malheureusement Grotevant n'élabore pas sur la nature et la fonction précise des techniques pouvant être utilisées pour explorer un choix et les possibilités.

L'adolescent et l'adolescente se livrent à des évaluations provisoires de nature affective et cognitive sur le processus d'exploration au fur et à mesure qu'il progresse. Ces évaluations peuvent le conduire à explorer de nouvelles voies ou encore à cesser l'exploration.

Grotevant souligne que vivre l'élément processus d'exploration provoque deux types de conséquences, l'une touche l'affectivité de l'adolescent et de l'adolescente alors que l'autre affecte la dimension cognitive.

#### **B. L'élément conséquences affectives et cognitives**

Les conséquences affectives, qu'elles soient positives ou négatives, façonnent les attentes au sujet des résultats possibles d'explorations futures. La perception d'un échec pourrait provoquer de l'anxiété, du découragement et de l'incertitude par rapport à l'exploration. Des sentiments de compétence, de fierté et de satisfaction surgiraient de réussites. L'état d'identité est lié à une charge affective : les jeunes du moratoire qui explorent activement présentent un niveau d'anxiété plus élevé que les adolescents en forclusion (Marcia, 1980); les adolescents et les adolescentes diffus tendent vers l'isolement social (Orlofsky, Marcia et Lesser, 1973). Les adolescents et adolescentes en forclusion perçoivent les risques de l'exploration comme une menace à l'estime de soi (Marcia, 1986).

Grotevant (1987) décrit également les conséquences cognitives soulevées par le processus d'exploration en termes piagétiens d'assimilation et d'accommodation. Les événements du processus d'exploration et leurs conséquences sont assimilés ou accommodés. L'assimilation favorise l'intégration d'éléments nouveaux au sein de la structure de l'identité en évolution. Elle assure la continuité de la structure. L'accommodation modifie la structure par les éléments nouveaux qui ne sont pas assimilables par la structure actuelle de l'identité. L'accommodation assure la transformation de la structure identitaire (Block, 1982; Showers et Cantor, 1985; Berzonsky, 1988).

### **C. L'élément consolidation de l'identité**

Les conséquences affectives et cognitives débouchent sur une consolidation de l'identité. L'assimilation et l'accommodation jumelés aux conséquences affectives du processus d'exploration rendent l'identité plus solide, plus stable. Grotevant s'inscrit donc dans une perspective constructiviste de la formation de l'identité. L'adolescent et l'adolescente construisent leur identité de toutes pièces. Ils ne sont pas à la recherche d'une identité à découvrir.

### **D. L'élément évaluation de l'identité**

C'est à ce point du processus identitaire que l'adolescent et l'adolescente s'engagent dans une évaluation de son identité. Ils portent un jugement sur les facettes de leur identité en fonction des exigences de leur milieu, de leurs aspirations personnelles et de leur bien-être. Le fruit de cette évaluation les pousse à s'engager ou non dans une nouvelle exploration.

## **L'état de la recherche empirique sur le modèle de la formation identitaire de Grotevant**

Le modèle de Grotevant n'a pas encore été soumis dans son ensemble à l'analyse empirique. L'appui n'est que fragmentaire et spéculatif. Quelques recherches empiriques soutiennent en partie les deux premières composantes du modèle, les caractéristiques individuelles et les contextes de développement (Grotevant (1987)). La majorité de ces études portent sur les caractéristiques individuelles.

### **A. Les composantes caractéristiques individuelles et contextes de développement**

Trois dimensions des caractéristiques individuelles semblent liées à l'orientation à s'engager dans l'exploration. L'estime de soi contribue à une certaine prédisposition à l'exploration car elle permet à l'adolescent de prendre des risques dans la considération d'options variées (Cooper et Grotevant 1987).

L'écoute de soi détermine la propension à modifier son propre comportement en fonction du contexte comportemental. Certains, plus sensibles aux signaux en provenance du milieu, modifient leur comportement en réponse à des exigences externes plutôt qu'à des exigences internes liées à l'identité (Sampson, 1978; Snyder, 1987).

Les recherches suggèrent que le raisonnement formel est une condition nécessaire mais non suffisante pour atteindre l'identité réalisée (Marcia, 1980). Afin de tirer profit de l'exploration, l'adolescent et l'adolescente doivent être en mesure d'utiliser la pensée formelle pour évaluer les informations au sujet de leur milieu et de leur identité. Ils cherchent à identifier les conséquences et à

tirer les conclusions logiques de l'ensemble des informations produites par l'exploration. Ces conclusions doivent alors s'intégrer à l'identité en formation tout en tenant compte des contraintes inhérentes aux contextes de développement (Cooper et Grotevant, 1987).

Aucune recherche, au niveau de la composante contexte de développement, n'a vérifié le rôle du milieu socioculturel, du groupe d'amis, de l'école et du milieu de travail. Cependant, l'étude du milieu familial souligne l'impact considérable de cette variable sur l'élaboration de l'identité (Bourne, 1978a et b; Waterman, 1982). La qualité du réseau de communication, le contexte émotif, l'autonomie et la stabilité de la famille portent l'adolescent à s'engager ou non dans l'exploration.

### **B. La composante processus identitaire**

Le cadre conceptuel proposé par Grotevant souligne la nature fondamentalement dynamique du processus identitaire. Le processus identitaire se conçoit comme un processus circulaire plutôt que linéaire. Ce modèle, de nature systémique qui tente d'intégrer les facteurs en interaction avec la formation de l'identité, présente de nombreux avantages. Le processus d'exploration et les conséquences affectives et cognitives expliquent la stabilité relative des états d'identité et les circonstances associées à une plus grande probabilité de changement. Cette conception permet d'expliquer le cycle «moratoire identité réalisée moratoire identité réalisée ...» proposé par Archer (1989b) et les cheminements possibles d'un état à un autre (Waterman, 1982, 1985).

Le modèle n'explique pas clairement la place et le rôle de l'engagement dans la formation de l'identité. Il s'agit d'une lacune importante puisque l'engagement est un critère déterminant de l'état d'identité. Les prises de décision en vue d'engagements fermes se situent peut-être entre les conséquences affectives et cognitives et la consolidation de l'identité. Le modèle pourrait être plus explicite à cet égard.

Ce modèle offre donc une perspective interactionniste selon laquelle les caractéristiques de l'individu, les contextes de développement et le processus identitaire sont reliés de façon inextricable et se déterminent mutuellement. Ce modèle n'est pas exhaustif car il ne rend pas compte de la complexité du phénomène, mais il constitue tout de même une tentative d'intégration ayant pour but d'explorer les interrelations postulées entre les composantes essentielles de la formation de l'identité. Le modèle autorégularisé de Berzonsky (1988) cherche justement à préciser certaines interrelations entre les processus cognitifs, les contextes de développement et les caractéristiques individuelles.

### LE MODÈLE AUTORÉGULARISÉ DE BERZONSKY

Berzonsky (1988) pour sa part présente l'identité en tant que théorie du moi en s'inspirant des travaux récents de la philosophie des sciences (Kuhn, 1962, 1970; Lakatos, 1970; Popper, 1970; Suppe, 1977). L'identité conceptualisée comme théorie sur le moi serait selon Epstein (1973) :

a theory that the individual has unwittingly constructed about himself as an experiencing, functioning individual...[It contains] major postulate systems for the nature of the world, for the nature of the self, and their interaction. Like most theories, the self-theory is a conceptual tool for accomplishing a purpose. [Major purposes are] to optimize the pleasure/pain balance of the individual over the course of a lifetime...and

to organize the data of experience in a manner that can be coped with effectively (p. 407).

L'individu construit une théorie à son propre sujet en tant qu'être expérimentant et agissant. Cette théorie du moi contient des systèmes de postulats importants sur la nature du monde, celle du moi et leur interaction. Comme la plupart des théories, celle du moi est un outil conceptuel qui permet entre autres d'organiser les données de l'existence afin de pouvoir les affronter de manière efficace.

Une recension de la recherche sur les états d'identité et la cognition sociale incite Berzonsky (1988 a) à postuler l'existence d'une relation entre chacun des états d'identité et un style cognitif particulier. À l'état d'identité correspond une approche précise et relativement stable qui caractérise la manière distincte que préfère utiliser une personne pour penser, organiser son expérience et son savoir, percevoir et traiter l'information ou résoudre un problème dans une grande variété de situations. Berzonsky différencie donc les états d'identité en fonction des styles d'encodage, d'élaboration et de structuration d'informations pertinentes pour l'individu. Il existe des différences entre les états d'identité dans le traitement, la structuration et l'utilisation de l'information. Il semble donc raisonnable de s'attendre à des différences dans la manière dont les théories du moi sont structurées et organisées.

L'identité se présente comme une construction théorique sur le moi et Berzonsky utilise l'expression structure identitaire pour la décrire. La structure identitaire est l'organisation mentale des connaissances du moi et de la réalité d'un individu qui servent à interpréter son existence et celle de son milieu tout

en permettant l'acquisition et l'évaluation de nouveaux éléments. La structure identitaire devient le point de départ de nouvelles constructions et elle comprend : 1) des connaissances de procédures, c'est à dire le style cognitif; 2) des connaissances déclaratives qui sont les idées et les opinions que l'adolescent et l'adolescente ont d'eux-même dans les domaines idéologiques et interpersonnels de l'identité.

Le modèle autorégularisé de l'identité présenté à la figure 4, cherche à insérer au sein d'une composante que Berzonsky nomme théorie de soi, les connaissances déclaratives et tout spécialement les connaissances procédurales de la structure identitaire au sein d'un modèle. Ce modèle tient compte de deux autres composantes jouant un rôle dans le développement de l'identité : 1) réalités sociales et physiques, 2) assimilation et accommodation.

#### **La composante structure identitaire**

Berzonsky semble conférer à la structure identitaire les trois caractères associés à la structure tels que proposés par Piaget (1970) : la structure identitaire serait régie par les notions de totalité, de transformation et d'autorégulation. Les éléments de la structure identitaire (les connaissances déclaratives et de procédures) sont «subordonnées à des lois caractérisant le système comme tel; et ces lois dites de composition ne se réduisent pas à des associations cumulatives, mais confèrent au tout des propriétés d'ensemble distinctes de celles des éléments.» (Piaget, 1974, p.8). La structure identitaire est dynamique car les lois du système sont des lois de transformations. La structure comporte un autoréglage qui entraîne sa conservation et une certaine fermeture. Piaget (1974) distingue deux paliers de régulations :

Les unes demeurent internes à la structure déjà construite ou presque achevée et constituent ainsi son autorégulation aboutissant, dans les états d'équilibre, à son autoréglage. Les autres interviennent dans la construction de nouvelles structures englobant la ou les précédentes et les intégrant sous la forme de sous-structures au sein de structures plus vastes (p. 16).

La structure identitaire joue un rôle prépondérant dans son propre développement. L'identité est plus qu'une pâte à modeler qui se façonne au gré du milieu et des caractéristiques personnelles; elle est une entité qui exerce une influence sur sa propre formation.

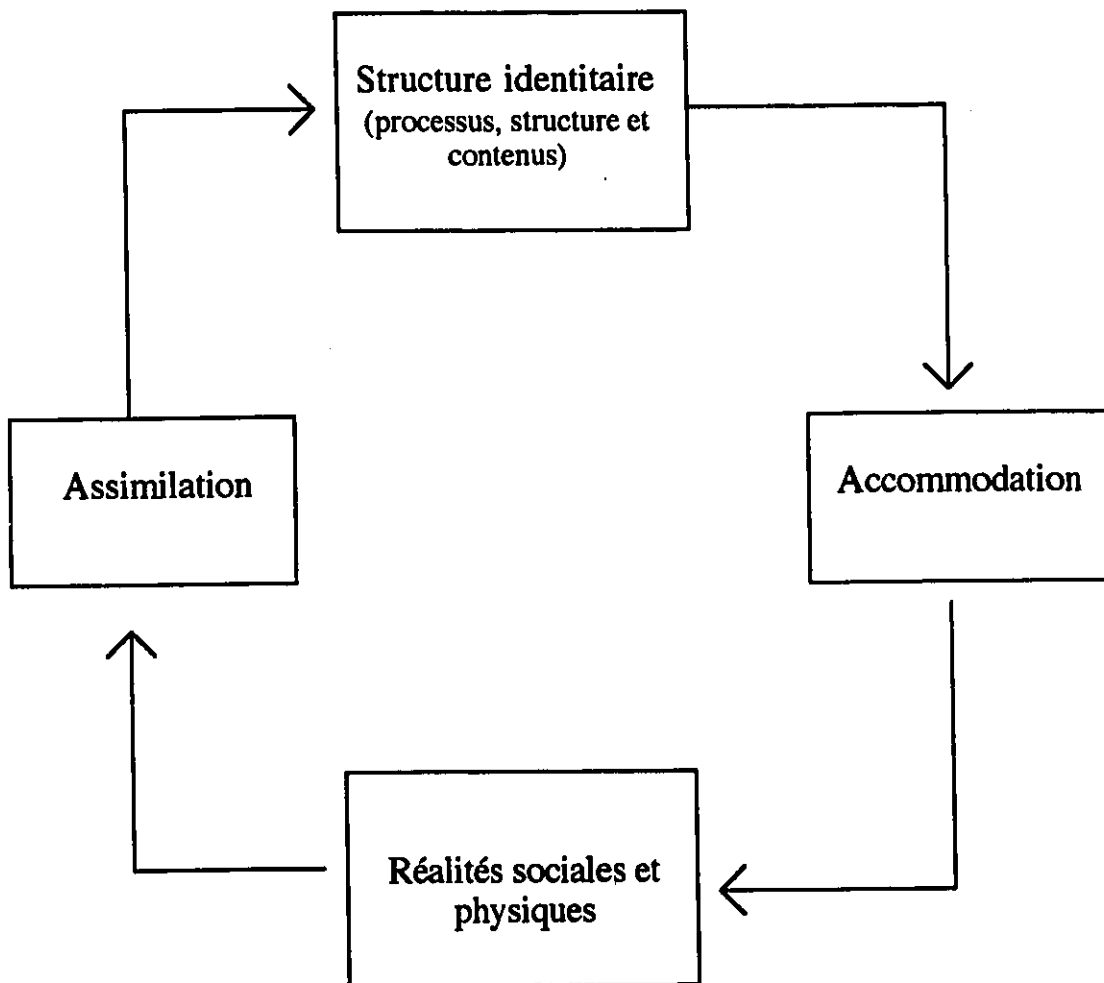


Figure 4. Le modèle autorégularisé de Berzonsky (1988)

La structure identitaire avec son style de traitement de l'information, de solution de problèmes et ses connaissances déclaratives, se trouve au cœur du système proposé par Berzonsky (1988). Elle correspond à l'un des quatre états d'identité - forclusion, diffusion, moratoire et identité réalisée. La structure de l'identité contient des schèmes cognitifs et des scénarios de stratégies comportementales pour manier les expériences, les problèmes, les éléments de stress, etc. (e.g., Neisser, 1976; Shank et Abelson, 1977). Elle comprend donc des schèmes de solutions de problèmes associés à des schèmes de représentations et d'interprétations cognitives.

La structure identitaire compte trois éléments interdépendants : 1) le processus, les moyens par lesquels les contenus de l'identité sont encodés, élaborés et intégrés; 2) la structure, la manière dont l'identité est organisée; 3) les contenus, les informations à partir desquelles l'identité est construite (Berzonsky, 1987, 1988). L'élément «processus» comprend trois niveaux. Le premier niveau correspond aux patterns de comportement et aux réponses cognitives utilisés dans la vie quotidienne. Les stratégies socio-cognitives forment le deuxième niveau. Il s'agit de regroupements où sont intégrés des comportements et des réponses cognitives. Le niveau supérieur est le style identitaire qui se rapporte à la stratégie privilégiée par l'individu. Berzonsky assume que les états d'identité de Marcia (1966) correspondent à des styles identitaires préférés : le moratoire et l'identité réalisée s'orientent vers l'information, la forclusion s'oriente vers les normes et la diffusion tend vers une orientation diffuse.

Berzonsky (1988) propose ainsi trois styles identitaires basés sur des styles de solutions de problèmes et de prises de décisions personnelles. Il émet des

hypothèses basées sur son analyse d'études antérieures portant sur les corollaires socio-cognitifs des états d'identité de Marcia (1966). Les adolescents et adolescentes ayant une identité réalisée et surtout les jeunes du moratoire tendent à chercher, à élaborer et à évaluer de manière objective toute information qui les touche personnellement. Ils utilisent de préférence l'accommodation car ils désirent vérifier et réviser leur structure identitaire en fonction de contenus spécifiques provenant d'informations contradictoires pertinentes.

La forclusion est liée à une focalisation sur les attentes normatives d'individus significatifs. La structure identitaire rigide pousse les adolescents et les adolescentes en forclusion vers une pensée biaisée; ils cherchent des informations qui tendent à défendre et à confirmer la pertinence de l'identité actuelle. Ils sont plutôt portés vers l'assimilation de l'information : modifier les renseignements pour qu'ils concordent avec les données de la structure identitaire, tout en les confirmant.

Les adolescents et les adolescentes diffus pour leur part ne s'efforcent pas outre mesure de formuler ou de reformuler une organisation de croyances personnelles. Ils font traîner les choses et ils ont tendance à tout remettre au lendemain (Grotevant et Adams, 1984). Ils ajustent leur comportement à la spécificité de la situation et réagissent d'après les conséquences environnementales immédiates (Berzonsky, 1988). L'accommodation prédomine : l'adolescent et l'adolescente de la diffusion sont prêt à changer leurs croyances, leurs valeurs, leurs comportements et leurs idées d'une situation à une autre selon des perçus hédonistes. Ces modifications au niveau

des contenus impliquent des comportements éphémères et non pas une restructuration cognitive stable.

Le style identitaire avec ses connaissances procédurales et déclaratives est soumis à l'influence de facteurs contextuels et des dispositions personnelles. Les exigences spécifiques du milieu et le domaine identitaire associés aux conséquences personnelles possibles peuvent porter l'adolescent et l'adolescente à ne pas utiliser le style identitaire habituellement privilégié (Berzonsky, Rice & Neimeyer, 1990).

#### **La composante réalités sociales et physiques**

L'individu évolue au sein d'un ensemble de réalités sociales et physiques. La culture, le contexte familial, le groupe d'amis, l'école et le milieu de travail ont un impact sur la formation de l'identité. Lorsque l'individu interagit dans la vie quotidienne, des informations pertinentes et des problèmes variés surgissent de ces contextes sociaux et physiques. Ces réalités offrent la matière première avec laquelle l'identité se forme tout en encourageant ou en inhibant l'exploration (Grotevant, 1987; Slugosky, Marcia et Koopman, 1984; Kohn, 1977).

#### **La composante assimilation et accommodation**

La troisième composante du modèle, l'assimilation et l'accommodation, intervient au niveau de la coordination et de l'évaluation de l'information. Cette composante permet à l'individu de déterminer l'efficacité de ses approches afin de s'adapter à son milieu. L'assimilation favorise l'intégration d'éléments nouveaux au sein de la structure identitaire en évolution. Elle assure la continuité de la structure. L'accommodation modifie la structure par

les éléments nouveaux qui ne sont pas assimilables par la présente structure de l'identité. Ce processus assure la transformation de la structure identitaire. Advenant l'échec de l'assimilation, un état de dissonance s'instaure. Ce déséquilibre provoque alors des efforts d'accommodation pour modifier et réviser les aspects pertinents de la structure de l'identité. Un suivi et une analyse objective de la réalité provoquent tôt ou tard l'atteinte d'un point où les données provenant du contexte nécessitent une réponse d'accommodation. Un déploiement équilibré et flexible d'assimilation et d'accommodation fournit la base d'une adaptation personnelle judicieuse (Showers et Cantor, 1985; Block, 1982). Contrairement à Grotevant (1987), l'assimilation et l'accommodation sont plus que la conséquence de l'exploration. Ils deviennent chez Berzonsky les moteurs de l'exploration et de l'engagement.

#### **L'état de la recherche empirique sur le modèle autorégularisé de Berzonsky**

Quatre études utilisent le modèle autorégularisé afin de vérifier la relation entre les états d'identité et les trois styles identitaires, c'est à dire les trois styles de résolutions de problèmes et de prises de décisions personnelles.

Deux recherches, de nature exploratoire (Berzonsky et Neimeyer, 1988; Berzonsky, Rice et Neimeyer, 1990), tentent d'établir l'existence des trois styles identitaires liés aux quatre états d'identité. Un premier style identitaire orienté vers l'information correspond aux états de l'identité réalisée et du moratoire. Ces adolescents et adolescentes cherchent, élaborent et évaluent toute information pertinente. L'accommodation prédomine dans leur démarche car ils désirent vérifier et réviser leur structure identitaire à la lumière d'informations pertinentes.

Le deuxième style identitaire orienté vers les normes, associé à l'état de la forclusion, en est un qui pousse l'adolescent et l'adolescente à chercher surtout des informations qui tendent à confirmer le contenu de leur identité actuelle. Ce contenu est focalisé sur des attentes normatives. L'adolescent et l'adolescente en forclusion tendent à utiliser l'assimilation de l'information car ils cherchent à modifier les informations afin qu'elles correspondent avec les données de leur structure identitaire.

Le troisième style identitaire correspond à l'état de la diffusion. L'orientation vers l'information est de nature diffuse: les adolescents et les adolescentes de ce style identitaire sont prolixes dans leur analyse d'un problème tout en étant rapides à s'ajuster aux exigences d'une situation en fonction de perçus hédonistes. L'accommodation prédomine mais les transformations des contenus identitaires sont éphémères. Ce style est difficile à préciser dans le contexte particulier d'une résolution de problème: la tendance à favoriser l'assimilation ou l'accommodation dépend de la nature du problème et du contexte.

Le modèle autorégularisé indique que les états d'identité et les trois styles identitaires s'associent soit à l'assimilation, soit à l'accommodation. Berzonzky et Neimeyer (1988) et Berzonzky, Rice et Neimeyer (1990) s'intéressent à la relation entre les trois styles identitaires associés aux quatre états d'identité, et l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation assure la stabilité de la structure identitaire tandis que l'accommodation en favorise l'évolution. Les processus d'assimilation et d'accommodation sont intimement liés car ils constituent deux faces d'une même médaille. Les deux recherches tentent de tenir compte de cette relation étroite en définissant l'assimilation et

l'accommodation comme un processus de différenciation-intégration. Cette différenciation-intégration est un processus par lequel l'adolescent et l'adolescente décomposent une situation (différenciation) et l'organisent (intégration) de manière à la rendre concordante avec leur manière d'être, leur état identitaire actuel et leurs besoins. Les styles identitaires se distinguent selon la tendance à privilégier la différenciation ou l'intégration.

Les sujets du moratoire et de l'identité réalisée (tous deux orientés vers l'information) sont simultanément hautement différenciés et intégrés. Les adolescents et les adolescentes du moratoire tendent plus vers la différenciation comparativement aux adolescents et adolescentes de l'identité réalisée. Ces derniers portent des jugements polarisés (bien-mal, bon-mauvais) qui ne laissent pas de place aux zones grises. Ces jeunes classifient les informations rapidement, avec certitude et sans tergiverser; ils favorisent l'intégration. Les sujets ayant une intégration élevée sans différenciation sont en forclusion et leur style identitaire s'oriente vers les normes. Les résultats indiquent que les sujets de la diffusion sont difficiles à situer par rapport au processus différenciation-intégration. Le style identitaire qu'ils utilisent les portent vers une différenciation élevée sans intégration. Ils ont tendance à décomposer une situation ou des informations sans toutefois chercher à les modifier et à les intégrer.

La nature méthodologique des recherches ne permet cependant pas de tirer des conclusions fermes. Les résultats semblent suggérer que les individus classifiés au sein des quatre états d'identité traitent, évaluent et utilisent des données auto-pertinentes de manières différentes; à chacun de états correspondrait un style identitaire particulier.

Berzonsky (1989) analyse les relations entre les styles identitaires et trois variables associées aux états d'identité: l'autoritarisme, le lieu de contrôle (locus of control) et une mesure du niveau d'anxiété.

Les résultats indiquent que le style identitaire orienté à chercher activement de l'information pertinente (le moratoire et l'identité réalisée) est inversement liée à l'autoritarisme, à une anxiété débilante et à des attentes de contrôle externe mais positivement associé à une anxiété qui facilite le fonctionnement. Le style identitaire à orientation diffuse s'avère être positivement associée avec le contrôle externe et l'anxiété débilante. Le style orienté vers les normes (la forclusion) s'associe avec l'autoritarisme et un lieu de contrôle externe. L'ensemble des résultats de ces études semblent appuyer la conceptualisation de l'identité en tant que style identitaire.

### LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Les apports considérables d'Erikson (1963, 1972) à la compréhension du développement de l'adolescence sont largement reconnus dans la documentation. L'individu opère, au moyen de ses nouvelles capacités d'intégration, la synthèse de ses acquis antérieurs sur sa personne afin de se façonner une identité inédite. Les exigences sociales en conjonction avec l'émergence de capacités nouvelles et l'éclatement de la structure enfantine provoquent chez l'adolescent une crise d'identité. Cette crise peut se résoudre par une synthèse des identifications antérieures dont le résultat est une identité du moi unique. L'absence d'une résolution de la crise provoque selon Erikson, une identité confuse.

Les travaux de Marcia (1980) dominent le secteur du développement de l'identité à l'adolescence. Il étudie l'identité en adoptant un modèle théorique et une terminologie proches de la pensée d'Erikson. Marcia (1966) propose une classification composée de quatre états d'identité: identité réalisée, forclusion, diffusion et moratoire. Cette typologie s'appuie sur l'analyse du contenu des réponses d'une entrevue semi-structurée. L'état d'identité se détermine en fonction de deux critères: la présence ou l'absence d'un temps d'exploration et la présence ou l'absence d'engagement. L'exploration est une période critique de prises de décision qui remet en question les identifications enfantines. Il y a engagement lorsque l'individu prend une position ferme au niveau d'une idéologie, d'une profession ou d'une relation interpersonnelle.

Un nombre important de chercheurs tentent d'établir des relations entre les états d'identité et diverses caractéristiques de la personnalité des adolescents et des adolescentes. Les traits d'anxiété, l'estime de soi, le développement moral, l'autonomie et le développement cognitif font l'objet d'une bonne partie de ces travaux. D'autres études relient les états d'identité à des variables sociales telles que les modèles éducatifs préconisés par les parents, le climat familial, le milieu scolaire et les groupes d'amis.

Ces données dégagent une image consistante des états d'identité et confirment généralement les hypothèses qui guident ces recherches. La documentation propose une description précise des caractéristiques des quatre états identitaires. L'analyse de l'état de la recherche empirique sur les états d'identité indique que les chercheurs tendent maintenant à se pencher sur l'aspect développemental de l'identité.

Le modèle du développement séquentiel de Waterman (1985, 1982) analyse les mouvements possibles d'un état d'identité à un autre. Il s'agit d'une vision macroscopique du développement de l'identité. Grotevant (1987) présente une conceptualisation de la formation de l'identité de nature développementale et contextuelle. Le modèle décrit les éléments clés de la formation identitaire en tenant compte des caractéristiques individuelles et des contextes de développement. L'auteur propose un modèle qui décrit les processus associés au changement ou à la consolidation de l'identité. Le modèle autorégularisé de Berzonsky (1989, 1987) décrit les processus cognitifs impliqués dans la formation de l'identité, c'est-à-dire la façon dont les informations auto-pertinentes sont encodées, élaborées et structurées. Ces processus cognitifs jouent un rôle essentiel car ils déterminent la présence ou l'absence de l'exploration. La présente recherche s'inspire du modèle autorégularisé de Berzonsky. Il s'agit du seul modèle permettant de cerner les aspects traitement de l'information et processus de résolution de problème qui intéressent la présente étude.

L'identité peut se définir selon Berzonsky (1988) en fonction de trois composantes interdépendantes : les processus, la structure et le contenu. La structure est la façon dont l'identité est organisée et correspond à l'état d'identité; la structure se réfère au résultat de la construction de l'identité sur la base de l'organisation des connaissances (informations) liées aux domaines identitaires. Le contenu comprend toutes les connaissances (informations) à partir desquelles l'identité est construite. Les processus correspondent aux moyens par lesquels les contenus identitaires sont encodés, élaborés et intégrés. Ces processus opèrent sur les représentations internes d'objets, de symboles et d'informations. Berzonsky (1988) souligne la présence de trois niveaux de

processus : 1) les réponses cognitives et les patterns de comportement émis par l'individu; 2) les stratégies socio-cognitives, c'est à dire les regroupements intégrés des patterns de comportement et de réponses cognitives; 3) le style identitaire qui se réfère à l'approche globale préférée qui caractérise un individu.

Les modèles de Berzonsky (1988) et de Grotevant (1987) soulèvent de nombreuses questions de recherches intéressantes. L'étude de Berzonsky (1990) souligne la possibilité de relations entre des orientations distinctes du traitement de l'information et les quatre états d'identité. Comment l'individu effectue-t-il des choix et des décisions concernant son identité? Comment l'information impliquée dans la formation de l'identité est-elle évaluée? Quelles règles d'inférence les jeunes emploient-ils pour intégrer les informations provenant de différentes sources? L'examen des quelques recherches portant de près ou de loin sur ces nouveaux modèles de la formation de l'identité révèle très peu d'indications précises apportant des réponses aux questions soulevées précédemment.

La plupart de ces travaux semblent indiquer des différences de fonctionnement cognitif entre les quatre états d'identité (Berzonsky, 1989; Papini, Micka et Barnett, 1989). Les états identitaires seraient associés à trois styles de prise de décision et de résolution de problèmes (Berzonsky, 1987, Berzonsky, Rice & Neimeyer, 1990; Berzonsky et Barclay, 1981).

Les adolescents et adolescentes ayant une identité réalisée ont donc tendance à faire face aux problèmes (Grotevant et Adams, 1984). Berzonsky et Neimeyer (1988) soutiennent que les adolescents et adolescentes du moratoire et de l'identité réalisée composent plus facilement avec la complexité cognitive

associée à l'exploration. Ces jeunes traitent une plus grande quantité d'informations contenues dans des tâches de nature sociale tout en étant sûrs des idées qu'ils génèrent (Read, Adams et Dobson, 1984). Cooper, Grotevant et Condon (1983) ont trouvé une corrélation positive entre l'exploration et une certaine habileté à coordonner des perspectives multiples. Les adolescents et adolescentes du moratoire et de l'identité réalisée recherchent activement toutes les informations pertinentes pour les évaluer avant de prendre une décision (Petty et Cacioppo, 1986).

Les adolescents et adolescentes de la forclusion semblent être très sensibles aux normes car ils accordent beaucoup d'attention aux attentes normatives (Ajzen et Fishbein, 1977). Ils font preuve aussi d'un niveau élevé d'inflexibilité (Berzonsky et Neimeyer, 1988; Marcia, 1988). Les travaux de Read, Adams et Dobson (1984) soulignent la présence probable des éléments suivants : une faible tolérance à l'ambiguïté, un niveau élevé de résistance au changement et une relative difficulté à coordonner l'information en provenance de différentes perspectives.

Une prédisposition cognitive diffuse caractérise les jeunes de l'état de la diffusion (Block et Block, 1980). Ils ont tendance à remettre les décisions et les tâches à plus tard. Des perceptions de nature hédoniste issue de la situation immédiate dictent leur comportement. Ils sont dépendants d'autrui comme les adolescents de la forclusion mais d'une manière plus spécifique aux contextes (Berzonsky et al., 1988). Ils ont tendance aussi à exclure de l'information pertinente à cause d'un foyer restreint d'attention (Read, Adams et Dobson, 1984).

Les processus cognitifs étudiés dans ces recherches ne sont pas observés directement; ils sont plutôt inférés à partir de produits. Les chercheurs tentent d'établir des relations entre les états d'identité et les variables-processus qui peuvent théoriquement avoir un impact sur la formation de l'identité. Typiquement, les sujets, classés par états d'identité, effectuent une tâche qui consiste à réagir à un questionnaire ou à répondre à un instrument psychologique formel. L'analyse des résultats cherche ensuite à déterminer si la présence probable d'un processus particulier permet de différencier les états d'identité. La méthodologie utilisée ne tient pas compte de la vitalité intrinsèque des processus (Waterman et Archer, 1990; Waterman, 1985).

La présente étude tente de contourner cette limite en s'appuyant sur trois prémisses énoncées par Ericsson et Simon (1984) au sujet du traitement de l'information. Ces trois prémisses sont: 1) tout processus cognitif peut se décrire en termes d'une séquence d'épisodes de traitement de l'information; 2) porter attention à de l'information prend du temps; 3) il existe une limite à la quantité de symboles (informations) qui peuvent être traités et retenus simultanément dans la mémoire à court terme (MCT) et ceci indépendamment du contenu et du type d'information. La quantité d'informations contenue dans la MCT est une fonction directe de la quantité d'informations pouvant être encodées au sein d'un unique symbole ou morceau (chunk). Ce dernier énoncé implique que les informations verbalisées s'encodent en un nombre maximal de morceaux. Les notions de séquence, de temps et de morcellement (chunking) constituent le cadre de l'examen des protocoles tirés de la résolution du problème de classement.

Ericsson et Oliver (1988) relèvent l'existence de trois types d'observations liées à la résolution de problèmes. Ces observations peuvent se baser sur : 1) la performance totale, soit le temps et la précision de la réponse; 2) une évaluation de la performance une fois la tâche accomplie en demandant aux sujets de se rappeler les processus utilisés lors de la solution du problème; 3) la performance au niveau du traitement de l'information pendant l'exécution de la tâche où les sujets doivent penser à voix haute. Les réponses cognitives et les stratégies sont difficiles à identifier si le chercheur se base uniquement sur des données tirées des résultats de performance. Les données actuelles sur l'identité proviennent d'études basées sur le premier et le deuxième type d'observation; elles offrent peu d'informations directes sur les processus sous-jacents à l'élaboration de l'identité.

La richesse des observations de type «données-processus» issues de la troisième approche semblent avoir le potentiel d'enrichir les connaissances actuelles sur les processus de nature cognitive impliquée lors du développement de l'identité.

La présente étude se distingue des autres recherches sur l'identité grâce entre autres à sa méthodologie : l'utilisation de rapports verbaux, c'est-à-dire d'observations tirées de la performance au niveau du traitement de l'information pendant l'exécution d'une tâche (Ericsson et Simon, 1980, 1984). En augmentant la variété des observations, il devient possible d'identifier les processus utilisés.

L'analyse de protocoles verbaux est une technique intéressante à utiliser pour l'étude des processus mentaux d'un individu lorsque ce dernier solutionne un problème. Un protocole est une description chronologique des

activités. L'examen de patterns et de séquences dans un flot continu de comportements constitue un des éléments essentiels de l'analyse de protocoles (Byrne, 1984). L'approche offre une plus grande «densité d'observations» que les autres méthodes (Simon, 1978). Elle permet aussi de dégager des informations sur les objectifs, les sous-objectifs, les critères de leur sélection et les critères d'évaluation du succès (Byrne, 1984).

L'utilisation de ce genre de technique devient de plus en plus fréquente dans le domaine de la recherche sur la pensée (Ericsson, 1985; Pirolli et Anderson, 1985). Ericsson et Simon (1979) soutiennent que les rapports verbaux concourants reflètent les processus mentaux utilisés durant une tâche sans pour autant influencer la réflexion du sujet ou la déformer (Hayes, 1981). Le fait de réfléchir à voix haute ne semble pas influencer outre mesure la réflexion du sujet et sa démarche. Hayes (1981) suggère cependant que le chercheur doit inférer les processus psychologiques sous-jacents par lesquels le sujet résout un problème. Cette inférence s'effectue en utilisant une grille d'analyse construite à partir d'un premier examen des protocoles verbaux de tous les sujets. Le chercheur détermine ensuite les caractéristiques des étapes et les stratégies de résolution de la tâche.

L'utilisation de cette technique auprès des adolescents et des adolescentes ne semble pas problématique. Mussen (1980) ainsi que Nagy et Griffiths (1982) indiquent que les adolescents et adolescentes peuvent se décrire eux-mêmes avec exactitude. Ils peuvent répondre de manière efficace à des questions sur leur raisonnement à l'égard des phénomènes physiques et des jugements moraux. Des techniques analogues à la méthode clinique de Piaget inscrites dans le cadre théorique du traitement de l'information peuvent permettre

d'observer les processus impliqués dans la solution de problèmes liés à la formation de l'identité.

Les résultats des recherches suggèrent tout de même que les adolescents et les adolescentes des quatre états d'identité n'utilisent pas la même stratégie lors de résolution de problèmes. Les études décrites précédemment ne traitent pas directement de la relation entre les états d'identité et les stratégies de résolution de problèmes liés à l'identité. Ceci nous autorise à énoncer la question de recherche suivante :

Comment les adolescents des quatre états d'identité abordent-ils et traitent-ils les questions liées à l'identité?

La présente recherche se propose de décrire et d'analyser la stratégie de résolution d'un problème lié à l'identité utilisée par les adolescents des quatre états identitaires. Cette étude, de nature exploratoire, se donne comme objectif l'analyse des réponses qui s'élaborent en une stratégie propre à chaque état d'identité. Il s'agit d'identifier les épisodes et les composantes employés lors de la résolution d'un problème pour ensuite déterminer si il y a une différence entre les états d'identité au niveau de l'utilisation et de la fréquence d'utilisation des diverses composantes.

## CHAPITRE III

### LA MÉTHODOLOGIE

L'objet de la recherche est de tenter d'établir pour chaque état d'identité une stratégie utilisée par les adolescents pour solutionner un problème lié à l'identité. Ce chapitre présente les sujets, les instruments de mesure utilisés pour la collecte des données, la procédure et la préparation des données.

Deux types d'informations s'avèrent indispensables afin de répondre à la question de recherche: l'état d'identité des sujets et les données verbales recueillies lors d'une résolution de problème. La présente recherche retient deux instruments de mesure: 1) la «Version revue et corrigée de la mesure objective étendue de l'état d'identité de l'ego» qui détermine l'état d'identité des sujets; 2) un problème de classement qui demande aux sujets de résoudre un problème dont les thèmes se rapprochent de l'identité, ce qui permet de préciser les étapes et les stratégies utilisées par les sujets lors d'une résolution de problème.

## LES SUJETS

L'analyse des travaux portant sur les différences entre les garçons et les filles par rapport à l'identité souligne une certaine ambivalence. Les filles et les garçons progressent globalement au même rythme sur le continuum de la diffusion de l'identité à l'identité réalisée. Des différences séquentielles apparaissent toutefois dans plusieurs domaines identitaires spécifiques (Archer, 1989). La présente recherche s'intéresse à la formation de l'identité chez les garçons du cycle supérieur. Un groupe de 144 élèves de niveau 11<sup>e</sup> année, 12<sup>e</sup> année et des cours pré-universitaires de l'Ontario ont répondu, après consentement des parents, au questionnaire «Version revue et corrigée de la mesure objective étendue de l'état d'identité de l'ego» (MOE-EIE) qui permet de déterminer leur état d'identité respectif. Ces adolescents provenaient de deux écoles secondaires publiques francophones de la région d'Ottawa-Carleton. La moyenne d'âge de l'ensemble était de 17 ans (E.T. = 2,07); 91% des élèves étaient âgés entre 15 et 19 ans.

À partir de cet échantillon, seuls les répondants ayant un score global d'identité «pure» ont été gardés. Cette restriction élimine 16 sujets ayant un score global d'identité en transition, qui ont donc été exclus des analyses. Quarante-deux des 128 autres sujets se classent au moratoire, 38 sujets en identité réalisée, 25 sujets en diffusion et 27 sujets en forclusion.

Les groupes sont formés en respectant l'équivalence quant à l'âge et au niveau scolaire des sujets. L'échantillon final de cette étude compte alors 80 élèves: un groupe de 20 sujets pour chacun des quatre états d'identité. La moyenne d'âge de cet échantillon est de 16,7 ans (E.T. = 2,13).

## LES INSTRUMENTS DE MESURE

La présente recherche s'intéresse à la relation entre les états identitaires et les stratégies de résolution des problèmes liés à l'identité. Afin de mettre en évidence cette relation, il est essentiel que les instruments de mesure reflètent adéquatement les variables latentes, c'est-à-dire les concepts théoriques, et qu'ils présentent des caractéristiques psychométriques adéquates.

**La version revue et corrigée de la mesure objective étendue de l'état d'identité de l'ego**

Cette recherche s'appuie sur la classification des états d'identité telle que développée par Marcia (1966). L'entrevue semi-structurée de Marcia et le questionnaire *Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status* (EOM-EIS) de Grotevant et Adams (1984) sont deux outils valables pour mesurer les états d'identité.

La présente étude utilise une version traduite de l'EOM-EIS plutôt que l'entrevue de Marcia. Ce dernier instrument s'adresse en effet surtout à des individus ayant fait ou faisant des études universitaires, ce qui n'est pas le cas des adolescents de la population-cible. L'EOM-EIS possède quant à lui de bonnes qualités psychométriques pour des sujets du niveau des études secondaires (Adams et al. 1987; Jones et Streitmatter, 1987). Cet instrument permet de déterminer l'état identitaire en tenant compte de plusieurs contraintes pratiques comme le temps d'administration et l'interprétation.

La *Version revue et corrigée de la mesure objective étendue de l'état d'identité de l'ego* (MOE-EIE) est une traduction adaptée de l'*Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status* (Grotevant et Adams, 1984). Il

se compose de 64 propositions liées à la présence ou à l'absence d'une période d'exploration suivie d'une prise d'engagement, en relation avec huit domaines intimement liés à la recherche d'identité: occupation, religion, politique, style de vie philosophique, amitié, fréquentations, rôles sexuels et loisirs. L'instrument permet d'établir trois échelles : *l'idéologie*, qui inclut la religion, l'occupation, la politique et le style de vie philosophique; *l'aspect interpersonnel* qui regroupe l'amitié, les fréquentations, les rôles sexuels et les activités récréatives, et finalement *l'identité globale* qui représente la somme des deux échelles précédentes.

Les sujets communiquent leurs réactions en utilisant une échelle de Likert à six points pour indiquer dans quelle mesure la proposition coïncide avec leur propre perception. La valeur 6 indique un accord total avec l'énoncé et 1 indique un désaccord total.

La classification au sein d'un état d'identité globale se fait selon trois critères. Après avoir répondu au questionnaire, les sujets obtiennent, pour la composante interpersonnelle et la composante idéologique, un score pour chaque état d'identité. Un sujet est classé dans un état d'identité s'il obtient les scores suivants: un écart-type ou plus au-dessus de la moyenne des scores pour l'état considéré, et un score sous ce seuil pour les trois autres états. Par exemple, un score d'au moins un écart-type au-dessus de la moyenne pour l'échelle du moratoire et des scores sous ce seuil sur les trois autres échelles (identité réalisée, forclusion et diffusion) classifie le sujet dans l'état du moratoire. Un score sous le seuil d'un écart-type sur toutes les échelles (moratoire, identité réalisée, forclusion et diffusion) classifie l'individu dans l'état du moratoire.

Enfin, il peut arriver qu'une personne soit dans une phase de transition entre deux états d'identité. Elle obtient alors un score au-dessus du seuil d'un écart-type pour les deux échelles de ces états d'identité. Ainsi un score au-dessus du seuil sur l'échelle du moratoire ainsi qu'un score au-dessus du seuil sur l'échelle de la forclusion indiquent que le sujet est en transition entre la forclusion et le moratoire.

Plusieurs études ont porté sur les qualités psychométriques de l'*Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status* (EOM-EIS) de Grotevant et Adams (1984). Ces auteurs ont développé et amélioré l'instrument sur une période de huit ans, soit de 1979 à 1987. La présente recherche utilise une adaptation française de cet instrument, le MOE-EIE.

En ce qui a trait à la première version élaborée en 1979, Adams et ses collaborateurs ont effectué quatre recherches afin d'évaluer les validités convergente-divergente, concourante et prédictive ainsi que la fidélité test-retest. Dans la première de ces recherches, Adams, Shea et Fitch (1979) démontrent que le coefficient de fidélité test-retest varie selon les échelles entre 0,71 et 0,93. Les échelles des états d'identité conservent la validité prédictive avec des construits de la personnalité théoriquement liés au concept de l'identité tels que l'acceptation de soi, un centre externe de contrôle, la rigidité et l'autoritarisme (Adams et al., 1979)

La validation entreprise par Adams et al. (1979) porte sur les relations entre les échelles de l'EOM-EIS et les scores de l'*Ego Identity Interview* de Marcia (1966). Cette entrevue s'est avérée très fiable au cours des deux dernières décennies (Marcia, 1980; Bourne, 1978a et b). Cette dernière constatation propose l'entrevue de Marcia (1966) comme l'un des meilleurs

critères pour l'évaluation de la validité concourante d'un instrument de mesure de l'identité. La comparaison des états d'identité entre la première version de l'EOM-EIS et de l'*Ego Identity Interview* s'établit à 80% de concordance et plus. Adams et Jones (1983) soulignent de plus la présence d'une consistance interne élevée pour les échelles des quatre états d'identité chez les étudiants universitaires et chez les élèves du niveau des études secondaires.

Ces études soutiennent la valeur heuristique de l'instrument ainsi que sa validité et sa fidélité. Étant donné ces résultats probants, Grotevant et Adams décident d'inclure à l'EOM-EIS les domaines interpersonnels tirés des entrevues semi-structurées de Grotevant, H.D., Thorbecke, Wl., et Meyer, M.L. (1982). Trois autres études permettent d'évaluer la fidélité et la validité de ce nouvel instrument.

Dans les deux premières études, 591 étudiants universitaires du Texas et de l'Utah complètent l'*Extended Objective Measure of Ego Identity* (Adams et Grotevant, 1983), l'*Extended Range Vocabulary test* (Ekstrom R.B., French, J.W., Harman, H.H. et Derman, D., 1976) ainsi que le *Crown-Marlowe Social Desirability Scale* (Crowne et Marlowe, 1960). Les résultats de l'EOM-EIS offrent des mesures portant sur l'identité globale qui compte quatre sous-échelles correspondant aux états d'identité de Marcia. Les coefficients de consistance interne *Cronbach Alpha* pour les échelles d'identité globale vont de 0,42 à 0,82 (Utah) et de 0,67 à 0,84 (Texas). Les coefficients de fidélité obtenus par la méthode de bipartition (*split-half*) vont de 0,37 à 0,64 pour les échelles d'identité globale. Les corrélations test-retest, sur une période de quatre semaines pour les échelles d'identité globale, vont de 0,63 à 0,83. Malgré

quelques coefficients *Cronbach Alpha* plutôt faibles, l'ensemble des résultats permet de soutenir que l'instrument possède une bonne fiabilité.

Afin d'établir la validité du contenu, Grotevant et Adams (1984) utilisent un groupe de dix étudiants effectuant des études supérieures. Ces étudiants associent les soixante-quatre propositions du questionnaire aux états d'identité appropriés. Le pourcentage moyen d'accord entre les évaluateurs pour les soixante-quatre propositions est de 96,5%.

Grotevant et Adams (1984) exécutent des analyses factorielles des trente-deux propositions sur l'idéologie, des trente-deux propositions sur l'aspect interpersonnel et de l'ensemble des soixante-quatre propositions. Il ressort de ces analyses que l'EOM-EIS permet de différencier les quatre états d'identité en accord avec la théorie de Marcia et d'Erikson. Ces résultats confirment le fait que l'échelle de l'idéologie et l'échelle interpersonnelle peuvent être étudiées séparément.

La validité discriminante s'établit à l'aide de corrélations entre des scores d'identité ou des échelles théoriquement indépendantes du concept de l'identité, et des éléments tels que le vocabulaire et le biais engendré par les réponses sociales désirables (*social desirability*) (Grotevant et Adams, 1984). L'étendue des corrélations va de -0,25 à +0,22 et elles ne sont pas significatives. Le biais engendré par les réponses sociales désirables et les habiletés verbales n'expliquent guère plus de 6,25% de la variance des scores d'identité. Ceci s'avère être d'une grande importance pour le type de population cible de la présente recherche. Des lacunes au niveau des habiletés verbales influencent peu les résultats obtenus avec l'EOM-EIS.

Grotevant et Adams (1984) vérifient la validité concourante de cette deuxième version par l'analyse des relations entre les échelles de l'EOM-EIS et les scores de l'*Égo Identity Interview* de Marcia (1966). Dans cette étude, cinq des huit corrélations pour l'échelle globale sont significatives et tendent vers la direction prédite. Ces résultats soutiennent la notion de validité concourante et indiquent que les deux techniques mesurent les mêmes concepts liés aux états d'identité.

Adams, Bennion et Huh (1987) tentent d'améliorer la fidélité interne de l'échelle interpersonnelle de l'EOM-EIS en révisant certaines des propositions interpersonnelles. Les chercheurs modifient vingt-quatre des trente-deux propositions du domaine interpersonnel afin de mieux préciser la présence ou l'absence d'une période de crise et de montrer clairement le niveau d'engagement par rapport à une décision, une attitude ou une opinion. Le niveau d'accord entre neuf juges est de 94,4% pour la représentativité des propositions, ce qui indique une consistance théorique solide.

Les *Cronbach Alphas* indiquent une consistance interne de bonne à forte pour toutes les échelles et sous-échelles. Les *Cronbach Alphas* vont de 0,58 à 0,80 pour échelles idéologique interpersonnelle et globale en fonction des quatre états d'identité (Adams, Bennion et Huh, 1987). Les analyses des nouvelles propositions montrent de bonnes validités discriminante, convergente, concourante et prédictive. Ces résultats correspondent aux données des recherches décrites précédemment.

Jones et Streitmatter (1987) ont vérifié la validité et la fidélité de l'EOM-EIS auprès d'un groupe d'adolescents du niveau secondaire qui comptait 236 garçons et 231 filles âgés entre 12 et 18 ans ( $M = 15,73$ ). Des distributions

d'absence de réponses pour les 64 énoncés du MOE-EIE permettent de déterminer la complexité de chacune des échelles de l'instrument. Ces données indiquent que seulement 3 des 64 énoncés semblent difficiles pour un groupe d'adolescents du secondaire. Les analyses des distributions des énoncés ne révèlent pas de propositions plus difficiles que d'autres. Les analyses suggèrent dans l'ensemble que les énoncés et les échelles sont appropriés pour des jeunes des niveaux intermédiaire et secondaire.

Les coefficients *Cronback Alpha* soulignent des niveaux acceptables de consistance interne et ils se distribuent de la manière suivante pour l'échelle identité globale : identité réalisée, 0,77; moratoire, 0,74; forclusion, 0,80; diffusion, 0,68.

Le calcul de coefficients de corrélation d'ordre zéro à l'intérieur et de l'une à l'autre des échelles (intra et inter-échelle) a servi à déterminer la validité convergente-divergente. Les estimations de la validité convergente pour toutes les sous-échelles idéologiques et interpersonnelles, ainsi que pour la mesure d'identité globale sont statistiquement significatives.

Les études de validation et de réplication entreprises par les auteurs et leurs collaborateurs soutiennent les qualités psychométriques de l'EOM-EIS d'une façon satisfaisante pour les besoins de la présente recherche (Adams et al., 1979; Adams et Jones, 1983; Adams et Grotevant, 1983; Grotevant et Adams, 1984). Le questionnaire tient compte de facteurs très importants au niveau de la crise d'identité tout en étant sensible aux changements intra-individuels lors de la formation de l'identité. L'instrument mesure les aspects idéologique, interpersonnel et global de l'identité.

Il semble, à la lumière de ces recherches, que le MOE-EIE se compare avantageusement avec les autres instruments d'évaluation de l'identité. De plus, les résultats de l'étude de Jones et Streitmatter (1987) confirment la pertinence d'utiliser ce questionnaire auprès des adolescents de la 7<sup>e</sup> à la 13<sup>e</sup> année.

#### A. La traduction et la validation de l'EOM-EIS

L'utilisation du MOE-EIE (annexe A) auprès d'une population francophone a nécessité l'élaboration d'une traduction réalisée en cinq étapes (Boyer, 1988). Un traducteur ayant de bonnes connaissances en sciences humaines effectue une première traduction qui est ensuite révisée par un observateur en comparant la version anglaise et la version française du MOE-EIE.

La troisième étape permet à un groupe de cinq intervenants en milieu d'éducation spéciale de formuler diverses suggestions concernant le niveau de langage, la phraséologie, la longueur du texte et certaines expressions d'usage courant. Les commentaires émis ont permis de corriger certaines expressions.

Un groupe de dix spécialistes en psychopédagogie et en counselling scolaire réalisent la quatrième étape qui consiste à établir la validité intrinsèque de la traduction française du MOE-EIE. Ces spécialistes prennent d'abord connaissance de la description des quatre états d'identité tracée par Grotevant et Adams. Chacun d'eux reçoit ensuite le MOE-EIE traduit et adapté. Ils doivent alors identifier à quel état d'identité se rapporte chacune des 64 propositions du questionnaire.

Un coefficient moyen d'accord entre les dix juges sur les propositions du MOE-EIE sert à établir la validité de l'instrument. Ce coefficient moyen d'accord, exprimé sous la forme d'un pourcentage est calculé à partir de la moyenne des coefficients d'accord des dix juges pour l'ensemble des éléments (n=16) relatifs à chaque état de l'identité : identité réalisée 98%; moratoire, 95,75%; diffusion 90,25%; forclusion, 97,50%. Un désaccord entre les juges conduit à la révision des propositions à partir de la formulation originale du questionnaire en langue anglaise.

### **Le problème de classement**

Le problème de classement demande aux sujets de résoudre un problème dont les thèmes touchent au concept de l'identité. Ce problème doit permettre de préciser les épisodes et les composantes utilisées par les sujets lors d'une résolution de problème. Ce deuxième instrument présenté à l'appendice B est un problème lié à la formation de l'identité.

#### **A. L'élaboration du problème de classement**

Cinq élèves du niveau secondaire et trois éducateurs ont participé à deux sessions de remue-méninges afin d'élaborer le problème de classement. Ce problème devait répondre aux cinq critères suivants : la situation engendrant le problème doit pouvoir se produire dans le contexte quotidien de la vie scolaire; le sujet doit pouvoir apporter une contribution à la définition du problème à partir de ses ressources personnelles; les décisions prises doivent pouvoir être basées sur les connaissances, les croyances et les valeurs du sujet; le problème doit comprendre des éléments en nombre suffisant pour offrir plusieurs solutions possibles; et finalement le problème doit se prêter à l'extraction

d'éléments signifiants pour le sujet dans le cadre de la formation de l'identité. En s'appuyant sur ces critères, les volontaires ont développé une situation hypothétique dans laquelle un sujet doit classer des personnages par ordre de ressemblance avec lui-même, permettant ainsi de créer des groupes de travail efficaces dans le cadre d'un cours.

### **B. La description du problème de classement**

Le problème de classement propose au sujet de se placer dans le contexte d'un cours où un enseignant décide de former des groupes de travail. Cet enseignant choisit l'utilisation d'un nouvel instrument de mesure basé sur l'analyse des idées, des opinions et des valeurs des élèves dans plusieurs domaines. Le sujet doit se familiariser avec six personnages afin de les ordonner en fonction de critères de ressemblance avec lui-même.

Le problème comprend un scénario central qui délimite le problème et les descriptions de six personnages fictifs. Ces six personnages ont été créés par les trois éducateurs et les cinq élèves en se basant sur les propositions du MOE-EIE. Ils reflètent six états d'identité, les quatre états purs et deux états de transition, diffusion-moratoire et forclusion-moratoire. Les descriptions contiennent des informations qui peuvent paraître positives, négatives ou neutres aux yeux des adolescents. Le scénario central demande au sujet de classer les six personnages en mettant en premier celui qui leur ressemble le plus et en dernier celui qui leur ressemble le moins. L'auteur demande au sujet de justifier sa classification.

Le problème de classement doit être soumis à une analyse de la validité intrinsèque des personnages du problème. Dix enseignants du secondaire

familiers avec la notion d'identité tentent d'identifier les six personnages en fonction des états d'identité. Ici encore, le coefficient moyen d'accord entre les dix juges sur les personnages sert à établir la validité des descriptions. Le pourcentage correspond à la moyenne d'accord des dix juges: personnage 1 (diffusion), 90%; personnage 2 (moratoire), 90%; personnage 3 (forclusion), 100%; personnage 4 (identité réalisée), 100%; personnage 5 (forclusion ouvert), 80%; personnage 6 (diffusion-moratoire), 80%. Les six personnages correspondent assez fidèlement aux états d'identité qu'ils doivent représenter.

Le problème de classement permet le recueil des informations verbales fournies par les sujets lors de leurs tentatives de classement des six personnages. L'encodage de ces informations verbales par l'expérimentateur s'effectue en respectant les prémisses de base au sujet du traitement de l'information énoncées par Ericsson et Simon (1984).

### LA PROCÉDURE

Pour la réalisation de l'étude, l'auteur a compté sur la collaboration du personnel de deux écoles secondaires du Conseil des écoles publiques d'Ottawa-Carleton. L'auteur a présenté à chaque directeur d'école les objectifs et la méthodologie de la recherche. Les directeurs et l'auteur ont pris les dispositions nécessaires au respect de la déontologie.

L'administration du questionnaire MOE-EIE a exigé la participation d'un groupe d'enseignants pour chacune des écoles. Une session d'information à l'intention de six enseignants et enseignantes intéressés par le projet de recherche a permis de les informer de la marche à suivre et de l'organisation nécessaire à l'administration du questionnaire. Ni ces éducateurs ni les élèves

n'étaient au courant du problème de recherche lors de cette rencontre et des rencontres subséquentes.

Certaines dispositions prises avec la collaboration des directions d'écoles et des enseignants ont facilité l'administration du questionnaire MOE-EIE. L'auteur a administré l'instrument de mesure dans le cadre d'un des cours normaux (d'une durée de 40 à 75 minutes selon l'horaire de chaque école) et dans le local habituel de ce cours. La direction d'école et les enseignants et enseignantes ont décidé d'un moment propice pour l'administration du MOE-EIE afin que l'élève ne se sente pas frustré de quitter ou de manquer certaines activités.

La deuxième étape a consisté à recueillir des protocoles verbaux concourants lors de sessions individuelles où chaque sujet devait résoudre le problème étroitement lié aux questions touchant l'identité. La session, d'une durée de 30 minutes, a débuté par un ensemble standardisé d'instructions décrivant la procédure. L'auteur a répondu ensuite aux questions du sujet et lui a indiqué que le travail serait enregistré sur bande sonore. Le verbatim de ces instructions et les consignes utilisées figurent à l'annexe D.

Le problème de la tour de Hanoi du mathématicien Édouard Lucas (Hayes, 1981) a servi d'exercice préparatoire. Cette période a permis au sujet de se familiariser avec la procédure ainsi qu'avec l'équipement d'enregistrement tout en s'habituant à verbaliser lors de la résolution d'un problème. L'auteur a présenté ensuite le problème de classement lié à l'identité et a enregistré sur bandes audio les verbalisations du sujet. L'auteur n'intervient que s'il est nécessaire de rappeler au sujet qu'il doit continuer à verbaliser : «n'oublie pas de penser à voix haute», «à quoi penses-tu?».

Ces sessions se sont déroulées durant les périodes de classe des sujets et ont été dirigées par l'auteur. Les protocoles verbaux ainsi enregistrés furent ensuite transcrits directement à l'ordinateur à raison d'une ligne par énoncé.

### **LA PRÉPARATION DES DONNÉES ET LE PLAN D'ANALYSE**

L'analyse objective des données tirées de protocoles verbaux est possible si les catégories de comportements sont extraites des données elles-mêmes (Rowe, 1985). Le modèle développé par Schoenfeld (1985) propose une terminologie qui se rapproche des comportements et des processus observés dans les protocoles de la présente étude. Schoenfeld divise les protocoles en morceaux (chunks) macroscopiques de comportements qu'il appelle épisodes. Un épisode est une période de temps au cours de laquelle un individu est engagé dans une tâche majeure ou dans un ensemble de tâches reliées, tout en ayant un seul but en tête. Le découpage des protocoles en épisodes (blocs d'activités mentales) est lié à l'observation des transitions ou de passages d'une considération à une autre. Selon Schoenfeld (1985), la fiabilité du découpage des protocoles en épisodes est relativement élevée. La décision a été prise de créer une grille d'analyse basée sur les protocoles en adaptant les grilles d'analyse développées par Schoenfeld (1985), Rowe (1985) et Voss J.F., Green, T.R., Post, T.A. et Penner, B.C. (1983). Cette grille apparaît au tableau 1.

L'examen des 80 protocoles, tous divisés en séquences d'épisodes de traitement d'information, met en relief le cheminement des sujets d'un bloc d'activités mentales à un autre. Quatre épisodes identifiés pour les besoins de la présente étude se retrouvent dans tous les protocoles; la lecture, l'analyse, la mise en oeuvre et l'évaluation. Chacun de ces épisodes comprend des verbalisations, c'est-à-dire des composantes, qui peuvent varier d'un sujet à

l'autre en termes d'utilisation ou de non-utilisation et de fréquences d'utilisation.

L'épisode de la lecture débute lorsque le sujet entreprend la lecture du problème et se termine lorsqu'il a lu entièrement l'énoncé du problème et la description des six personnages.

Au cours de l'épisode de l'analyse, le sujet tente de comprendre le problème. Il cherche aussi à choisir une représentation du problème et à sélectionner des informations auto-pertinentes. Au cours de cet épisode, le sujet introduit des principes directeurs ou des mécanismes qui lui semblent appropriés. Le sujet développe en quelque sorte une stratégie lui permettant de solutionner le problème dont voici trois exemples tirés des verbalisations du sujet no 12 (moratoire). Les deux premiers extraits indiquent la présence de critères tandis que le dernier extrait souligne la création de principes directeurs à suivre pour classer les six personnages.

«J pense que la religion sera pas importante pour le choix, j'en tiendrai pas compte t'à l'heure»... «Y faut que l'gars soye libre de ses parents pour qui me ressemble»...«M'a relire les six en pensant aux affaires d'indépendance, des amis pis des sorties avec les filles...de même j'pourrai commencer à la classer...après j pense que j'vas comparer sujet par sujet (critères établis par le sujet) pour être plus certain...»

**Tableau 1**  
**Grille d'analyse des protocoles verbaux**

Épisodes	Composantes	Codes	Définitions	Exemples
<b>Lecture</b>	lecture du problème	Lec	lecture de l'énoncé du problème	
	lecture parcellisée	LecP	lecture parcellisée du texte sur les personnages entrecoupée de réflexions	
	lecture en entier	LecE	lecture complète du texte descriptif d'un personnage sans pause ou commentaire	
<b>Analyse</b>	pause active	Pau	énoncé verbal fait au cours d'une reformulation du problème	«Voyons voir...hum...je pense que...»
	pause silence	Sil	pause sans verbalisation d'au moins 5 sec.	
	question à l'examineur	QE	demande une question à l'expérimentateur afin de clarifier un aspect de la tâche	«J'peux-tu commencer par lire toute le personnage?»
	commentaires de l'examineur	ComE	l'expérimentateur demande au sujet de verbaliser	«n'oublie pas que tu dois dire tout ce qui te passe par la tête.»
	représentation non-explicite	ReN	réflexion sur les consignes du problème ou la tâche à accomplir	«faut que j'les classe rapport à ce qui a sur les cartes...»
	souligne information	Soul	relève une information jugée pertinente afin de ne pas l'oublier	«faut pas que j'oublie la religion t'a l'heure.»
	association comparative	AssC	association d'informations à des caractéristiques personnelles liées à l'expérience de vie	«les loisirs... J'en cherche d'autres mais y en a pas qui me poigne à date... mais j'en essaye souvent des nouveaux quand même»
	examen succinct et global	ExSG	analyse personnage dans son entité sans référence à des points particuliers	«ouen... celui-la me ressemble pas, y est pas comme moi dans pas mal toutes les affaires.»
reconnait information pertinente	Recln	reconnait information pertinente et indique raison de sa pertinence sans référence directe avec expérience de vie	«les amis c'est important, j'pense que ce gars là y est certain de son affaire pis à mon âge ça compte.»	

Tableau 1 (suite)  
Grille d'analyse des protocoles verbaux

Épisodes	Composantes	Codes	Définitions	Exemples
<b>Mise en oeuvre</b>	compare information commune	CIC	compare information commune entre 2 ou plusieurs personnages	«icitte le bonhomme pense pas à sortir... c'est comme le numéro 2... j'pense qui disent pareil...»
	compare information divergente	CID	compare informations divergentes entre 2 ou plusieurs personnages	«lui y est flyer... y dit toute comme ses parents, pas comme celui cite qui pense tu seul»
	classifie et justifie	C/J	classifie le personnage en fonction de sa ressemblance au sujet en donnant une raison	«celui là y me ressemble pas pen toute, ça fait que j'le place à la fin pour le moment»
	réévalue et reclassifie	RR	reclassifie un ou plusieurs personnages suite à l'analyse d'un nouveau personnage	«lui y change un peu les affaires... y est pire que les autres pour la religion pis dans le dating... j'pense le changer avec le numéro 4»
<b>Évaluation</b>	rencontre un obstacle et exprime doute	DO	indique une difficulté quelconque et/ou un doute de l'à-propos de la classification	«ctaffaire là contredit les autres affaires qui pense... je sais pas quoi faire avec... peut-être... non...» «ça marche pas ça. Y peuvent pu être ben placés, j'pas sûr si j'ai ben compris ce boute là»
	évaluation et classification finale	ÉCF	la classification finale est révisée en partie ou en entier suite à la lecture et à l'analyse du derniers personnage (marquée par une courte pause ou un mouvement)	«OK... asteur... j'vas voir ces cartes là...bon je pense que j'ai pas faite de faute...ouais... y sont ben placées en orde»
	commentaire difficulté	Diff	commente sur la difficulté de la tâche	«aie... c'est pas evident... y a plein d'informations à se rappeler»
	commentaire autocritique	AuCr	commente sur sa capacité de bien faire le travail à accomplir	«boy! j'espère avoir ben faite l'ouvrage»

L'épisode de la mise en oeuvre comporte l'interprétation, la classification, la justification ou la réévaluation d'informations en vue d'une réponse finale. L'extrait suivant tiré du protocole du sujet numéro 12 illustre le genre de travail effectué lors de cet épisode:

«...le gars numéro 6 a pas l'air certain de ce qui croit...mais y est quand même capable de s'donner du temps pour penser à son affaire...non j'pense pas que c'est moi ça, j'sais c'que j'veux...je l'mets avant-dernier.»

Le dernier épisode, c'est-à-dire l'évaluation, implique des activités telles que : l'évaluation de la démarche, l'évaluation de la réponse finale ou l'évaluation de la confiance dans le résultat final. L'extrait suivant illustre bien cette activité chez le sujet numéro 12:

«J'pense que c'est d'même. J'pense pas avoir oublié trop de choses. Attends une minute, j'va checker une dernière fois l'ordre pour faire sûr. (le sujet relit rapidement les six descriptions des personnages) Ouais c'est ça : le numéro 2, 6, 5, 4, 1, 3.»

L'organisation des protocoles s'appuie sur une grille d'analyse tirée des contenus des protocoles. Cette grille permet de catégoriser les énoncés ou les regroupements d'énoncés (les composantes) émis par les sujets. Le contenu de la grille d'analyse de la présente étude est basée en grande partie sur les verbalisations des sujets. La grille finale telle qu'utilisée dans la présente étude apparaît au tableau 1. Elle comprend une définition et un exemple pour chacune des vingt composantes réparties au sein des quatre épisodes.

Un examinateur indépendant a permis la validation de la division des 80 protocoles en épisodes. L'auteur et l'examinateur étaient en accord avec le découpage de 72 des 80 protocoles (90%). Une réévaluation par l'auteur et l'examinateur a déterminé une division unanime finale des huit protocoles discutables.

Les deux juges, l'auteur et l'examineur, ont ensuite entrepris d'encoder, indépendamment l'un de l'autre, les 80 protocoles avec la grille d'analyse. Les fréquences de chaque épisode et composantes furent notées subséquentement. Malgré le fait que la fiabilité de l'analyse des protocoles est relativement élevée (Schoenfeld, 1985), les juges ont repris tous les protocoles afin de discuter de leurs décisions respectives et de résoudre les différends. Les données codées constituent la source de données de l'analyse statistique. Un exemple de l'utilisation de la grille d'analyse en tant que système de codification apparaît à l'annexe D. L'auteur a entrepris l'identification de l'état d'identité de chacun des 80 protocoles après leur codification.

L'analyse des résultats porte sur deux types de distributions de fréquences : le nombre de sujets qui font usage de chacune des composantes (nombre d'utilisateurs) et le nombre de fois que les sujets utilisent chaque composante (fréquence d'utilisation), le tout en fonction de l'état identitaire. Le *CHI 2* comme test de signification avec un niveau de probabilité de ,05 ( $n > 5$ ) convient bien à la nature des observations soit des catégories mutuellement exclusives. Le test *CHI 2* «goodness-of-fit» permet de déterminer si les fréquences observées diffèrent significativement d'une distribution théorique. Une analyse post-hoc avec l'alpha de correction de Bonferroni est effectuée lorsqu'une répartition significativement différente d'une distribution théorique est observée. La technique vérifie donc si il existe une différence significative entre les nombres observés de sujets qui utilisent une composante, les nombres de fois qu'une composante est utilisée et les nombres théoriquement prévus.

## CHAPITRE IV

### L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette étude, de nature exploratoire, a pour but de déterminer comment les adolescents des quatre états identitaires abordent et traitent les questions liées à l'identité. Les résultats permettent de décrire la stratégie de résolution du problème de classement suite à l'identification des épisodes et des composantes utilisés lors de la résolution du problème. L'analyse des résultats consiste à déterminer s'il existe une différence entre les états d'identité au niveau de l'utilisation et de la fréquence d'utilisation de chaque composante.

La recherche fait appel à un problème de classement directement lié aux grandes questions de la recherche d'identité. Le sujet doit classer des personnages en fonction de leur ressemblance avec lui-même en se basant sur des descriptions d'attributs propres aux états d'identité. Les étapes suivies par les sujets pour résoudre ce problème s'articulent en composantes distribuées au sein des épisodes décrits précédemment. L'ensemble des composantes employées dans une séquence particulière correspond à la stratégie de résolution du problème de classement.

Les protocoles verbaux enregistrés pendant la résolution du problème sont encodés selon les critères d'une grille d'analyse comprenant quatre épisodes : lecture, analyse, mise en oeuvre et évaluation. Chacune de ces épisodes comprend des composantes qui décrivent des comportements précis de résolution de problème. Les codes assignés à chacun des comportements sont les données brutes soumises à l'analyse.

Ce chapitre présente et analyse deux types de distributions de fréquences en fonction des états identitaires soit le nombre de sujets qui font usage de chacune des composantes et la fréquence d'utilisation de chaque composante.

#### **L'ANALYSE DES DISTRIBUTIONS DE FRÉQUENCES : LE NOMBRE DE SUJETS ET LES FRÉQUENCES D'UTILISATION DES COMPOSANTES**

Le sujet devait résoudre un problème de classement comprenant un scénario central expliquant le problème suivi de la description des six personnages fictifs. L'adolescent devait classer les six personnages en plaçant au premier rang le personnage qui lui ressemblait le plus et au dernier rang le personnage qui lui ressemblait le moins. Les descriptions reflétaient six états identitaires, les quatre états purs et deux états de transition. Le sujet devait «réfléchir à voix haute» tout au long de la résolution du problème.

La préparation de la grille d'analyse a permis l'identification de quatre épisodes comprenant vingt composantes propres à la résolution du problème de classement. Les sujets pouvaient donc puiser parmi ces composantes pour en arriver à un classement des personnages et ainsi résoudre le problème.

Tous les sujets ont utilisé des composantes appartenant à chacun des quatre épisodes. Ils ont lu le problème et les descriptions des six personnages

(l'épisode lecture). Ils ont analysé les informations contenues dans les textes pour ensuite mettre en oeuvre une classification (l'épisode analyse et l'épisode mise en oeuvre). Ils ont enfin effectué une évaluation de leur travail (l'épisode de l'évaluation). Certains sujets semblent privilégier quelques composantes et les utilisent très fréquemment, alors que d'autres utilisent la plupart des composantes à quelques reprises. La fréquence d'utilisation de composantes particulières semble différencier les états identitaires.

Le tableau apparaissant à l'annexe E regroupe toutes les données et montre les fréquences d'utilisation des composantes. Il compte deux sections : la première indique le nombre de sujets qui ont utilisé les composantes en fonction de l'état identitaire; la deuxième montre les fréquences d'utilisation des composantes par les sujets des quatre états identitaires. Un examen sommaire du tableau indique un usage important de certaines composantes (fréquence d'utilisation) en fonction de l'état d'identité. Il semble aussi que le nombre de sujets qui utilisent certaines composantes (nombre d'utilisateurs) varient sensiblement selon l'état identitaire. Ce tableau est fractionné dans le texte afin de faciliter l'analyse. Les sections suivantes présentent tour à tour l'analyse des résultats en fonction des quatre épisodes.

### **L'épisode lecture**

La première étape de toute tâche de résolution de problème consiste à lire la présentation du problème. L'examen des protocoles verbaux et du tableau 2 indique que tous les sujets lisent l'exposé du problème au complet. Cette lecture ne différencie pas les états identitaires car tous les sujets ont lu le texte de l'énoncé du problème.

Des différences entre les sujets surgissent lorsque ces derniers lisent la description des six personnages. Les sujets ont deux possibilités : 1) effectuer une lecture partielle, c'est-à-dire lire une phrase à la fois et en faire une analyse; 2) lire l'ensemble du texte descriptif de chacun des six personnages et en faire une analyse, après avoir lu tout le texte sans interruption. Deux façons de faire s'offrent donc aux sujets, une *lecture en entier* et sans interruption du texte et une *lecture parcellisée* interrompue par des composantes des trois autres épisodes. Un sujet qui n'opte pas pour une lecture parcellisée utilisera alors une lecture en entier du texte du personnage et vice-versa. Trente-huit sujets ont opté pour une lecture sans interruption de chacune des descriptions des six personnages tandis que quarante-deux sujets ont opté pour une lecture parcellisée des descriptions.

Le mode de lecture de la description des six personnages semble caractériser les états identitaires. L'examen de l'épisode lecture au tableau 2 indique une distribution différenciée du nombre de sujets qui utilisent les composantes *lecture parcellisée* et *lecture en entier* en fonction des états identitaires.

Tableau 2

Les observations brutes (nombre de sujets) et les tests CHI 2 pour l'épisode Lecture

Composantes	Nombre de sujets utilisant les composantes par état identitaire				CHI 2
	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	
lecture du problème	20	20	20	20	
lecture parcellisée	4	11	17	10	8,095*
lecture en entier	16	9	3	10	8,947*

\* $p < ,05$

#### Analyse post hoc pour lecture parcellisée:

- 1) Chi 2 (lecture parcellisée, forclusion et identité réalisée) = 3,26, dl = 1,  $p = ,07$
- 2) Chi 2 (lecture parcellisée, forclusion et moratoire) = 8,048, dl = 1,  $p = ,001^*$
- 3) Chi 2 (lecture parcellisée, forclusion et diffusion) = 2,57, dl = 1,  $p = ,1088$
- 4) Chi 2 (lecture parcellisée, identité réalisée et moratoire) = 1,286, dl = 1,  $p = ,2568$
- 5) Chi 2 (lecture parcellisée, identité réalisée et diffusion) = 0,048, dl = 1,  $p = ,827$
- 6) Chi 2 (lecture parcellisée, moratoire et diffusion) = 1,815, dl = 1,  $p = ,1779$

#### Analyse post hoc pour lecture en entier:

- 1) Chi 2 (lecture en entier, forclusion et identité réalisée) = 1,96, dl = 1,  $p = ,016$
- 2) Chi 2 (lecture en entier, forclusion et moratoire) = 8,895, dl = 1,  $p = ,001^*$
- 3) Chi 2 (lecture en entier, forclusion et diffusion) = 1,38, dl = 1,  $p = ,239$
- 4) Chi 2 (lecture en entier, identité réalisée et moratoire) = 3,76, dl = 1,  $p = ,052$
- 5) Chi 2 (lecture en entier, identité réalisée et diffusion) = 0,053, dl = 1,  $p = ,81$
- 6) Chi 2 (lecture en entier, moratoire et diffusion) = 0,053, dl = 1,  $p = ,818$

\* significatif à  $p < ,0016$

alpha de correction Bonferroni utilisé pour les analyses post hoc ( $,05/6$ )

Tableau 3

Les observations brutes (fréquence d'utilisation) et les tests CHI 2 pour l'épisode Lecture

Composantes	Fréquence d'utilisation des composantes par état identitaire				CHI 2
	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	
lecture du problème	20	20	20	20	
lecture parcellisée	31	74	469	97	733,6*
lecture en entier	124	113	52	115	75,9*

\* $p < ,05$

#### Analyse post hoc pour lecture parcellisée:

- 1)  $Chi\ 2$  (lecture parcellisée, forclusion et identité réalisée) = 17,61,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$
- 2)  $Chi\ 2$  (lecture parcellisée, forclusion et moratoire) = 383,68,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$
- 3)  $Chi\ 2$  (lecture parcellisée, forclusion et diffusion) = 34,031,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$
- 4)  $Chi\ 2$  (lecture parcellisée, identité réalisée et moratoire) = 279,57,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$
- 5)  $Chi\ 2$  (lecture parcellisée, identité réalisée et diffusion) = 3,09,  $dl = 1$ ,  $p = ,078$
- 6)  $Chi\ 2$  (lecture parcellisée, moratoire et diffusion) = 244,495,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$

#### Analyse post hoc pour lecture en entier:

- 1)  $Chi\ 2$  (lecture en entier, forclusion et identité réalisée) = 0,5116,  $dl = 1$ ,  $p = ,47$
- 2)  $Chi\ 2$  (lecture en entier, forclusion et moratoire) = 29,455,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$
- 3)  $Chi\ 2$  (lecture en entier, forclusion et diffusion) = 0,339,  $dl = 1$ ,  $p = ,56$
- 4)  $Chi\ 2$  (lecture en entier, identité réalisée et moratoire) = 22,552,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$
- 5)  $Chi\ 2$  (lecture en entier, identité réalisée et diffusion) = 19,023,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$
- 6)  $Chi\ 2$  (lecture en entier, moratoire et diffusion) = 23,766,  $dl = 1$ ,  $p = ,0001^*$

\* significatif à  $p < ,0016$

alpha de correction Bonferroni utilisé pour les analyses post hoc ( $,05/6$ )

Dix-sept sujets du moratoire ont fait une *lecture parcellisée* comparativement à quatre adolescents de la forclusion. Onze sujets de l'état d'identité réalisée et dix sujets de la diffusion ont eu recours à une lecture parcellisée. Le test *Chi 2* ( $Chi 2 = 8,095$ ;  $dl = 3$ ;  $p < ,05$ ) confirme que cette répartition n'est pas uniforme par rapport à une distribution de fréquences théorique. Il y a association entre les états d'identité et la composante *lecture parcellisée*.

Une analyse post hoc des états identitaires permet de localiser l'association entre les deux variables. La préférence pour une lecture parcellisée chez les sujets du moratoire démarque ces derniers des sujets de la forclusion. La distribution de fréquence de la diffusion, de la forclusion et l'identité réalisée se répartissent uniformément. Les sujets de ces trois états utilisent la composante *lecture parcellisée* à la même fréquence. Il n'y a pas de différence entre les distributions théoriques et les distributions de fréquences observées chez les sujets du moratoire et les sujets des états de la diffusion et de l'identité réalisée.

Les résultats du *Chi 2* indiquent aussi une différence significative entre la distribution de fréquences de la composante *lecture en entier* chez les sujets des quatre états identitaires et la distribution théorique ( $Chi 2 = 8,947$ ,  $dl = 3$ ,  $p < ,05$ ). Seize sujets de la forclusion, dix sujets de la diffusion, neuf sujets de l'identité réalisée et trois sujets du moratoire ont utilisé cette composante.

L'analyse post hoc pour la composante *lecture en entier*, décrite au tableau 2 souligne des différences de distribution de fréquences. Les sujets de la forclusion semblent favoriser l'utilisation d'une lecture en entier des personnages comparativement aux sujet du moratoire. Les sujets ayant une

identité réalisée et les sujets de la diffusion et du moratoire emploient avec une fréquence semblable cette composante car leurs distributions de fréquences correspondent aux distributions théoriques.

Le tableau 3 indique de plus que les distributions de fréquences d'utilisation, par états identitaire, des composantes *lecture en entier* et *lecture parcellisée* ne suit pas une distribution théorique ( $\chi^2 = 733,6$ ,  $df = 3$ ,  $p < ,01$  et  $\chi^2 = 75,9$ ,  $df = 3$ ,  $p < ,01$  respectivement).

Les 17 sujets du moratoire ont utilisé la composante *lecture parcellisée* à 469 reprises. Les sujets de la forclusion, de l'identité réalisée et de la diffusion ont utilisé respectivement cette dernière composante 31, 74 et 97 fois. L'analyse post hoc de la composante *lecture parcellisée* indique que les sujets du moratoire se démarquent clairement des trois autres états par le nombre élevé d'utilisations de cette composante dans leurs protocoles. Les sujets de la forclusion utilisent le moins fréquemment cette composante. Les sujets de l'identité réalisée et les sujets de la diffusion emploient la *lecture parcellisée* avec la même fréquence.

L'analyse post hoc de la fréquence d'utilisation de la composante *lecture en entier* révèle quatre comparaisons significatives. Les sujets du moratoire utilisent moins fréquemment la composante *lecture en entier* comparativement aux sujets des trois autres états identitaires. Les sujets de la forclusion, de l'identité réalisée et les sujets de la diffusion utilisent cette composante avec des fréquences semblables.

L'analyse des résultats indique que l'usage de l'une ou l'autre des composantes *lecture en entier* et *lecture parcellisée* dépend de l'état identitaire

du sujet. Lorsqu'un sujet utilise l'une ou l'autre de ces composantes, il tend à l'utiliser très souvent.

Les sujets du moratoire optent pour une lecture parcellisée. Les sujets de la forclusion favorisent une lecture en entier, tandis que les sujets de la diffusion et les sujets de l'identité réalisée utilisent les deux composantes avec des fréquences identiques. Les adolescents de la diffusion et les jeunes qui ont complété leur quête d'identité ne semblent pas exprimer de préférence pour l'une ou l'autre de ces deux composantes.

Les sujets de la forclusion semblent trouver suffisante une lecture complète et globale du personnage avant de passer aux composantes des trois autres épisodes. Les sujets du moratoire effectuent un va et vient constant entre une lecture partielle du personnage et les composantes des trois autres épisodes. Les sujets de la diffusion et les sujets de l'état d'identité réalisée ne semblent pas manifester de préférence et se ressemblent par rapport à leurs fréquences respectives d'utilisation des composantes *lecture en entier* et *lecture parcellisée*.

### L'épisode de l'analyse

L'épisode de l'analyse permet aux sujets de traiter les informations contenues dans les descriptions des six personnages. Ils décomposent les textes descriptifs des personnages en leurs éléments essentiels afin d'en saisir les rapports avec leur propre personnalité. Les sujets arrivent alors à un classement des six personnages lors de l'épisode de mise en oeuvre.

L'épisode de l'analyse comprend neuf composantes réparties en deux catégories. Quatre de ces composantes ne favorisent pas l'analyse des

descriptions proprement dites soit la *pause active*, la *pause silence*, la *question à l'examineur* et le *commentaire de l'examineur*. Ces composantes surgissent dans les protocoles lors de l'épisode de l'analyse, ce qui nécessite une codification. Le *commentaire de l'examineur* incite simplement le sujet à verbaliser ses pensées lorsque ce dernier arrête de réfléchir à voix haute, c'est-à-dire lorsque le sujet utilise les composantes *pause active* (la verbalisation est inintelligible) et *pause silence* (silence d'au moins 5 secondes). La composante *question à l'examineur* a permis à trois sujets de clarifier un aspect de la tâche ou de vérifier le sens d'un énoncé d'une description de personnage.

Les tableaux 4 et 5 soulignent que peu de sujets utilisent ces quatre dernières composantes et que les sujets qui en font usage les emploient peu souvent. Les tests *CHI 2* indiquent que les distributions du nombre de sujets qui utilisent ces composantes et les distributions de fréquences du nombre de composantes utilisées par les sujets ne diffèrent pas des distributions théoriques.

Les cinq dernières composantes apparaissant aux tableaux 4 et 5 font partie de la deuxième catégorie de composantes de l'épisode de l'analyse. Ces composantes permettent aux sujets d'évaluer et d'isoler l'importance qualitative de certaines caractéristiques des personnages du problème de classement.

Tableau 4

*Les observations brutes du nombre de sujets et les tests CHI 2 pour l'épisode Analyse*

Composantes	Nombre de sujets utilisant les composantes par état identitaire				CHI 2
	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	
pause active	3	5	2	6	
pause silence	3	2	3	5	
question à l'examineur	0	0	2	1	
commentaire de l'examineur	1	2	1	3	
représentation non-explicite	1	3	0	1	
souligne information	2	1	1	4	
association comparative	6	11	18	14	6,265
examen succinct global	18	18	7	16	5,61
reconnaît info pertinente	7	13	19	15	5,556

\*p < ,05

Tableau 5

Les observations brutes des fréquences d'utilisation des composantes et les tests CHI 2 pour l'épisode Analyse

Composantes	Fréquence d'utilisation des composantes par état identitaire				CHI 2
	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	
pause active	7	15	14	17	
pause silence	13	6	12	21	
question à l'examineur	0	0	2	1	
commentaire de l'examineur	1	2	1	3	
représentation non-explicite	6	4	0	2	
souligne information	4	6	3	5	
association comparative	28	170	287	115	235,18**
examen succinct global	129	82	65	86	24,46**
reconnait info pertinente	28	170	443	191	429,6**

\*\*p < ,01

Analyse post hoc pour la composante association comparative (ass. comp.):

- 1) Chi 2 (ass. comp., forclusion et identité réalisée) = 307,796, dl = 1, p = ,0001\*
- 2) Chi 2 (ass. comp., forclusion et moratoire) = 212,956, dl = 1, p = ,0001\*
- 3) Chi 2 (ass. comp., forclusion et diffusion) = 52,93, dl = 1, p = ,0001\*
- 4) Chi 2 (ass. comp., identité réalisée et moratoire) = 29,954, dl = 1, p = ,0001\*
- 5) Chi 2 (ass. comp., identité réalisée et diffusion) = 10,614, dl = 1, p = ,0001\*
- 6) Chi 2 (ass. comp., moratoire et diffusion) = 73,59, dl = 1, p = ,0001\*

Analyse post hoc pour la composante examen succinct et global (ex. succ. glo.):

- 1) Chi 2 (ex.succ.glo., forclusion et identité réalisée) = 10,469, dl = 1, p = ,001\*
- 2) Chi 2 (ex.succ.glo., forclusion et moratoire) = 21,113, dl = 1, p = ,0001\*
- 3) Chi 2 (ex.succ.glo., forclusion et diffusion) = 8,6, dl = 1, p = ,0034
- 4) Chi 2 (ex.succ.glo., identité réalisée et moratoire) = 1,966, dl = 1, p = ,1609
- 5) Chi 2 (ex.succ.glo., identité réalisée et diffusion) = 0,095, dl = 1, p = ,7576
- 6) Chi 2 (ex.succ.glo., moratoire et diffusion) = 2,92, dl = 1, p = ,0875

**Tableau 5 (suite):**

*Les observations brutes des fréquences d'utilisation des composantes et tests CHI 2 pour l'épisode Analyse*

**Analyse post hoc pour la composante reconnaît information pertinente (rec.info pert.):**

- 1) *Chi 2 (rec.info.pert., forclusion et identité réalisée) = 101,838, dl = 1, p = ,0001\**
- 2) *Chi 2 (rec.info.pert., forclusion et moratoire) = 365,65, dl = 1, p = ,0001\**
- 3) *Chi 2 (rec.info.pert., forclusion et diffusion) = 121,32, dl = 1, p = ,0001\**
- 4) *Chi 2 (rec.info.pert., identité réalisée et moratoire) = 121,58, dl = 1, p = ,0001\**
- 5) *Chi 2 (rec.info.pert., identité réalisée et diffusion) = 1,222, dl = 1, p = ,269*
- 6) *Chi 2 (rec.info.pert., moratoire et diffusion) = 100,164, dl = 1, p = ,0001\**

\* significatif à  $p < ,0016$

alpha de correction Bonferroni utilisé pour les analyses post hoc ( $,05/6$ )

Quelques sujets débutent l'analyse par une *représentation non-explicite* du problème dans son ensemble. Le sujet numéro 5 par exemple, regarde les six cartes contenant les textes descriptifs des personnages et dit : « ouais, faut que je les lise pour les classer rapport à moi ». Il organise en quelque sorte les tâches à accomplir afin de résoudre le problème sans toutefois proposer une approche précise ou détaillée.

La composante *représentation non-explicite* n'apparaît que dans cinq des 80 protocoles, pour un total de douze fois seulement. Il semble que les sujets, indépendamment de leur état identitaire, n'éprouvent pas la nécessité de repenser aux consignes du problème avant de s'attaquer aux informations sur les personnages.

Le tableau 5 montre que la composante *souligne information* ne semble pas être utilisée beaucoup pour résoudre le problème. Certains adolescents soulignent quelques informations jugées pertinentes afin de ne pas les oublier.

Seulement sept sujets dont quatre de l'état de diffusion, ont employé la composante *souligne information* à dix-huit reprises. La lecture des protocoles de ces sept sujets indique que ces derniers relèvent, sans plus, une information qu'ils jugent pertinente lors de la lecture de la description d'un personnage. Le sujet numéro 25, par exemple, fait la remarque suivante après la lecture d'une phrase de la description du personnage numéro 4 : « les relations gars-fille, faut j'me rappelle de ça .... c'est important. » Le sujet poursuit ensuite son travail en lisant la phrase suivante. L'information pertinente est soulignée de vive voix sans que le sujet ne cherche à organiser formellement cette information. Il semble que les adolescents, peu importe leur état d'identité, ne soulignent que

quelques informations importantes sur des thèmes propres à la crise identitaire.

La composante *association comparative* permet la reconnaissance d'une information probante qui semble soulever chez plusieurs sujets des associations entre cette information et leurs expériences de vie. Les sujets proposent alors des explications sur leurs choix de valeurs, d'amis ou de carrière tout en offrant des descriptions plus ou moins détaillées d'événements qui ont marqué leur vie.

Le sujet numéro 31 (moratoire) réagit, par exemple, à une information tirée du personnage numéro 3 (forclusion) : «hum... mes idées sur le style de vie qui sont inculquées par ma famille. Selon moi, non, pas du tout. Mes idées sur le style de vie sont inculquées, je pense que plutôt, au point de vue, parce que je lis beaucoup sur l'histoire à partir du début de la civilisation et puis je vois les styles de vie qui ont causé des problèmes.... donc je me suis inventé mon propre style de vie. Bon, qui... en tout cas... je ne dis pas que je ne suis pas absolument aucun code rigide, mais c'est que, disons que c'est pas ce code là que l'étudiant trois semble suivre.» Le sujet poursuit un peu plus loin en se penchant sur la question des amitiés. Voici un autre exemple d'une composante *association comparative* : «disons que c'est vrai que je suis pas encore certain du type d'ami mais j'cherche pas à trouver un ami qui veut vraiment, qui va vraiment résoudre mes conflits. Je cherche un ami que moi aussi j'peux apporter quelque chose dans sa vie. J'trouve pas ça toujours facile dans mes relations, comme pour faire confiance.» Ces deux exemples permettent de souligner l'aspect fondamentale de la composante. Le sujet compare une description d'un aspect de la personnalité d'un personnage avec

ses caractéristiques personnelles par l'entremise de ses expériences particulières.

Les tableaux 4 et 5 indiquent que 49 sujets ont fait usage de la composante *association comparative* à 600 reprises. Dix-huit sujets du moratoire l'ont utilisée à 287 reprises. Les six sujets de la forclusion ne compte que 28 utilisations de la composante tandis que les 11 sujets de l'identité réalisée et les 14 sujets de la diffusion ont employé la composante 170 et 115 fois respectivement. Les résultats du *Chi 2* n'indiquent pas de différence significative entre la distribution de fréquence du nombre de sujets qui utilisent la composante *association comparative* en fonction des quatre états identitaires et leur distribution théorique ( $Chi\ 2 = 6,265, dl = 3$ ). L'état identitaire ne semble pas être lié à l'utilisation de cette composante.

L'analyse de la distribution de la fréquence d'utilisation de la composante *association comparative* qui apparaît au tableau 5 soulève par contre une association entre elle et les états d'identité. Le test *Chi 2* ( $Chi\ 2 = 235,18; dl = 3; p < ,01$ ) confirme que cette répartition n'est pas uniforme par rapport à une distribution de fréquence théorique. L'appartenance à un état identitaire semble être liée à la fréquence d'utilisation de cette composante.

L'analyse post hoc du *Chi 2* pour la composante *association comparative* souligne des différences de distribution de fréquences. Les sujets du moratoire et de l'identité réalisée utilisent fréquemment l'*association comparative* comparativement aux sujets des deux autres états. Les sujets de la forclusion se distinguent des trois autres états par leur faible fréquence d'utilisation. Les six adolescents de la forclusion ne semblent pas établir fréquemment des associations entre les descriptions des personnages et leurs propres expériences

de vie. Les sujets du moratoire pour leur part utilisent plus souvent la composante que les trois autres états.

Plusieurs adolescents (59) ont effectué, par l'entremise de la composante *examen succinct et global*, des analyses générales de certains personnages suite à une *lecture en entier* des descriptions. Les sujets ne se penchent pas sur des aspects particuliers énoncés dans le texte. Ils réagissent à l'ensemble du texte. Le sujet numéro 29 de l'état de la forclusion réagit très rapidement aux descriptions du personnage numéro 2 (moratoire) : «Non, je sais ce que je veux faire dans pas mal toute!» Cet adolescent ne s'attarde pas à passer au peigne fin chaque énoncé de la description du personnage. Il se base sur une «impression générale» de la description pour en tirer un jugement comparatif; cette personnalité ne lui ressemble pas du tout. Le personnage numéro 2 expose ses remises en question et ses recherches personnelles sur plusieurs points afin d'en arriver à faire des choix. Le sujet numéro 29 semble retenir cet aspect global sans vérifier si tous les points mentionnés correspondent à sa personnalité.

Le tableau 4 indique que la plupart des sujets de la forclusion (18), de l'identité réalisée (18) et de la diffusion (16) font usage de la composante *examen succinct et global*. Seulement sept sujets du moratoire en font usage. La distribution de fréquence du nombre de sujets ne diffère pas de la distribution théorique ( $CHI\ 2 = 5,61, dl = 3$ ). Il n'existe pas de lien entre l'utilisation de cette composante et l'appartenance à un état identitaire.

Les sujets qui font usage de la composante *examen succinct et global* ne semblent toutefois pas l'employer avec la même fréquence. Le test  $CHI\ 2$  apparaissant au tableau cinq est significatif lorsque nous comparons la

distribution de fréquence d'utilisation de la composante et une distribution théorique ( $CHI^2 = 24,46$ ,  $df = 3$ ,  $p < ,01$ ). Les sujets de la forclusion ont produit 129 composantes tandis que les sujets de l'identité réalisée, de la diffusion et du moratoire ont utilisé respectivement 82, 86 et 65 fois cette composante. L'analyse post hoc souligne deux comparaisons significatives : la première entre la forclusion et le moratoire ( $CHI^2 = 21,113$ ,  $df = 1$ ,  $p = ,0001$ ), la deuxième entre la forclusion et l'identité réalisée ( $CHI^2 = 10,469$ ,  $df = 1$ ,  $p = ,001$ ). La fréquence d'utilisation de cette composante semble distinguer la forclusion du moratoire et de l'identité réalisée. Les sujets du moratoire, de la diffusion et de l'identité réalisée semblent employer la composante à des fréquences semblables. De plus, l'analyse ne révèle pas de différences de distribution de fréquences entre les sujets de la forclusion et les sujets de la diffusion.

La composante *reconnait information pertinente* est la plus utilisée lors de l'épisode de l'analyse et elle apparaît à 832 reprises dans l'ensemble des protocoles. Le sujet pousse sa réflexion un peu plus que dans le cas de la composante *souligne information*. Cette dernière composante ne fait que souligner brièvement, par un indice général, l'importance relative d'un aspect de la personnalité du personnage. Dans le cas de la composante *reconnait information pertinente*, le sujet relève une information et indique la raison de sa pertinence en des termes généraux mais sans rapport direct avec ses expériences de vie. Le sujet numéro 23 (moratoire) réagit à la phrase suivante tirée de la description du personnage numéro 2 (moratoire) : «La recherche d'un point de vue acceptable pour affronter la vie m'entraîne dans de nombreuses discussions.» Le sujet arrête de lire et dit : «oui je crois que je pense que peut-être le genre de crise d'adolescence... tu te poses beaucoup de questions sur toi-même pis à savoir ce qui serait un point de vue acceptable

pour affronter la vie... ça touche tous les jeunes». Il importe encore de rappeler ici que le sujet pousse un peu plus loin la réflexion comparativement à la composante *souligne information* sans toutefois faire de liens avec son expérience de vie comme il le fait avec la composante *association comparative*.

L'examen du tableau 4 indique que sept sujets de la forclusion, treize de l'identité réalisée, dix-neuf du moratoire et quinze sujets de la diffusion ont fait usage de la composante *reconnait information pertinente*. Seulement un sujet du moratoire ne l'a pas employée. Les différences dans la distribution du nombre de sujets n'est pas significative, car le test  $CHI^2$  ne révèle pas de différences entre cette distribution et la distribution théorique ( $CHI^2 = 5,556$ ,  $df = 3$ ). L'appartenance à un état ne semble pas «prédisposer» un adolescent à utiliser ou à ne pas utiliser la composante *reconnait information pertinente*.

La distribution de fréquence d'utilisation de la composante apparaissant au tableau 5, diffèrent par contre de la distribution théorique ( $CHI^2 = 429,6$ ,  $df = 3$ ,  $p < ,01$ ). L'analyse post-hoc indique cinq différences dans les distributions de fréquences. Les sujets du moratoire se distinguent des trois autres états avec une utilisation de la composante *reconnait information pertinente* à 443 reprises. Ces sujets utilisent plus souvent la composante que les sujets de la forclusion, de la diffusion et de l'identité réalisée. Les sujets de la forclusion utilisent beaucoup moins souvent la composante *reconnait information pertinente* que les autres sujets (fréquence d'utilisation de 28 composantes). Il n'y a pas de différence entre les sujets de l'identité réalisée et les sujets de la diffusion : ils utilisent la composante avec la même fréquence.

Les composantes de l'épisode de l'analyse décrites précédemment permettent à tous les sujets d'organiser les informations contenues dans les

descriptions des personnages afin de classer ces derniers. Les test *CHI 2* du tableau 4 montre clairement que le nombre de sujets qui utilisent ces composantes ne diffère pas d'un état d'identité à un autre. Un nombre semblable de sujets des quatre états identitaires font usage de chacune des composantes. L'utilisation ou la non utilisation d'une composante de l'épisode de l'analyse ne semble donc pas liée à l'état identitaire d'un sujet.

L'analyse des fréquences d'utilisation des composantes en fonction des états identitaires révèle certaines différences entre les sujets des quatre états identitaires. L'appartenance à un état d'identité semble être liée à la fréquence d'utilisation des trois dernières composantes du tableau cinq tandis qu'aucun lien ne semble exister entre les états et les six premières composantes.

Les quatre premières composantes, la *pause active*, la *pause silence*, la *question à l'examineur* et le *commentaire de l'examineur*, ne favorisent pas l'analyse des descriptions proprement dites. Les deux types de pauses et les questions posées à l'examineur nécessitent un commentaire de la part de ce dernier afin de ramener le sujet à verbaliser son travail. Très peu de sujets utilisent ces quatre dernières composantes et les sujets qui en font usage les emploient peu souvent.

Il n'existe pas de différence entre les sujets des quatre états identitaires pour ce qui est de la fréquence d'utilisation des deux composantes suivantes : *représentation non-explicite* et *souligne information*. Ces composantes jouent un rôle dans la résolution du problème mais les quelques sujets qui en font usage les utilisent peu souvent peu importe leur état identitaire.

La fréquence d'utilisation des trois composantes suivantes semblent distinguer les états identitaires : *l'association comparative*, *l'examen succinct et global* et la composante *reconnait information pertinente*. L'appartenance à un état d'identité semble influencer la fréquence d'utilisation des trois composantes lorsque l'adolescent en fait usage.

Les sujets du moratoire utilisent plus souvent la composante *association comparative* que les sujets des trois autres états. Les adolescents du moratoire cherchent plus fréquemment que les autres jeunes à établir des liens entre les caractéristiques descriptives d'un personnage, leurs propres expériences de vie et les traits de leur personnalité. Les sujets de la forclusion se distinguent des sujets des trois autres états par leur faible usage de la composante. Ces adolescents ne cherchent pas souvent à établir des relations entre eux et les particularités des personnages du problème comparativement aux autres sujets. Les sujets de l'identité réalisée utilisent plus souvent la composante *association comparative* que les sujets de la diffusion. Les sujets de ces deux états emploient moins souvent les *associations comparatives* que les sujets du moratoire, mais plus fréquemment que les sujets de la forclusion.

Les adolescents des états du moratoire, de la diffusion et de l'identité réalisée utilisent la composante *examen succinct et global* avec la même fréquence. Les jeunes de l'identité réalisée et du moratoire emploient cependant cette composante moins souvent que les jeunes de la forclusion. Ces derniers se démarquent des autres sujets par une utilisation fréquente de la composante. Les sujets de la forclusion semblent se satisfaire plus souvent d'un regard rapide sur l'ensemble d'un texte descriptif afin de se former une opinion sur l'ensemble des caractéristiques du personnage. Ils ne s'attardent

pas sur des points spécifiques jugés plus importants pour eux. Les sujets des états du moratoire et de l'identité réalisée ne se servent pas aussi souvent de cette approche globale d'analyse.

La fréquence d'utilisation de la composante *reconnait information pertinente* distingue les sujets du moratoire et de la forclusion des sujets des états de la diffusion et de l'identité réalisée. Les jeunes du moratoire font un usage plus fréquent de cette composante que les sujets des trois autres états identitaires. Les sujets de la forclusion utilisent moins souvent la composante que tous les autres sujets. Il n'y a pas de différence au niveau de la fréquence d'utilisation de la composante entre les sujets de l'identité réalisée et les sujets de la diffusion.

Il semble que les sujets du moratoire et de la forclusion se démarquent clairement des sujets des autres états identitaires par la fréquence d'utilisation faible ou élevée des composantes *association comparative*, *examen succinct et global* et *reconnait information pertinente*. Les sujets du moratoire utilisent plus souvent les composantes *association comparative* et *reconnait information pertinente* que les sujets des trois autres états. Les sujets de la forclusion emploient plus fréquemment la composante *examen succinct et global* que les adolescents du moratoire et de l'identité réalisée. Les jeunes de la diffusion et de l'identité réalisée utilisent la composante *association comparative* plus souvent que les sujets de la forclusion et moins fréquemment que les sujets du moratoire. Les adolescents de la diffusion et de l'identité réalisée se servent de la composante *examen succinct et global* avec la même fréquence que les sujets du moratoire, mais tout comme ces derniers, ils l'emploient moins souvent que les jeunes de la forclusion.

### L'épisode Mise en oeuvre

Au cours de l'épisode de la Mise en oeuvre, les sujets tentent d'utiliser les informations tirées du travail effectué lors de l'épisode de l'Analyse afin de classer les personnages en fonction du niveau de ressemblance entre eux et le personnage. L'épisode de la Mise en oeuvre compte cinq composantes : des comparaisons d'informations contenues dans les textes descriptifs des personnages, une classification de ces personnages, une justification de la classification et une certaine réévaluation continue de l'information en vue d'une classification finale des personnages. La plupart des sujets comparent des caractéristiques divergentes et communes à deux personnages après la lecture et l'analyse des contenus d'un texte descriptif. Ils classifient les deux personnages pour ensuite justifier cette classification selon le niveau de ressemblance entre les personnages et le sujet. La lecture et l'analyse d'un nouveau personnage provoque une réévaluation et une reclassification des personnages.

La composante *compare information commune* est utilisée par 69 des 80 sujets. Le tableau 6 montre que la plupart des adolescents comparent des aspects particuliers partagés par deux ou plusieurs personnages avant d'en arriver à une classification. Il n'y a pas de différences entre le nombre de sujets qui utilisent la composante en fonction de l'état d'identité. Les sujets du moratoire ont employé la composante à 56 reprises comparativement à 47, 45 et 32 fois pour les sujets de l'identité réalisée, de la diffusion et de la forclusion. Le tableau indique que la fréquence d'utilisation de la composante ne diffère pas d'une distribution théorique ( $CHI^2 = 6,533$ ,  $dl = 3$ ). Un nombre semblable de sujets par états identitaire font usage de la composante *compare information commune* avec la même fréquence.

Tableau 6

*Les observations brutes et les tests CHI 2 pour l'épisode Mise en oeuvre*

Composantes	Nombre de sujets utilisant les composantes par état identitaire				CHI 2
	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	
compare info. communes	15	16	18	20	
compare info. divergentes	18	19	18	17	
classifie et justifie	20	20	20	20	
réévalue et reclassifie	20	20	20	20	

Composantes	Fréquence d'utilisation des composantes par état identitaire				CHI 2
	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	
compare info. communes	32	47	56	45	6,533
compare info. divergentes	36	31	32	34	
classifie et justifie	126	168	182	140	12,77**
réévalue et reclassifie	120	120	120	120	

\*\*p < ,01

Analyse post hoc pour la composante classifie et justifie :

- 1) Chi 2 (classifie et justifie, forclusion et identité réalisée) = 6,0, dl = 1, p = ,0143
- 2) Chi 2 (classifie et justifie, forclusion et moratoire) = 10,182, dl = 1, p = ,001\*
- 3) Chi 2 (classifie et justifie, forclusion et diffusion) = 0,737, dl = 1, p = ,39
- 4) Chi 2 (classifie et justifie, identité réalisée et moratoire) = 0,56, dl = 1, p = ,45
- 5) Chi 2 (classifie et justifie, identité réalisée et diffusion) = 2,545, dl = 1, p = ,1106
- 6) Chi 2 (classifie et justifie, moratoire et diffusion) = 5,478, dl = 1, p = ,019

\* significatif à p < ,0016

alpha de correction Bonferroni utilisé pour les analyses post hoc (,05/6)

Le tableau 6 indique que la majorité des sujets de tous les états identitaires comparent des données divergentes entre les personnages avec fréquences semblables. Soixante sujets utilisent la composante *compare information divergente* pour un total de 133 composantes réparties presque uniformément entre les quatre états identitaires.

Tous les sujets utilisent la composante *classifie et justifie*. Lorsqu'un sujet se sert de cette composante, il classifie le personnage en fonction des ressemblances et des divergences avec lui-même tout en soulignant au moins une raison qui justifie sa décision. Le sujet numéro 34 (diffusion) classifie le personnage numéro 5 de la manière suivante : «... je vois pas vraiment en quoi je serais en conflit avec le numéro cinq parce que justement il est flexible pis y est pas défensif, .... comme moi, ça fait que j'va le mette dans les débuts.» Le sujet place ensuite la carte décrivant le personnage avec les cartes des personnages qui lui ressemble.

Le tableau 6 indique que la distribution des fréquences d'utilisation de la composante *classifie et justifie* ne correspond pas à la distribution théorique ( $CHI^2 = 12,77$ ,  $dl = 3$ ,  $p < ,01$ ). Les sujets du moratoire utilisent cette composante à 182 reprises tandis que les sujets de l'identité réalisée, de la diffusion et de la forclusion emploient la composante à 168, 140 et 126 reprises respectivement.

L'analyse post hoc indique que la fréquence d'utilisation de cette composante distingue uniquement les sujets du moratoire des sujets de la forclusion. Ces derniers utilisent moins souvent la composante *classifie et justifie* comparativement aux sujets du moratoire. Les sujets de la forclusion semblent produire une classification et la justifier moins souvent que les sujets

du moratoire. La fréquence d'utilisation de la composante par les sujets de la diffusion et de l'identité réalisée ne diffère pas des fréquences d'utilisation des sujets du moratoire et de la forclusion.

Le tableau 6 montre clairement que tous les sujets utilisent la composante *réévalue et reclassifie* avec exactement la même fréquence. Il semble que l'état identitaire ne soit pas lié à l'utilisation de cette composante. Les adolescents reclassent quelques personnages suite à l'évaluation et à l'interprétation d'un nouveau personnage. Les premiers classements de personnages ne sont pas figés car les sujets réorganisent leur classement selon les nouvelles lectures et analyses.

L'épisode de la mise en oeuvre soulève peu de différences entre les sujets des quatre états identitaires. La plupart des sujets suivent la démarche suivante au cours de l'épisode : 1) comparaisons d'informations communes et divergentes; 2) classification d'un personnage et sa justification; 3) réévaluation et reclassification de quelques personnages. Les sujets du moratoire utilisent plus souvent la composante *classifie et justifie* que les sujets de la forclusion. Les sujets de ces deux états ne diffèrent pas des sujets de la diffusion et de l'identité réalisée.

### L'épisode Évaluation

La dernière étape de la résolution du problème de classement exige un certain recul souvent annoncé par un court silence et suivi d'un énoncé tel que celui émis par le sujet numéro 34 : «... bon ben ... asteur j'vas tchéquer mes bonhommes si y sont ben placés en orde.» Le sujet prend en main les cartes décrivant les personnages et commence l'évaluation du classement effectué

lors de la Mise en oeuvre. Le sujet manipule les cartes en jetant un coup d'oeil sur l'identification des personnages tout en verbalisant les énoncés suivants : « Ouais... le numéro deux vient icitte.... j'pense que le trois.... lui j'peux pas l'oublier le twit.... c'est certain qui va en dernier, y est pas assez loin en arrière rapport au numéro six.... OK ... c'est ça ... y sont placés en orde».

L'épisode de l'évaluation compte quatre composantes : *rencontre obstacle et exprime doute*, *évaluation et classification finale*, *commentaire difficulté* et *commentaire autocritique*. Les deux dernières composantes ne sont présentes que dans six des 80 protocoles. La majorité des sujets ne font pas de commentaire sur la difficulté de la tâche ou sur leur capacité de bien faire le travail exigé par le problème de classement. Tous les sujets effectuent une évaluation de leur classement afin d'en arriver à une classification finale. Les sujets reprennent en main les six cartes descriptives des personnages et révisent rapidement la classification en partie ou en entier.

Le tableau 7 indique que la composante *rencontre obstacle et exprime doute* semble différencier les sujets de la diffusion des sujets des trois autres états d'identité. Ces sujets expriment un doute par rapport à la précision du travail ou par rapport à leurs capacités à effectuer la classification finale lorsque des obstacles surgissent. Dix-neuf sujets de la diffusion utilisent la composante à 133 reprises tandis que sept sujets de la forclusion, dix sujets de l'identité réalisée et neuf sujets du moratoire emploient respectivement la composante 21, 14 et 21 fois. La distribution du nombre de sujets qui utilisent la composante en fonction de l'état identitaire n'est pas différente d'une distribution théorique ( $CHI^2 = 7,54$ ,  $dl = 3$ ,  $p > ,05$ ). Le test  $CHI^2$  démontre cependant que la distribution des fréquences d'utilisation de la composante

diffère d'une distribution théorique ( $CHI^2 = 209,29$ ,  $df = 3$ ,  $p < ,01$ ). Il n'existe pas de relation entre l'appartenance à un état identitaire et le nombre de sujets qui utilisent la composante *rencontre obstacle et exprime doute*, mais l'appartenance à un état d'identité est toutefois liée à la fréquence d'utilisation de la composante.

L'analyse post hoc des distributions de fréquence d'utilisation de la composante indique une différence entre les sujets de la diffusion et les sujets des trois autres états. Les sujets de la diffusion font un usage plus fréquent de la composante que les sujets des trois autres états. Il n'y a pas de différence significative entre les distributions de fréquence d'utilisation de la composante et une distribution théorique pour les sujets du moratoire, de l'identité réalisée et de la forclusion.

Le tableau 7 indique que tous les sujets utilisent la composante *évaluation et classification finale* avec la même fréquence. Tous les sujets reprennent en main les six cartes descriptives des personnages une fois les trois premiers épisodes terminés. Ils évaluent alors la précision du classement des six personnages pour en arriver à une décision finale.

**Tableau 7 :**  
*Les observations brutes et les tests CHI 2 pour l'épisode Évaluation*

Composantes	Nombre de sujets utilisant les composantes par état identitaire				CHI 2
	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	
rencontre obstacle exprime doute	7	10	9	19	7,54
évaluation et classification finale	20	20	20	20	
commentaire difficulté	1	1	0	0	
commentaire autocritique	2	1	1	0	

\*p < ,05

Composantes	Fréquence d'utilisation des composantes par état identitaire				CHI 2
	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	
rencontre obstacle exprime un doute	21	14	21	133	209,29**
évaluation et classification finale	120	120	120	120	
commentaire difficulté	1	2	0	0	
commentaire autocritique	3	1	1	0	

\*\*p < ,01

Analyse post hoc pour la composante rencontre obstacle et exprime doute (ren. obs.doute) :

- 1) Chi 2 (ren.obs.doute, forclusion et identité réalisée) = 1,4, dl = 1, p = ,2367
- 2) Chi 2 (ren.obs.doute, forclusion et moratoire) = 0, dl = 1, p = 1
- 3) Chi 2 (ren.obs.doute, forclusion et diffusion) = 81,45, dl = 1, p = ,0001\*
- 4) Chi 2 (ren.obs.doute, identité réalisée et moratoire) = 1,4, dl = 1, p = ,2367
- 5) Chi 2 (ren.obs.doute, identité réalisée et diffusion) = 96,33, dl = 1, p = ,0001\*
- 6) Chi 2 (ren.obs.doute, moratoire et diffusion) = 81,45, dl = 1, p = ,0001\*

\* significatif à p < ,0016

alpha de correction Bonferroni utilisé pour les analyses post hoc (,05/6)

La composante *évaluation et classification finale* semble être la composante majeure de l'épisode. Les sujets sont tous portés à vérifier le classement des personnages une fois l'épisode de la Mise en oeuvre complété. Le travail effectué par l'utilisation des composantes de la Mise en oeuvre telles que *classifie et justifie* et *réévalue et reclassifie* ne semblent pas satisfaire les sujets. Ces derniers prennent tous un très court temps d'arrêt en soulevant les cartes descriptives et entreprennent une vérification de la classification. La composante *rencontre obstacle et exprime doute* distingue clairement les sujets de la diffusion des sujets des trois autres états identitaires. Dix-neuf des 20 sujets de la diffusion utilisent cette composante très fréquemment comparativement aux autres sujets.

L'analyse des épisodes et de leurs composantes soulignent des différences entre les sujets des quatre états identitaires. Il existe une relation entre l'état identitaire et le nombre de sujets qui utilisent certaines composantes et la fréquence d'utilisation des composantes. Le prochain chapitre interprète ces résultats en terme de stratégie, de résolution du problème de classement, particulière à chacun des états d'identité.

## CHAPITRE V

### L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette étude, de nature exploratoire, se donne comme objectif l'identification et l'analyse de l'utilisation de composantes pour la résolution d'un problème lié à l'identité par les adolescents des quatre états identitaires. L'étude décrit et analyse les composantes tirées des protocoles verbaux concourants émis par des adolescents lorsque ces derniers résolvent le problème de classement dont les thèmes correspondent aux préoccupations identitaires. Les résultats confirment l'existence de différences entre les états identitaires en termes de présence et de fréquences d'utilisation de composantes. L'ensemble des composantes employées par un sujet correspond à une stratégie de résolution du problème de classement. L'adolescent fait usage d'une stratégie, c'est-à-dire d'une technique intellectuelle choisie comme étant la plus propice à résoudre le problème.

Le chapitre V décrit la stratégie de résolution du problème de classement des quatre états d'identité. La description d'une stratégie découle de l'analyse des fréquences d'utilisation des composantes des quatre épisodes. Les modèles de Marcia (1966), Waterman (1982), Grotevant (1987) et Berzonsky (1988) ainsi que les travaux portant sur les liens entre l'aspect cognitif et l'état d'identité

permettent l'interprétation des résultats. Le chapitre présente par la suite des considérations pédagogiques et éducatives.

### **LES STRATÉGIES DE RÉOLUTION DU PROBLÈME DE CLASSEMENT DES QUATRE ÉTATS D'IDENTITÉ**

L'analyse de l'utilisation et de la fréquence d'utilisation des composantes dégagées des 80 protocoles verbaux présentées au chapitre IV indique que les adolescents solutionnent le problème de classement avec une stratégie particulière à l'état identitaire auquel ils appartiennent. L'étude établit des liens entre l'état identitaire, le nombre de sujets qui font usage de chacune des composantes et la fréquence d'utilisation de ces composantes.

Tous les sujets utilisent certaines composantes propres aux quatre épisodes. Tous les sujets lisent la description du problème pour ensuite passer à la lecture des descriptions des personnages. Ils analysent les données descriptives des personnages pour mettre en oeuvre le résultat de l'analyse par une classification des personnages. Une fois ce travail complété, les sujets procèdent à une évaluation et à une classification finale des personnages.

L'analyse des composantes souligne certaines différences entre les états d'identité. Deux composantes, *lecture parcellisée* et *lecture en entier*, distinguent les états identitaires de la forclusion et du moratoire des autres états. Les tests *CHI 2* révèlent de plus que sept des vingt composantes utilisables pour la résolution du problème différencient les états selon leur fréquence d'utilisation : *lecture parcellisée, lecture en entier, association comparative, examen succinct et global, reconnaît information pertinente, classifie et justifie* , et *rencontre un obstacle et exprime un doute*.

L'identification de la stratégie de résolution du problème de classement utilisée par les sujets s'établit en fonction des données de l'analyse des composantes. La stratégie correspond à la manière de résoudre le problème favorisée par le sujet, selon son état identitaire. Les sujets d'un état d'identité ne s'y conforment pas obligatoirement mais cela indique des tendances.

### **Le moratoire**

Tous les sujets du moratoire lisent l'énoncé du problème de classement lors de l'épisode de Lecture. Ils procèdent ensuite à une *lecture parcellisée* des descriptions des six personnages et se distinguent ainsi des trois autres états en termes du nombre d'utilisateurs et de la fréquence d'utilisation de cette composante.

Les fréquences élevées d'utilisation des composantes *association comparative*, et *reconnait information pertinente* de l'épisode Analyse caractérisent les sujets du moratoire par rapport aux sujets des trois autres états. Les sujets du moratoire interrompent fréquemment la lecture des descriptions des personnages pour soulever des associations entre les informations lues et leurs expériences personnelles (la composante *association comparative*). Ils relèvent aussi très souvent une information et ils soulignent la raison de sa pertinence sans toutefois indiquer un lien explicite avec leurs expériences de vie (la composante *reconnait information pertinente*). Il arrive quelques fois que les sujets du moratoire analysent l'ensemble de la description d'un personnage (*examen succinct et global*). Ils utilisent cette composante moins souvent que les sujets de la forclusion mais aussi fréquemment que les sujets de la diffusion et de l'identité réalisée.

L'objectif de l'épisode de la Mise en oeuvre est de classer les personnages. Les sujets du moratoire classent souvent un personnage suite à l'épisode Analyse par l'usage de la composante *classifie et justifie* . Ils classent alors un personnage en soulignant au moins une raison qui justifie leur décision. La fréquence d'utilisation de cette composante distingue les sujets du moratoire des sujets de la forclusion seulement. Les sujets du moratoire, comme les autres sujets, comparent certaines informations communes et divergentes des descriptions des personnages. Ils reclassent alors quelques personnages (*réévalue et reclassifie* ) suite à l'interprétation des informations recueillies.

Après avoir terminé la lecture de tous les personnages, l'analyse des informations et la mise en oeuvre, les sujets du moratoire reprennent en main les cartes classées des six personnages et procèdent à une évaluation de la tâche accomplie et à une classification finale.

La tendance à une utilisation fréquente des composantes *association comparative, reconnaît information pertinente, classifie et justifie* indique que les sujets du moratoire traitent une grande quantité d'informations en fonction de leurs caractéristiques et préoccupations personnelles. Cette tendance s'explique en partie par les critères permettant de classer un adolescent au sein de cet état identitaire.

Marcia (1966) décrit et opérationnalise le moratoire par la présence d'une crise, d'une remise en question, d'une période d'exploration et de recherche active en fonction d'une prise de décision et de position éventuelle. Les sujets classés au moratoire vivent une exploration active de valeurs dans plusieurs sphères d'activités humaines sans s'être encore engagés au niveau d'un style de vie ou d'une idéologie politique et religieuse; présence d'exploration et

absence d'engagement (Grotevant et Adams, 1984). Les résultats de la présente recherche soulignent la tendance des jeunes du moratoire à chercher et à explorer des informations dans des domaines propres aux questions identitaires.

Les résultats tendent à soutenir le modèle de Grotevant (1987) qui présente l'exploration comme une collecte d'informations suivie de comportements de vérification d'hypothèses émises par les adolescents du moratoire sur les conséquences d'un choix dans un domaine particulier. La très faible fréquence d'utilisation de la composante *rencontre un obstacle et exprime un doute* n'appuie pas le type de charge affective proposé par le modèle au niveau des conséquences affectives. Marcia (1980) et Grotevant (1987) soutiennent que les adolescents du moratoire qui explorent activement présentent un niveau d'anxiété plus élevé que les jeunes des autres états identitaires. La présence des nombreuses composantes *association comparative* et *reconnaît information pertinente* ne semble pas avoir un effet anxiogène sur les jeunes du moratoire car ils n'expriment à peu près pas de doute sur la qualité du travail accompli lors de la résolution du problème.

Les résultats de la recherche tendent à confirmer les conclusions de Read, Adams et Dobson (1984), de Petty et Cacioppo (1986) et de Berzonsky (1988) qui stipulent que les adolescents du moratoire cherchent, explorent, traitent et évaluent une grande quantité d'informations dans le cadre d'une résolution de problème.

La stratégie privilégiée par les adolescents du moratoire permet de reconnaître assez aisément l'un de ces derniers. Ces jeunes abordent les données d'un problème par une lecture parcellisée entrecoupée d'un grand

nombre d'associations comparatives et de reconnaissances d'informations pertinentes.

### **La forclusion**

Les sujets de la forclusion, comme tous les sujets, débutent la résolution du problème de classement par la lecture de l'énoncé du problème. Ils préfèrent lire sans interruption le texte complet des descriptions des personnages (*lecture en entier*). Ils se démarquent ainsi des sujets des trois autres états identitaires.

À la fin d'une lecture en entier d'un personnage, ces adolescents réfléchissent sur l'ensemble des informations sans s'arrêter sur des points particuliers (*examen succinct et global*). Ils utilisent très peu souvent les composantes *association comparative* et *reconnait information pertinente*. Ils se distinguent ainsi des sujets des trois autres états. L'épisode Analyse est plutôt rapide chez les sujets de la forclusion car ces derniers ne scrutent pas souvent le sens de plusieurs idées et valeurs décrites dans les textes descriptifs. Ils basent plutôt leurs décisions de classement sur l'ensemble du contenu des descriptions.

Les sujets de la forclusion utilisent les quatre composantes de l'épisode de la Mise en oeuvre. Ils comparent les informations convergentes et divergentes tirées des textes descriptifs des personnages. Les jeunes de la forclusion classifient un personnage et ils justifient leur décision par un énoncé confirmant au moins un point de ressemblance ou de divergence entre le personnage et eux-mêmes. Ils réévaluent et reclassifient les personnages suite à l'analyse d'un nouveau texte descriptif. Ces adolescents emploient la

composante *classifie et justifie* moins fréquemment que les sujets du moratoire mais avec la même fréquence que les sujets de l'identité réalisée et de la diffusion. Les jeunes de la forclusion, comme tous les sujets, évaluent le résultat de l'épisode de la Mise en oeuvre et effectuent une classification finale des six personnages.

Marcia (1966, 1976) définit la forclusion comme un état identitaire où l'individu n'a pas vécu et ne vit pas une période intensive d'exploration tout en étant engagé à des valeurs politiques, religieuses et idéologiques. Les résultats de l'analyse des composantes démontrent justement que les sujets de la forclusion font usage de composantes où l'individu cherche l'essentiel des informations nécessaires à la résolution du problème. Il semblerait donc que les adolescents de la forclusion ne sentent pas la nécessité de chercher et de comparer une multitude d'informations lors de la résolution d'un problème.

Les adolescents en forclusion lisent, sans pause et sans faire usage d'autres composantes, les textes descriptifs des personnages lors de l'épisode de Lecture. Ils procèdent, suite à la lecture de la description d'un personnage, à un examen global et très succinct des données. Ils ne soulignent pas souvent des points spécifiques et portent leur jugement sur une impression générale du texte. Cette caractéristique correspond aux résultats de travaux de Read, Adams et Dobson (1984) qui suggèrent que les jeunes de la forclusion ont tendance à exclure de l'information potentiellement pertinente à cause d'un foyer restreint d'attention. La tendance à restreindre la quête d'informations à des considérations générales peut s'expliquer par la difficulté des jeunes de la forclusion à coordonner l'information en provenance de diverses perspectives (Read et al., 1984).

Les textes descriptifs des personnages abordent plusieurs thèmes de manières différentes. Il est aussi probable que les adolescents de la forclusion cherchaient spécifiquement des points se rapprochant de leurs valeurs et de leurs croyances tout en négligeant les aspects en contradiction avec leurs point de vue. En effet, les travaux de Berzonsky et Neimeyer (1988) et de Berzonsky, Rice et Neimeyer (1990) ont démontré que les jeunes de la forclusion cherchent surtout des informations qui tendent à confirmer le contenu de leur identité actuelle, contenu focalisé sur des attentes normatives. Il semble que ces adolescents ne cherchent que les caractéristiques chez les personnages qui correspondent à leurs caractéristiques personnelles sans se soucier de faire une analyse poussée. Ils utilisent peu souvent des composantes nécessitant un travail «méticuleux» où le sujet explore plusieurs facettes des thèmes abordés dans les textes descriptifs. Les fréquences d'utilisation des composantes *lecture parcellisée, association comparative* et *reconnait information pertinente* sont en effet inférieures aux fréquences observées chez les sujets des trois autres états.

Il semble que les stratégies des sujets du moratoire et de la forclusion soit diamétralement opposés. Dans le premier cas, les sujets traitent une grande quantité d'informations tandis que dans l'autre, les sujets traitent une quantité moins importante d'informations. Ces sujets diffèrent aussi au plan de la recherche active d'informations contenues dans les textes. Ces observations s'expliquent en partie par les critères permettant de classer un adolescent au sein de ces deux états d'identité (Marcia, 1966).

Les sujets classés au moratoire vivent une exploration active de valeurs dans plusieurs sphères d'activités humaines sans s'être encore engagés au

niveau d'un style de vie ou d'une idéologie politique et religieuse; présence d'exploration et absence d'engagement. Les jeunes de la forclusion sont pour leur part engagés politiquement et idéologiquement sans avoir vécu de crise; absence d'exploration et présence d'engagement. Les résultats soulignent la tendance des jeunes du moratoire à chercher et à explorer des informations dans des domaines propres aux questions identitaires. Les sujets de la forclusion, certains de leurs convictions sans avoir fait l'expérience d'une remise en question, ne sont pas portés à explorer outre mesure les multiples facettes décrites dans les textes descriptifs des personnages.

La stratégie du sujet de la forclusion se distingue clairement des stratégies des autres sujets. Ils lisent les descriptions des personnages avec peu ou pas d'arrêt et classent les personnages suite à un *examen succinct et global* des contenus.

### L'identité réalisée

Les sujets de l'identité réalisée s'attaquent à la résolution du problème de classement par une lecture de l'énoncé du problème. Ils ne démontrent pas de préférence pour l'une ou l'autre des composantes portant sur la lecture des textes descriptifs des personnages. Onze sujets utilisent la composante *lecture parcellisée* tandis que neuf sujets emploient la composante *lecture en entier*. La fréquence d'utilisation de ces composantes ne démarque pas de façon particulière l'identité réalisée des trois autres états identitaires.

Tout comme les sujets des autres états identitaires, les sujets de l'identité réalisée font usage des composantes *association comparative*, *examen succinct et global* et *reconnaît information pertinente* lors de l'épisode Analyse. Ils ne se

distinguent pas spécifiquement des sujets des autres états au niveau de la fréquence d'utilisation. Certaines de ces fréquences sont supérieures et d'autres sont inférieures aux fréquences relevées chez les autres sujets. Le profil de l'épisode Analyse ressemble ainsi en tout point au profil des sujets de la diffusion à l'exception de la composante *association comparative* dont la fréquence d'utilisation est supérieure à la fréquence observée chez les sujets de la diffusion.

Les adolescents de l'identité réalisée utilisent comme les autres sujets, les composantes *compare information commune*, *compare information divergente* et *classifie et justifie* au cours de l'épisode de la Mise en oeuvre. Les sujets de l'identité réalisée emploient ces composantes avec la même fréquence que les sujets de la diffusion. Leur profil respectif de l'épisode sont en tous points identiques. L'épisode de l'évaluation s'effectue par l'utilisation de la composante *évaluation et classification finale*.

Les différences significatives entre les sujets de l'identité réalisée et les autres adolescents relevées dans la section précédente (analyse des distributions de fréquences) ne permettent pas de différencier catégoriquement les sujets de l'identité réalisée des sujets des trois autres états identitaires. La fréquence d'utilisation de la composante *reconnait information pertinente* par exemple, est supérieure à la fréquence d'utilisation chez les sujets de la forclusion, inférieure à la fréquence d'utilisation chez les sujets du moratoire mais égale à celle notée chez les sujets de la diffusion.

Les critères de classification des sujets au sein des quatre états décrits par Marcia (1966) permettent en partie d'expliquer le caractère peu distinctif de la stratégie utilisée par les sujets de l'identité réalisée. Ces derniers ne vivent pas

une période d'exploration et ils ont pris des engagements vis-à-vis des valeurs et des croyances. Ces caractéristiques les portent probablement à chercher moins activement des informations dans les textes descriptifs que les jeunes du moratoire. Le fait qu'ils ont vécu par le passé une période active d'exploration les pousse peut-être à faire un plus grand usage des composantes *association comparative* et *reconnaît information pertinente* que les sujets de la forclusion.

La majorité des travaux de recherche tendent à soutenir la présence d'un mode de fonctionnement cognitif identique chez les sujets du moratoire et de l'identité réalisée ( Archer, S.L. & Waterman, A.S., 1990; Protinsky et Wilkerson, 1986; Slugosky et al. 1984; Dionne et Leadbeater, 1981). Ces deux états se trouvent en effet du côté positif du pôle identité et confusion d'identité d'Erikson (1968). Berzonsky et Neimeyer (1988) considèrent pour leur part que les jeunes du moratoire et de l'identité réalisée partagent le même style identitaire. Les résultats de la présente recherche ne soutiennent pas totalement ces conclusions. L'analyse des résultats n'indique pas que les sujets de l'identité réalisée et du moratoire partagent une stratégie commune de résolution du problème de classement. Le seul point commun entre les adolescents de l'identité réalisée et du moratoire se trouve au niveau d'une faible utilisation de la composante *examen succinct et global*. Ils se distinguent ainsi tous deux des sujets de la forclusion.

Les sujets de l'identité réalisée ne démontrent pas de préférence pour l'une ou l'autre des composantes *lecture en entier* et *lecture parcellisée* contrairement aux sujets du moratoire qui utilisent très souvent et presque exclusivement la composante *lecture parcellisée*. Les adolescents qui ont complété leur quête d'identité (identité réalisée) utilisent moins fréquemment

les composantes *association comparative* et *reconnait information pertinente* que les sujets du moratoire. Ils explorent moins fortement les informations contenues dans les textes descriptifs avant de passer à l'épisode de la Mise en oeuvre. Berzonsky, Rice et Neimeyer (1990) indiquent que les adolescents de l'identité réalisée tendent à porter des jugements polarisés qui laissent peu de place aux zones grises. Cette caractéristique semble porter ces jeunes à classifier les informations rapidement, avec certitude et sans tergiverser. Il est possible que le type de problème choisi pour la présente recherche tende à faire surgir cette caractéristique chez les sujets de l'identité réalisée.

Le contexte, le type de problème et le genre de données brutes recueillies au cours de la présente recherche semblent mettre en évidence les divergences entre les deux états identitaires positifs. Il ne faut pas oublier que les critères de classification pour le moratoire et l'identité réalisée ne sont pas tout à fait semblables. Les jeunes du moratoire vivent intensément l'exploration tandis que les adolescents de l'identité n'en font plus l'expérience active. Ces derniers ont pris des engagements à des valeurs et des idéologies particulières alors que les sujets du moratoire n'ont pas encore pris position de manière définitive. Il est possible que les adolescents de l'identité réalisée cherchent et évaluent objectivement les informations avec moins d'intensité que les sujets du moratoire. Ils ont pris position dans plusieurs domaines et ne sentent peut-être pas aussi fortement le besoin d'explorer activement. Ils ressemblent alors aux sujets de la forclusion qui eux aussi ont des positions clairement définies. Les résultats qui suivent semblent appuyer ces hypothèses. Les sujets de l'identité réalisée utilisent moins souvent les composantes *association comparative* et *reconnait information pertinente* que les sujets du moratoire mais plus fréquemment que les sujet de la forclusion. Ils emploient la

composante *examen succinct et global* moins souvent que les sujets de la forclusion mais avec la même fréquence que les jeunes du moratoire. C'est un peu comme si les sujets de l'identité réalisée ont tendance à utiliser des composantes propres à une recherche d'informations mais dans une moindre mesure que les sujets du moratoire. Ayant vécu une exploration, ils ont tendance à employer ces composantes plus souvent que les sujets de la forclusion.

### La diffusion

Les sujets de la diffusion ne démontrent pas de préférence pour l'utilisation des composantes *lecture parcellisée* et *lecture en entier* après la lecture de l'énoncé du problème. Ils partagent cette caractéristique avec les sujets de l'identité réalisée.

L'épisode Analyse des adolescents de la diffusion ressemble à celui des sujets de l'identité réalisée quant à la fréquence d'utilisation des composantes *examen succinct et global, reconnaît information pertinente*. Les sujets de la diffusion ne se démarquent pas spécifiquement des autres sujets. Leur stratégie de résolution se rapproche ainsi de la stratégie utilisée par les sujets de l'identité réalisée. Il ne faut pas oublier toutefois la présence d'une différence significative relevée entre les sujets de la diffusion et les sujets de l'identité réalisée quant à la fréquence d'utilisation de la composante *association comparative*. Les sujets de la diffusion l'utilisent moins souvent que les sujets de l'identité réalisée.

Tout comme les autres sujets, les jeunes de la diffusion utilisent les composantes *compare information divergente, compare information*

*commune et classifie et justifie* lors de l'épisode de la Mise en oeuvre. Les sujets de la diffusion classifient un personnage et justifient cette classification suite à la lecture du texte descriptif d'un personnage. Ils comparent les informations communes et divergentes suite à l'analyse d'autres textes descriptifs et ils réévaluent et reclassifient les personnages suite à cette nouvelle analyse. Ces comportements sont identiques aux comportements des sujets de l'identité réalisée. Ces sujets partagent le même profil de l'épisode de la Mise en oeuvre.

Les sujets de la diffusion se démarquent cependant des autres sujets au niveau de l'épisode de l'Évaluation. Ils évaluent leur travail en utilisant la composante *évaluation et classification finale* avec la même fréquence que les sujets des trois autres états d'identité, mais ils se distinguent des autres sujets par rapport à la composante *rencontre un obstacle et exprime un doute*. Ils en font usage plus fréquemment que les autres sujets. Les adolescents de la diffusion semblent indiquer souvent qu'ils éprouvent de la difficulté à résoudre le problème tout en soulignant des doutes par rapport à leurs décisions de classement.

La stratégie de résolution du problème de classement des sujets de la diffusion possède des caractéristiques intéressantes qui semble confirmer le côté diffus du style cognitif noté par plusieurs travaux de recherche (Berzonsky, 1990). La fréquence d'utilisation de la plupart des composantes ne permet pas de typer clairement la stratégie de résolution du problème de ces adolescents.

La tendance des adolescents de la diffusion à exclure certaines informations pertinentes due à un foyer restreint d'attention (Read et al., 1984) semble expliquer leur utilisation peu fréquente des composantes propres à une

exploration active. Les sujets de la diffusion utilisent la composante *association comparative* moins souvent que les sujets du moratoire et de l'identité réalisée; et la composante *reconnaît information pertinente* moins fréquemment que les sujets du moratoire. Le fait que les jeunes de la diffusion emploient ces deux dernières composantes plus souvent que les jeunes de la forclusion semble indiquer qu'ils cherchent tout de même à identifier une plus grande quantité d'informations que les adolescents de la forclusion, mais avec moins de vigueur que les adolescents du moratoire et de l'identité réalisée.

Les sujets de la diffusion font usage des composantes de type global comme *lecture en entier et examen succinct et global* avec la même fréquence que les sujets de la forclusion sans toutefois se démarquer des sujets du moratoire et de l'identité réalisée. L'examen des fréquences d'utilisation de ces composantes ne permet pas d'éviter de confondre un sujet de la diffusion avec les sujets des trois autres états identitaires.

Le modèle de Waterman (1982) souligne que les adolescents de la forclusion, du moratoire et de l'identité réalisée peuvent «régresser» à l'état de la diffusion. Le caractère indistinct de la stratégie des sujets de la diffusion tient peut-être du fait que certains de ces jeunes, parmi les plus vieux, ont récemment régressé à partir de l'un des trois autres stades. Ils ont alors encore tendance à utiliser certaines composantes comme les sujets des autres états.

Berzonsky et Neimeyer (1988) décrivent le style cognitif des adolescents de la diffusion par leur capacité d'ajuster leur comportement à la spécificité de la situation. Ils changent facilement leurs valeurs et leurs idées d'une situation à une autre. Ces engagements sont éphémères et n'impliquent pas une restructuration cognitive stable. Il semble que cette tendance pousse les

adolescents de la diffusion à exprimer très souvent des doutes par rapport au travail lors de la résolution du problème de classement. Ils comparent moins souvent les informations sur les personnages à leurs propres idées (composante association comparative) que les sujets du moratoire et de l'identité réalisée. Les sujets de la diffusion ne sont pas engagés à des idées et des valeurs et ils ne cherchent pas activement à en explorer (Marcia, 1966). N'ayant pas de valeurs et d'idées clairement définies, il leur est difficile d'effectuer des comparaisons entre les idées et les valeurs proposées par les personnages du problème et les leurs. Ils n'éprouvent pas le besoin de chercher le plus d'informations possibles car ils ne sont pas portés à l'exploration (Marcia, 1966; Berzonsky, 1988). Les sujets de la diffusion tendent à décomposer les informations sans toutefois chercher à les modifier et à les intégrer à leur idéologie personnelle (Berzonsky, Rice et Neimeyer, 1990).

La stratégie de résolution du problème de classement des sujets de la diffusion pose problème dans sa ressemblance avec le profil des sujets de l'identité réalisée. Les adolescents de ces deux états utilisent plusieurs composantes de façon semblable. L'élément distinctif de la stratégie utilisée par les adolescents de la diffusion est la forte présence de la composante *rencontre un obstacle et exprime un doute*. Cette composante est pratiquement inexistante dans les protocoles des adolescents des trois autres états identitaires.

La stratégie de résolution du problème des sujets du moratoire et celle des jeunes de la forclusion sont distinctes. La stratégie des adolescents de l'identité réalisée et de la diffusion partagent plusieurs caractéristiques sans toutefois se démarquer clairement des stratégies des autres états d'identité.

## LES CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES

Cette étude des stratégies utilisées par les adolescents pour résoudre un problème lié à l'identité débouche sur des perspectives éducatives. Les adolescents du moratoire et de l'identité achevée partagent plusieurs qualités qui favorisent des cheminements positifs dans leur vie, comparativement aux adolescents de la diffusion et de la forclusion (Archer, 1989; Marcia, 1989). L'école, qu'elle en soit consciente ou non, joue un rôle important dans le processus identitaire car le développement de l'identité se vit en grande partie au cours de la scolarisation secondaire et post-secondaire. (Waterman, 1985).

Il peut arriver que les enseignants et enseignantes assument, sans vérification suffisante, que les adolescents et adolescentes forment un groupe homogène. Les adolescents et adolescentes, d'une classe de 11<sup>e</sup> par exemple, n'utilisent pas tous la même stratégie pour résoudre des questions relatives à la formation de l'identité même si intellectuellement ils sont placés au sein d'une classe homogène de par leur rendement scolaire. L'enseignant et l'enseignante doivent tenir compte de l'état identitaire de l'élève. La présente recherche propose, tel que Berzonsky (1988, 1990), de considérer le «raisonnement» comme un ensemble de stratégies cognitives de résolution de problèmes utilisables dans les domaines propres à l'identité. Les éducateurs et éducatrices doivent présenter aux adolescents et adolescentes un matériel de réflexion qui correspond à leurs capacités réelles afin de stimuler le moratoire, l'état identitaire nécessaire à l'atteinte d'une identité réalisée (Marcia, 1989; Waterman, 1989). L'adolescent et l'adolescente doivent vivre des expériences où ils peuvent examiner les possibilités, prendre position face aux valeurs parentales et sociales et finalement choisir leurs propres valeurs (Marcia, 1966).

Les éléments qui suivent paraissent essentiels à la formation de l'identité. L'enseignante et l'enseignant doivent stimuler la considération d'une variété de buts, de valeurs et de croyances dans plusieurs domaines identitaires tels que la religion, les styles de vie, les relations interpersonnelles et les carrières. Ils doivent favoriser une remise en question des idées présentées en classe. Il est important de promouvoir la cueillette d'informations nécessaire à la résolution de la crise d'identité et de motiver les élèves à chercher activement ces informations tout en les guidant vers les sources. L'enseignant et l'enseignante doivent finalement encourager, stimuler, la volonté de prendre des engagements par rapport aux valeurs, aux croyances et aux buts explorés.

Les programmes et approches pédagogiques de certains cours au secondaire semblent propices à stimuler le cheminement de l'élève vers une identité réalisée. Les cours d'histoire, rôle parental, identité à l'adolescence, valeurs humaines et grandes religions, sciences et langues proposent tous une gamme d'informations, de valeurs, de croyances et de méthodologies de recherche et d'analyse. L'élève du secondaire peut utiliser diverses stratégies pour résoudre des problèmes qui touchent les dimensions de la recherche identitaire dans le cadre de ces programmes.

La présente étude souligne que l'état d'identité actuelle de l'élève le pousse à faire usage d'une stratégie particulière à cet état identitaire. L'élève du moratoire se livre à une recherche très active d'informations jumelée à des comparaisons entre ces informations et ses caractéristiques personnelles. L'élève de la forclusion effectue un survol des informations afin de se former une opinion et prendre une décision basées sur une analyse globale mais

succincte des données du problème. Les jeunes ayant atteint l'identité réalisée ou vivant une diffusion de l'identité semblent utiliser une combinaison des stratégies propres aux deux autres états identitaires. Les élèves de la diffusion sont les seuls à indiquer qu'ils éprouvent des doutes lorsqu'ils rencontrent des obstacles lors de la résolution de problèmes.

La plupart des enseignantes et des enseignants organisent leurs classes dans le cadre d'une approche coopérative où le travail de groupe tient une place essentielle. Il serait opportun que les éducateurs et les éducatrices considèrent l'état identitaire des élèves lors de la formation de ces groupes de travail. Un regroupement d'adolescents et d'adolescentes des quatre états pourrait stimuler la discussion et l'exploration dans le cadre des cours.

Ce regroupement peut contribuer à créer une atmosphère de classe où la réflexion et l'exploration de diverses perspectives deviennent la norme. Cette atmosphère peut contribuer au désir de s'engager dans une telle exploration. L'enseignant et l'enseignante doivent mettre en relief les multiples réponses possibles aux questions tout en soulignant les approches différentes de résolution de problèmes dans divers contextes. Les élèves du moratoire se prêtent facilement aux discussions sur les forces et les faiblesses de diverses options ce qui peut stimuler les autres élèves à explorer ces possibilités avant de tenter de prendre une décision d'engagement.

Exposer les adolescents et les adolescentes aux multiples possibilités dans plusieurs domaines identitaires augmente les chances de piquer la curiosité et de promouvoir l'exploration dans au moins un de ces domaines. Les jeunes de l'identité réalisée et de la forclusion peuvent ainsi remettre en question

certain engagements car certaines contradictions peuvent provoquer un malaise et de nouvelles visions peuvent paraître plus attirantes.

Les groupes hétérogènes permettent d'exposer les adolescents et les adolescentes à des modèles de moratoire et d'identité réalisée. Le contact avec plusieurs de ces derniers peut contribuer à créer un climat où l'élève a la «permission» d'explorer et de remettre en question ses croyances. Il est exposé à des discussions sur le comment et le pourquoi de l'exploration vécue par plusieurs jeunes du groupe. Les enseignants et enseignantes peuvent alors proposer aux élèves des travaux portant sur des thèmes identitaires dans le cadre de leur cours. Larson (1988) indique que le choix d'un sujet, la recherche d'informations sur le thème choisi, la préparation du travail, la présentation au groupe-classe et les discussions sur le travail ressemblent justement aux processus de la recherche identitaire.

Il semble aussi opportun d'enseigner l'usage d'une pensée critique dans le cadre des cours. Ennis (1987) définit cette pensée ainsi : «a reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (p. 10). Certains aspects de cette pensée critique décrits par Quellmatz (1987) correspondent aux types de questionnement et aux composantes utilisées par les jeunes du moratoire dans le cadre de la présente recherche. La démarche consiste à : identifier la tâche, clarifier les éléments essentiels, faire des liens entre les informations pertinentes, évaluer la pertinence de l'information et des procédures, en arriver à une certaine conclusion.

Les enseignants et enseignantes oeuvrant aux services à l'élève (orientation) doivent également tenir compte du fait que l'état identitaire influence l'approche utilisée par l'élève lorsqu'il traite de l'information. Le

conseiller et la conseillère doivent connaître l'état identitaire de l'élève afin de bien orienter ce dernier vers les informations essentielles pour des choix de cours et de carrières.

L'élève de la forclusion, bien engagé dans ses choix, ne fera que glaner les dépliant et portera attention aux éléments qui correspondent déjà à ses valeurs lors de conversations avec l'enseignant ou l'enseignante. Il pourrait aisément laisser de côté des informations et des points de vue pertinents qui «ne font pas son affaire». Un adolescent ou une adolescente du moratoire pourra très bien travailler seul dans la mesure où le conseiller ou la conseillère lui propose toute une gamme d'informations portant sur les thèmes qui préoccupent l'élève. Le conseiller et la conseillère en orientation peuvent aussi provoquer une recherche par des questions et la présentation de points de vues divergeants afin de stimuler la réflexion. L'adolescent et l'adolescente de la diffusion doivent probablement être rassurés et soutenus lors de ses rencontres avec les éducateurs et les éducatrices du service à l'élève. Ces derniers doivent être vigilants car la stratégie de l'élève de la diffusion ressemble à celle des adolescents et adolescentes de l'identité réalisée, ce qui pourrait laisser croire que l'élève de la diffusion aurait exploré les possibilités et qu'il est maintenant engagé à des valeurs, une idéologie ou un choix de carrière.

Il semble essentiel que les enseignantes et les enseignants reçoivent une formation touchant la crise d'identité à l'adolescence. Il semble que la plupart de ces derniers vivent eux-mêmes l'identité réalisée ou, à tout le moins, le moratoire. Les études de Walter et Stivers (1977) et de McNergney et Satterstrom (1984) semblent indiquer qu'il existe une corrélation positive entre le développement de l'identité d'un enseignant et la qualité de ses rapports

avec ses élèves, de même que la qualité de ses interventions pédagogiques. Une étude de Herry, Robichaud et Boyer (1993) indique que 80 pour cent des futurs enseignants et enseignantes vivent une résolution positive du stade identité alors que 20 pour cent tendent vers le pôle négatif de résolution. Ces résultats sont encourageants dans la mesure où la plupart des futurs enseignants et enseignantes vivent, tant pour l'aspect interpersonnel que l'aspect idéologique, un développement positif de leur identité. Ces résultats semblent aussi inquiétants car l'on peut s'interroger sur l'impact qu'auront les autres enseignants et enseignantes sur la formation identitaire de leurs élèves. Il serait important de s'intéresser aux jeunes enseignants et enseignantes qui vivent l'état de diffusion ou de forclusion de l'identité et de préciser comment favoriser chez eux, l'émergence du moratoire et de l'identité réalisée.

## CONCLUSION

La présente recherche analyse la stratégie de résolution d'un problème de classement utilisée par des adolescents en fonction de leur état identitaire. L'étude s'appuie sur les perspectives théoriques d'Erikson (1972), les états d'identité de Marcia (1966, 1980) et les modèles du développement de l'identité proposés par Waterman (1982, 1985), Grotevant (1987) et Berzonsky (1987, 1989).

L'analyse des résultats indique des différences entre les états d'identité en fonction des composantes ; l'utilisation ou la non-utilisation et la fréquence d'utilisation. La stratégie correspond à l'utilisation ou la non-utilisation de composantes ainsi qu'à leur fréquence d'utilisation afin d'en arriver à un classement des six personnages du problème. Les données suggèrent que même si tous les sujets utilisent des composantes propres à chacun des quatre épisodes, l'appartenance à un état d'identité implique une façon particulière d'aborder et de résoudre des problèmes liés à l'identité. Il existe une relation entre la stratégie de résolution de problèmes et l'état identitaire.

L'étude indique que le nombre d'utilisateurs de deux des vingt composantes permettent de distinguer les sujets du moratoire et les sujets de la forclusion des adolescents des autres états d'identité. L'analyse des fréquences d'utilisation des composantes en souligne sept qui différencient les états les uns par rapport aux autres.

Les sujets du moratoire portent beaucoup d'attention aux détails. Ils cherchent activement de l'information en scrutant les textes tout en se référant à leurs caractéristiques personnelles. Ils lisent peu souvent la description complète d'un personnage sans souligner d'une manière quelconque certaines

données. Il est rare aussi de les voir porter un jugement global sur l'ensemble de contenus.

Les adolescents de la forclusion préfèrent utiliser une stratégie où l'accent porte sur un examen succinct et général des textes. Ils lisent l'ensemble des énoncés d'une description sans pause et sans faire de réflexions sur le contenu de quelques énoncés particuliers. Ils ne cherchent pas à analyser les textes dans les moindres détails ; ils classent les personnages sur une impression globale même si certains points pourraient susciter des controverses.

Les sujets de l'identité réalisée ne démontrent pas de préférence pour certaines composantes. Ils explorent moins fréquemment les informations pertinentes que les sujets du moratoire mais plus souvent que les jeunes de la forclusion. Leur stratégie se rapproche de celle des élèves de la diffusion qui ne semblent pas privilégier plus particulièrement une composante des trois premiers épisodes. Les jeunes de la diffusion sont aussi assez difficiles à cerner par rapport à leur stratégie préférée. La fréquence d'utilisation des composantes *association comparative* et *rencontre un obstacle et exprime un doute* distinguent toutefois les sujets de ces deux états. Les sujets de la diffusion se livrent moins souvent à des réflexions portant sur des caractéristiques d'ordre personnel comparativement aux élèves de l'identité réalisée. Les adolescents de la diffusion expriment beaucoup plus souvent de doutes lors de la résolution du problème et ils soulignent rencontrer plus fréquemment des obstacles, que les jeunes de l'identité réalisée. Cette dernière caractéristique observée chez les sujets de la diffusion les distingue d'ailleurs clairement des sujets de tous les états identitaires. L'interprétation des résultats de l'analyse

peut permettre à un enseignant et à une enseignante de reconnaître certains indices de l'état d'identité d'un élève en lui proposant de résoudre un problème dont les thèmes traitent de l'identité.

La présente étude soulève plusieurs questions. Les stratégies observées peuvent-elles être mieux définies? Ces stratégies sont-elles observables dans le cadre de problèmes variés? La stratégie utilisée est-elle transférable à d'autres contextes? Est-il possible d'enseigner une stratégie propre au moratoire et est-ce que l'élève en fera usage dans les contextes de l'identité? Comment peut-on distinguer plus clairement les particularités de la stratégie de l'identité réalisée, de celle de la diffusion? Les jeunes adolescentes utilisent-elles les mêmes stratégies que les garçons lors de la résolution de problèmes liés à l'identité? Quels types de stratégies utilisent les adolescents et les adolescentes qui fonctionnent dans un état identitaire de transition? Comment les comportements de résolution de problèmes évoluent-ils? Le fait que les sujets de l'étude soient des francophones vivant en milieu minoritaire peut-il avoir un impact sur la stratégie observée de résolution de problème? Il serait intéressant, en reprenant une méthodologie semblable, de comparer un groupe de francophones minoritaires à un groupe de francophones majoritaires et à un groupe de jeunes anglophones majoritaires.

La recherche a produit une quantité considérable de données. Il serait intéressant d'effectuer une analyse des contenus des verbalisations des adolescents sur les thèmes identitaires ainsi qu'une analyse des relations entre la classification finale des personnages, l'état d'identité du sujet et ses perceptions de son état identitaire. Ces études pourraient jeter un nouvel éclairage sur le cinquième stade d'Erikson.

## ANNEXE A

## VERSION REVUE ET CORRIGÉE DU MOE-EIE

Version revue et corrigée de  
la mesure objective étendue de l'état d'identité de l'ego

Lire les déclarations suivantes et indiquer dans quelle mesure elles sont en accord ou en désaccord avec vos pensées et vos sentiments. Lorsqu'une déclaration comporte plusieurs points, indiquer votre réaction d'ensemble. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Répondre sur la feuille réservée à cet usage en choisissant l'une des réponses suivantes:

<b>en accord total</b> <b>5</b>	<b>en accord</b> <b>4</b>	<b>en accord partiel</b> <b>3</b>
<b>en désaccord partiel</b> <b>2</b>	<b>en désaccord</b> <b>1</b>	<b>en désaccord total</b> <b>0</b>

1. Je n'ai pas choisi le travail, la carrière que je voudrais avoir, et je ferais le travail que je trouverais en attendant mieux.
2. En ce qui concerne la religion, je n'ai simplement rien trouvé qui me tentait, et je ne ressens pas véritablement le besoin de chercher.
3. Mes idées sur les rôles respectifs de l'homme et de la femme sont les mêmes que celles de mes parents. Ce qui a bien marché pour eux marchera évidemment pour moi.
4. Je n'ai pas de préférence pour un style de vie particulier.
5. Il y a des gens de toutes sortes. J'en suis encore à explorer les nombreuses possibilités de me faire de bons amis.
6. Je participe parfois à des activités récréatives lorsqu'on me le demande, mais je fais rarement le premier pas.
7. Je n'ai pas véritablement pensé à un "style de sortie". Sortir ("dating") ou ne pas sortir n'a pas grande importance pour moi.
8. Je n'arrive pas à avoir une opinion bien nette sur des questions de politique parce que tout change tellement rapidement. Par contre, je pense que je dois savoir quelles sont les idées que je suis prêt à défendre et auxquelles je crois.
9. J'en suis encore à chercher quelles sont mes possibilités et quel type de travail je pourrais faire.
10. Je ne pense pas beaucoup à des questions de religion et cela ne me gêne pas.
11. Il y a tellement de façons de répartir les responsabilités dans le mariage. J'essaye de trouver ce qui me conviendrait.

12. Je suis à la recherche d'une perspective acceptable dans laquelle considérer mon style de vie, mais je ne l'ai pas encore trouvée.
13. L'amitié peut être fondée sur de nombreuses raisons, mais je choisis mes amis intimes en fonction de critères de valeur et de points communs sur lesquels j'ai bien réfléchi.
14. Je n'ai aucune activité récréative dans laquelle je suis vraiment engagé, mais j'expérimente de nombreuses manières d'occuper mes loisirs jusqu'à ce que j'en trouve une qui puisse me passionner.
15. J'ai choisi mes relations pour mes sorties (dating, relationship) en fonction de mes expériences passées.
16. Je n'ai pas réellement pensé à la politique: ça ne m'intéresse pas beaucoup.
17. Je pourrais penser à de nombreuses manières de gagner ma vie mais je n'aurai jamais vraiment à choisir étant donné que mes parents me disent ce qu'ils voudraient que je fasse.
18. La foi d'une personne est une chose vraiment personnelle. J'y ai pensé et repensé et je sais ce en quoi je peux croire.
19. Je n'ai jamais pensé sérieusement au rôle de la femme et de l'homme dans le mariage. Je ne vois pas en quoi cela me concerne.
20. Après y avoir beaucoup pensé, je me suis fait ma propre opinion sur ce que peut être le mode de vie idéal (lifestyle) pour moi et je ne pense pas que personne me fasse un jour changer d'idée.
21. Je fais confiance à mes parents pour le choix de mes amis.
22. J'ai choisi une ou plusieurs activités récréatives que je pratique régulièrement; mon choix a été fait en examinant de nombreuses possibilités et je suis content de ce choix.
23. Je ne pense pas beaucoup à sortir (dating). Je profite simplement des occasions.
24. Je pense que mes opinions politiques sont en gros celles de ma famille. Je vote (ou je voterais comme eux) et je réagis comme eux.
25. Trouver le bon travail ne m'intéresse pas véritablement, n'importe quel travail ferait l'affaire, en fonction de ce que je trouve.
26. Je ne sais pas au juste ce que la religion signifie pour moi. Je voudrais bien me décider mais j'en suis encore à chercher.
27. Mes idées sur le rôle de l'homme et de la femme me viennent directement de ma famille et de mes parents. Je ne vois pas le besoin d'aller chercher ailleurs.
28. Mes idées sur le style de vie que je voudrais m'ont été inculquées par mes parents et je ne vois pas la nécessité de remettre en question ce qu'ils m'ont enseigné.

29. Je n'ai pas véritablement d'amis intimes, et je ne pense pas que je cherche à en avoir en ce moment.
30. Je participe parfois à des activités de loisir mais je ne vois pas le besoin de me chercher une activité de loisir régulière.
31. J'essaye plusieurs types de relations (dating relationship) avec les gens avec lesquels je sors, mais je n'ai pas encore décidé quelle était la meilleure pour moi.
32. Il y a tellement de partis et d'idéaux politiques que je ne peux pas décider lequel suivre sans y voir absolument clair.
33. J'ai eu du mal à décider, mais maintenant je sais vraiment quelle carrière je voudrais suivre.
34. En ce moment, je ne vois pas bien clair dans les questions de religion. Je change continuellement d'idées sur ce qui est bon ou mal pour moi.
35. J'ai passé un certain temps à réfléchir sur les rôles de l'homme et de la femme dans le mariage et j'ai décidé ce qui serait le mieux pour moi.
36. La recherche d'un point de vu acceptable pour affronter la vie, m'entraîne dans de nombreuses discussions avec les autres et me porte à réfléchir sur moi-même.
37. Je ne me lie d'amitié qu'avec des gens qui ont l'approbation de mes parents.
38. J'ai toujours aimé les mêmes activités de loisir que mes parents et je n'ai jamais pensé sérieusement à en avoir d'autres.
39. Je ne sors qu'avec les personnes qui ont l'approbation de mes parents.
40. J'ai bien réfléchi à mes convictions politiques et je réalise que je peux être d'accord avec certaines idées de mes parents sans être d'accord avec toutes leurs idées.
41. Mes parents ont décidé depuis longtemps quel travail je devais faire et je suis le plan de carrière qu'ils m'ont tracé.
42. Pendant un certain temps je me suis interrogé sérieusement sur la foi et je peux maintenant dire que je comprends ce que je crois.
43. J'ai pensé aux rôles que jouent les maris et les femmes d'aujourd'hui et j'essaye de me faire une idée définitive.
44. L'opinion des mes parents sur la vie me suffit et je n'ai besoin de rien d'autre.
45. J'ai essayé de nombreuses formes d'amitié et je sais maintenant ce que j'attends d'un ami.
46. Après avoir essayé de nombreuses activités de loisir, j'en ai trouvé une ou plusieurs que j'aime faire, seul ou avec des amis.
47. Je n'ai pas encore tout à fait décidé de mes préférences pour sortir (dating).

48. Je ne suis pas sûr de mes convictions politiques, mais j'essaye de trouver ce en quoi je peux croire.
49. J'ai mis longtemps à me décider mais maintenant je suis sûr de la direction que je veux suivre pour ma carrière.
50. Je fais partie de l'église dont mes parents ont toujours fait partie. Je ne me suis jamais demandé pourquoi.
51. Les couples mariés peuvent se répartir les responsabilités de beaucoup de manières différentes. J'ai pensé à de nombreuses solutions et je sais maintenant exactement comment je voudrais que cela se passe pour moi.
52. Je pense que je suis heureux de vivre en général et je ne pense pas que ma vie soit guidée par un point de vue particulier.
53. Je n'ai pas d'amis intimes. J'aime simplement me trouver avec les copains.
54. J'ai tenté plusieurs activités de loisir dans l'espoir d'en trouver au moins une qui pourrait me plaire pendant longtemps.
55. Je suis sorti (dating) avec différents types de gens et je sais exactement qu'elles sont mes propres "règles non écrites" pour ces sorties et avec qui j'accepte de sortir.
56. Je ne me suis jamais trouvé suffisamment concerné par la politique pour prendre position de manière ferme d'un côté ou de l'autre.
57. Je n'arrive pas à décider de ce que je veux faire. Il y a tant de carrières qui offrent des possibilités.
58. Je n'ai jamais véritablement mis en question ma religion. Si mes parents la trouvent bien, elle doit me convenir.
59. Les opinions sur les rôles des hommes et des femmes semblent si différentes que je ne peux pas m'attarder à y réfléchir.
60. Après m'être examiné et interrogé de manière approfondie, je me suis fait une opinion très nette de ce que devrait être mon style de vie.
61. Je ne sais pas vraiment quel type d'amis seraient les meilleurs pour moi. J'essaye de trouver ce que veut vraiment dire l'amitié pour moi.
62. Toutes mes préférences pour les activités de loisir me viennent de mes parents et je n'en ai pas vraiment essayé d'autres.
63. Je ne sors qu'avec des gens qui auraient l'approbation de mes parents.
64. Mes parents ont toujours eu leurs propres opinions politiques et morales sur des sujets tels que l'avortement et l'euthanasie et j'ai toujours accepté leurs opinions.

## ANNEXE B

## LE PROBLÈME DE CLASSEMENT

L'enseignant décide de former des groupes de travail et de discussion dans le cadre de son cours. Il désire faire les meilleurs regroupements possibles afin de s'assurer d'un fonctionnement optimum des groupes. Il est convenu que les notes seront attribuées en rapport avec les résultats du groupe dans son ensemble ainsi que de l'effort personnel de chacun. Afin de former les équipes de travail, l'enseignant opte pour l'utilisation d'un instrument révolutionnaire permettant de produire des regroupements efficaces d'élèves. Cette technique compare les idées, les opinions et les valeurs des gens dans différents domaines: l'amitié, les fréquentations, le choix de carrière, les rôles de l'homme et de la femme etc. Il faut toutefois que l'élève soit le plus précis et honnête que possible. Évidemment tu désires faire partie du groupe qui répond le plus à tes aspirations et qui t'assurera le succès. Voici les directives de l'instrument utilisé par le professeur:

Tu dois déterminer avec le plus de précision possible lesquels parmi les personnages suivants te ressemblent le plus. Il s'agit de classer les personnages dans un ordre décroissant en fonction de leur ressemblance avec toi. Le personnage qui te ressemble le plus sera classé au premier rang et celui qui te ressemble à peine sera classé au dernier rang. La précision de ta classification est essentielle au choix de tes coéquipiers.

**Étudiant 1 :** Je participe de temps en temps à des activités récréatives lorsqu'on me le demande mais je ne fais pas souvent les premiers pas. De fait je ne vois pas le besoin de me chercher une activité de loisir régulière. Je n'ai pas d'amis intimes et je ne pense pas chercher à en avoir un en ce moment. J'aime simplement me retrouver avec les copains. Je ne pense pas beaucoup à sortir (dating) mais je profite des occasions qui passent. Je suis heureux de vivre et je ne crois pas que ma vie soit guidée par un point de vue particulier. Pour ce qui est de la religion, je n'ai rien trouvé qui me tentait et je ne ressens pas le besoin de chercher. Trouver la carrière qui m'intéresse ne me préoccupe pas véritablement, n'importe quel travail ferait l'affaire. (*diffusion*)

**Étudiant 2 :** Je ne suis pas encore tout à fait certain quel type d'amis seraient les meilleurs pour moi mais j'essaye de trouver ce que veut vraiment dire l'amitié pour moi. De la même manière, je n'ai pas encore tout à fait décidé de mes préférences pour les «fréquentations amoureuses». Il y a beaucoup de façons de répartir les responsabilités dans le mariage: je tente de trouver ce qui me conviendrait à moi. La recherche d'un point de vue acceptable pour affronter la vie m'entraîne dans de nombreuses discussions et me porte à réfléchir sur moi-même. J'expérimente de nombreuses manières d'occuper mes loisirs jusqu'à ce que j'en trouve une ou deux qui puisse me passionner. Je n'arrive pas à décider ce que je veux faire comme travail plus tard; il y a tant de choix de carrières qui offrent des possibilités intéressantes.*(moratoire)*

**Étudiant 3 :** Mes idées sur les rôles respectifs de l'homme et de la femme ressemblent beaucoup aux idées de mes parents; leur mariage marche bien et le mien ira sûrement aussi bien. Je fais confiance à mes parents pour le choix de mes amis et d'ailleurs, la plupart du temps je ne fréquente que des ami(e)s (dating) qui ont l'approbation de mes parents. Mes idées sur le style de vie que je voudrais me sont inculquées par ma famille et je ne vois pas la nécessité de remettre en question ce qui m'a été enseigné. Je fais partie de l'église dont mes parents ont toujours fait partie; je ne me suis jamais vraiment demandé pourquoi. Pour ce qui est des loisirs, presque toutes mes préférences pour les activités me viennent des activités que j'ai pratiquées avec ma famille. Je n'en ai pas vraiment essayé d'autres. *(forclusion)*

**Étudiant 4 :** L'amitié peut être fondée sur de nombreuses raisons, mais je choisis mes amis intimes en fonction de critères de valeurs et de points communs sur lesquels j'ai bien réfléchi. Mes relations pour mes sorties (dating) sont choisies en fonction de mes expériences passées. Je pratique régulièrement quelques activités récréatives que j'ai choisies après en avoir tentées plusieurs. Je me suis fait ma propre opinion sur ce que peut être le mode de vie idéal pour moi et je ne pense pas que personne me fasse changer d'idée. Je n'arrive pas à avoir une opinion bien nette des questions de politiques parce que tout change tellement rapidement. Par contre, je pense que je dois savoir quelles sont les idées que je suis prêt à défendre et auxquelles

je crois. La foi religieuse d'une personne est une chose vraiment personnelle. J'y ai pensé et repensé et je sais ce en quoi je peux croire. (*identité achevée*)

**Étudiant 5 :** Je crois avoir des valeurs, des buts et des croyances auxquels je suis engagé depuis longtemps. Ces opinions portent sur différents domaines de la vie, que se soit la politique, l'amitié, les fréquentations, mon choix de carrière ou mon style de vie. De fait, je n'ai pas vraiment porté beaucoup d'attention ou d'intérêt pour d'autres options. Je suis tout de même flexible car je ne suis pas défensif lorsque d'autres alternatives à mes idées me sont suggérées. (*forclusion -moratoire*)

**Étudiant 6 :** Sortir ou ne pas sortir sérieusement (dating) n'a pas beaucoup d'importance pour moi. D'ailleurs j'essaye plusieurs types de relations avec les gens avec lesquels je sors et je n'ai pas encore décidé ce que je préfère. Il y a tellement de partis et d'idéaux politiques que je ne peux pas décider lequel suivre sans y voir absolument clair. De toute façon je ne me suis jamais trouvé suffisamment concerné par la politique pour prendre position de manière ferme. Je ne sais pas au juste ce que la religion signifie pour moi. Je voudrais bien me décider mais j'en suis encore à chercher. Les opinions sur les rôles des hommes et des femmes semblent si différentes que je ne peux pas m'attarder à y réfléchir. Je ne suis pas préoccupé à trouver en ce moment des valeurs et des opinions bien définies. Je me laisse porter par les événements sans m'en faire plus qu'il ne m'en faut. Il me reste encore du temps pour explorer diverses alternatives et de prendre des engagements fermes. (*diffusion-moratoire*)

## ANNEXE C

### DIRECTIVES AUX SUJETS

Nous sommes intéressés, dans le cadre de cette expérience, à la façon dont nous tentons de résoudre des problèmes. Afin d'y arriver, je vais te demander de réfléchir à voix haute à mesure que tu travailles sur une solution au problème. Remarque qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux que tu dises TOUT ce que tu penses, tout ce qui te passe par la tête de la minute où tu vois la question jusqu'à la réponse finale. N'essaie pas de planifier ce que tu vas dire : agis comme si tu es seul dans la pièce et que tu te parles à toi même. Si tu es silencieux je vais te demander de «parler». As-tu des questions avant de commencer?

ANNEXE D  
EXEMPLES DE PROTOCOLES VERBAUX CODÉS

Sujet #71 Forclusion

*lee* L'enseignant décide de former des groupes de travail et de discussion dans le cadre de son cours. Il désire faire les meilleurs regroupements possibles afin de s'assurer d'un fonctionnement optimum des groupes.....

*Par* Ok. je peux commencer

*lee* 1. Étudiant J.P.L.: Je participe de temps en temps à des activités récréatives lorsqu'on me le demande mais je ne fais pas souvent les premiers pas. De fait je ne vois pas le besoin de me chercher une activité de loisir régulière. Je n'ai pas d'amis intimes et je ne pense pas chercher à en avoir un en ce moment. J'aime simplement me retrouver avec les copains. Je ne pense pas beaucoup à sortir (dating) mais je profite des occasions qui passent. Je suis heureux de vivre et je ne crois pas que ma vie soit guidée par un point de vue particulier. Pour ce qui est de la religion, je n'ai rien trouvé qui me tentait et je ne ressens pas le besoin de chercher. Trouver la carrière qui m'intéresse ne me préoccupe pas véritablement, n'importe quel travail ferait l'affaire.

*Ex* Ça fait dur ça, ya pas l'air de savoir ce qui veut, faut pas je l'oubli lui.

*Ex* y me ressemble pas pentoute!

*lee* 2. Étudiant M.L.: Je ne suis pas encore tout à fait certain quel type d'amis seraient les meilleurs pour moi mais j'essaye de trouver ce que veut vraiment dire l'amitié pour moi. De la même manière, je n'ai pas encore tout à fait décidé de mes préférences pour les "fréquentations amoureuses". Il y a beaucoup de façons de répartir les responsabilités dans le mariage: je tente de trouver ce qui me conviendrait à moi. La recherche d'un point de vue acceptable pour affronter la vie, m'entraîne dans de nombreuses discussions et me porte à réfléchir sur moi-même. J'expérimente de nombreuses manières d'occuper mes loisirs jusqu'à ce que j'en trouve une ou deux qui puisse me passionner. Je n'arrive pas à décider ce que je veux faire comme travail plus tard; il y a tant de choix de carrières qui offrent des possibilités intéressantes.

*Ex* Ya l'air moins twit que l'autre...mais yé pas branché

*Ex* C'est un taponneux ce gars là.

*lee* Je veux juste attendre avant de les placer

*lee* 3. Étudiant M.H.B.: Mes idées sur les rôles respectifs de l'homme et de la femme ressemblent beaucoup aux idées de mes parents; leur mariage marche bien et le mien ira sûrement aussi bien. Je fais confiance à mes parents pour le choix de mes amis et d'ailleurs, la plupart du temps je ne fréquente que des ami(e)s (dating) qui ont l'approbation de mes parents. Mes idées sur le style de vie que je voudrais me sont inculquées par ma famille et je ne vois pas la nécessité de remettre en question ce qui m'a été enseigné. Je fais partie de l'église dont mes parents ont toujours fait partie; je ne me suis jamais vraiment demandé pourquoi. Pour ce qui est des loisirs, presque

toutes mes préférences pour les activités me viennent des activités que j'ai pratiquées avec ma famille. Je n'en ai pas vraiment essayé d'autres.

*E.S.S.* Définitivement!

*Dech* Nos parents y savent pis y faut en tenir compte comme icitte pour le style de vie.

*L* Là y sait ce qui croit.

*S.M.* Faut pas je l'oubli ... les affaires comme la religion pis la famille

*Lee* 4. Étudiant J.M.C.: L'amitié peut être fondée sur de nombreuses raisons, mais je choisis mes amis intimes en fonction de critères de valeurs et de points communs sur lesquels j'ai bien réfléchi. Mes relations pour mes sorties (dating) sont choisies en fonction de mes expériences passées. Je pratique régulièrement quelques activités récréatives que j'ai choisies après en avoir tentées plusieurs. Je me suis fais ma propre opinion sur ce que peut être le mode de vie idéal pour moi et je ne pense pas que personne me fasse changer d'idée. Je n'arrive pas à avoir une opinion bien nette des questions de politiques parce que tout change tellement rapidement. Par contre, je pense que je dois savoir quelles sont les idées que je suis prêt à défendre et auxquelles je crois. La foi religieuse d'une personne est une chose vraiment personnelle. J'y ai pensé et repensé et je sais ce en quoi je peux croire.

*R.W.* Hum....(marmonage) là j'les mets en ordre là.

*C.C.* Ben lui yé comme l'autre, ici y a des idée encrée comme celui avant

*A.S.* Des fois par exemple j'ai quand même décider pour moi-même les activités récréatives

*M.C.* Le 4 c'est comme y sait des affaires pour sûr mais d'autres pas.... c'est un peu comme moi des fois.

*C.S.* Bon c'est le # 4 le plus proche, le 3 pas pire, le #1 l'étudiant J.P.L., c'est, c'est l'avant dernier, le 2 comme pentoute.

*Lee* 5. Étudiant S.L.: Je crois avoir des valeurs, des buts et des croyances auxquels je suis engagés depuis longtemps. Ces opinions portent sur différents domaines de la vie, que se soit la politique, l'amitié, les fréquentations, mon choix de carrière ou mon style de vie. De fait, je n'ai pas vraiment porté beaucoup d'attention ou d'intérêt pour d'autres options. Je suis tout de même flexible car je ne suis pas défensif lorsque d'autres alternatives à mes idées me sont suggérées.

*A.S.* Je suis peut-être pas défensif là mais quand même je sais ce que je pense.

*A.S.* En gros c'est pas mal... moi j'ai pas besoin de d'autres options...comme lui

*C.U.* Y me fait penser à l'autre le #4

*J.M.* J pense que ... le #3, #5, #4 pis après 1 pis 2

*C.C.* 6. Étudiant R.M.: Sortir ou ne pas sortir sérieusement (dating) n'a pas beaucoup d'importance pour moi. D'ailleurs j'essaye plusieurs types de relations avec les gens

avec lesquels je sors et je n'ai pas encore décidé ce que je préfère. Il y a tellement de partis et d'idéaux politiques que je ne peux pas décider lequel suivre sans y voir absolument clair. De toute façon je ne me suis jamais trouvé suffisamment concerné par la politique pour prendre position de manière ferme. Je ne sais pas au juste ce que la religion signifie pour moi. Je voudrais bien me décider mais j'en suis encore à chercher. Les opinions sur les rôles des hommes et des femmes semblent si différentes que je ne peux pas m'attarder à y réfléchir. Je ne suis pas préoccupé à trouver en ce moment des valeurs et des opinions bien définies. Je me laisse porté par les événements sans m'en faire plus qu'il ne m'en faut. Il me reste encore du temps pour explorer diverses alternatives et de prendre des engagements fermes.

ASC

Moi je fais pas mal attention à la politique donc, lui, non j'pense pas

CB

Hum, ça je pense que j'l'mettrais.....dernier peut-être yé comme mélangé.

CAF

Ok. je vais, les regarder...

Le numéro 1 c'est le numéro 3 l'étudiant J.M.C. Le numéro 2 c'est l'étudiant 4 Le numéro 3 c'est l'étudiant numéro 5 Le numéro 4 l'étudiant 1. Le numéro 5 l'étudiant 6. et ensuite de cela le numéro 6, l' étudiant 2.

## Sujet #40 Moratoire

LeC Le professeur décide de former des groupes de travail et de discussion dans le cadre de son cours. Il désire faire les meilleurs regroupements possibles afin de s'assurer d'un fonctionnement optimum des groupes.....

1. Étudiant J.P.L.: Je participe de temps en temps à des activités récréatives lorsqu'on me le demande mais je ne fais pas souvent les premiers pas. De fait je ne vois pas le besoin de me chercher une activité de loisir régulière. Je n'ai pas d'amis intimes et je ne pense pas chercher à en avoir un en ce moment.

Bin, ça c'est pas vrai là, j'ai, j'ai des amis pis eh...je,

bin, quand y a une activité qui me plaisait, j'y vas là, j'attends pas que quelqu'un m'l'demande, eh.

"je n'ai pas d'amis int....."

C'est vrai...j'aime me retrouver avec les copains parce que moi j'aime avoir du fun.

Je ne pense pas beaucoup à sortir (dating) mais je profite des occasions qui passent.

C'est vrai aussi.

Je suis heureux de vivre et je ne crois pas que ma vie soit guidée par un point de vue particulier. Pour ce qui est de la religion, je n'ai rien trouvé qui me tentait et je ne ressens pas le besoin de chercher.

Cà c'est un petit peu vrai je sias pas trop quoi croire...comme ma mère des fois j'trouve elle est un peu trop poignée moi j'pas sûr si Dieu y'existe tsé?

Mais moi j'veux chercher, pas comme lui là.

Trouver la carrière qui m'intéresse ne me préoccupe pas véritablement, n'importe quel travail ferait l'affaire.

Ca, c'est pas vrai du tout, c'est pas moi. J'ai une petite idée de quel emploi je, je pensais de faire.

2. Étudiant M.L.: Je ne suis pas encore tout à fait certain quel type d'amis seraient les meilleurs pour moi mais j'essaye de trouver ce que veut vraiment dire l'amitié pour moi.

Eh. j'en ai des amis, j'en ai déjà trouvé, pis, c'est pas vraiment nécessaire d'en trouver d'autres.

De la même manière, je n'ai pas encore tout à fait décidé de mes préférences pour les "fréquentations amoureuses".

C'est pas mal vrai parce que je sors pas tellement.

Il y a beaucoup de façons de répartir les responsabilités dans le mariage: je tente de trouver ce qui me conviendrait à moi.

Ass Oui, c'est vrai je sais pas trop encore mais j'ai des idée pareil.

Puy La recherche d'un point de vue acceptable pour affronter la vie, m'entraîne dans de nombreuses discussions et me porte à réfléchir sur moi-même.

Ass C'est vrai, eh, j'ai pas encore découvert le, exactement quel emploi j'tais pour faire, mais j'pense à tout ce que je pourrais peut-être faire dans vie...pis je sus pas certain encore ce qui est plus important.

lec J'expérimente de nombreuses manières d'occuper mes loisirs jusqu'à ce que j'en trouve une ou deux qui puisse me passionner.

Ass Oui, c'est vrai, mais maintenant, j'ai pas mal de loisir pis, je sais qu'est-ce que j'aime. d'une part j'aime pis eh... qu'est-ce que j'aime pis qu'est-ce que j'aime pas faire.

lec Je n'arrive pas à décider ce que je veux faire comme travail plus tard;

Ass Cà, c'est assez faux parce que j'ai une petite idée quand même.

lec Il y a tant de choix de carrières qui offrent des possibilités intéressantes.

Ass Y a beaucoup de carrières, mais j'en ai peut-être une en tête mais c'est pas certain.

lec 3.Étudiant M.H.B.: Mes idées sur les rôles respectifs de l'homme et de la femme ressemblent beaucoup aux idées de mes parents; leur mariage marche bien et le mien ira sûrement aussi bien.

Ass J'pense que oui peut-être même un petit peu mieux.

lec Je fais confiance à mes parents pour le choix de mes amis et d'ailleurs,

Ass C'est pas vrai y ont rien à faire avec mes amis, pis, eh, y décident quelque fois si j'peux aller à des dances ou pas, mais, eh.. la plus part du temps c'est moi qui décide.

lec la plupart du temps je ne fréquente que des ami(e)s (dating) qui ont l'approbation de mes parents.

Ass Cà, c'est comme j'fait là, eh..j'aime pas vraiment, comme mes parents sont gentils, mais j'veux pas sortir avec une fille qui a, qui, qui réponde pas mal à mes parents, peut-être juste un p'tit peu là.

lec Je fais partie de l'église dont mes parents ont toujours fait partie;

Ass Cà, c'est vrai.

lec je ne me suis jamais vraiment demandé pourquoi.

Ass C'est vrai, j'suis pas mal porté à y aller, pis eh..eh..c'est pas que veux y aller, mais ma mère me force toujours à y aller, alors j'y vais avec eux, pis j'pense que quand je vais être plus vieux, eh.. j'pense pas que j'vais penser à, à aller aux églises, pis j'sus pas tellement dans la religion, eh...

Rec Pour ce qui est des loisirs, presque toutes mes préférences pour les activités me viennent des activités que j'ai pratiquées avec ma famille.

As Cà, c'est pas tellement clair, mais peut-être quelques uns, mais ma famille, c'est pas tellement une famille pour sortir, alors tout ce que je fais avec eux, c'est faire du ski. Pis, c'est moi qui l'a découvert.

Rec Je n'en ai pas vraiment essayé d'autres.

As Bon, je n'ai essayé d'autres pis, même j'ai plusieurs loisirs qui m'intéressent.

si silence.....

Cl Je pense que oui. Lui c'est le dernier.

Rec 4. Étudiant J.M.C.: L'amitié peut être fondée sur de nombreuses raisons, mais je choisis mes amis intimes en fonction de critères de valeurs et de points communs sur lesquels j'ai bien réfléchi.

As C'est ça, j'aime bien les amis qui sont pas mal comme moi., pis j'vais pas me tenir avec des gens qui eh.. qui aiment pas mes... comme ce que je fais, j'me tiendrai pas avec des gens qui fument pis des choses comme ça.

Rec Mes relations pour mes sorties (dating) sont choisies en fonction de mes expériences passées.

As L'an passé, j'ai, j'ai sorti avec une fille, que j'ai pas trop aimée, j'essaye d'éviter le même genre de filles.

Rec Je pratique régulièrement quelques activités récréatives que j'ai choisies après en avoir tentées plusieurs.

As C'est vrai, j'en ai essayé quelques unes, hum, comme certaines pis c'est pas mal cher, alors j'aime pas les activités qui coute trop cher, alors d'un autre côté, j'aime des fois les faire pareil.

Rec Je me suis fais ma propre opinion sur ce que peut être le mode de vie idéal pour moi et je ne pense pas que personne me fasse changer d'idée.

As Cà, c'est pas mal vrai, hum.. j'pense que je suis un petit peu comme mes parents, j't-assez, j't-assez, j'organise bien mes choses, eh. j'pense que avec moi-même.

Rec Je n'arrive pas à avoir une opinion bien nette des questions de politiques parce que tout change tellement rapidement.

As C'est vrai, j'm'intéresse pas vraiment aux, eh.. politiques, j'comprends pas tellement ça. Pis ça change tout le temps d'idée ces gens là.

Rec Par contre, je pense que je dois savoir quelles sont les idées que je suis prêt à défendre et auxquelles je crois.

As Hum, oui c'est ça, si, si j'ai une idée j'pense que j'vais la défendre, peut-être convaincre ceux qui sont pas certains de, de ma décision

Lea  
ASC  
La foi religieuse d'une personne est une chose vraiment personnelle. J'y ai pensé et repensé et je sais ce en quoi je peux croire.

ASC  
Eh. ouin, c'est vrai j'sus pas trop certain, pas mal incertain de....

ASC  
Celui ...le 4 y serait comme vers le plus proche que 3.

Lea  
5.Étudiant S.L.: Je crois avoir des valeurs, des buts et des croyances auxquels je suis engagés depuis longtemps.

ASC  
C'est vrai.

Lea  
Ces opinions portent sur différents domaines de la vie, que se soit la politique, l'amitié, les fréquentations, mon choix de carrière ou mon style de vie.

ASC  
Oui, c'est vrai, ça aussi

Lea  
De fait, je n'ai pas vraiment porté beaucoup d'attention ou d'intérêt pour d'autres options.

ASC  
Cà, c'est pas vrai, hum, j'cherche toujours d'autres options, bin, eh..d'autre choses qui, que,j'essaye pour voir si se serait peut-être meilleur que mes autres opinions.

Lea  
De fait, je n'ai pas vraiment porté beaucoup d'attention ou d'intérêt pour d'autres options.

GE  
Je l'ai tu déjà lu ça?

PAU  
Hum, ça c'est pas

PAU  
Je cherche toujours à chercher d'autres options.

Lea  
Je suis tout de même flexible car je ne suis pas défensif lorsque d'autres alternatives à mes idées me sont suggérées.

ASC  
Hum, oui c'est vrai pis eh, j'suis pas mal flexible et je veux toujours en savoir d'autres, d'autres options, de, soit des, des amis, ou soit d'autres personnes pour parler hum, pour voir si y a de meilleurs idées.

Lea  
6.Étudiant R.M.: Sortir ou ne pas sortir sérieusement (dating) n'a pas beaucoup d'importance pour moi.

ASC  
Hum, c'est assez vrai, maintenant, ça, ça m'inquiète pas vraiment parce que j't'assez jeune pis je suis au secondaire, eh... je vais peut-être attendre plus tard, un peu plus tard pour commencer à "dater".

Lea  
D'ailleurs j'essaye plusieurs types de relations avec les gens avec lesquels je sors et je n'ai pas encore décidé ce que je préfère.

ASC  
C'est plus ou moins vrai je sais un petit peu en quel bin, comment je veux avoir ma femme et quel, quel genre de fille que je veux sortir avec, pis, jusqu'à date j'en ai pas vraiment trouvé une.

RecP Il y a tellement de partis et d'idéaux politiques que je ne peux pas décider lequel suivre sans y voir absolument clair.

Asc Ça, c'est vrai, eh, j'suis pas mal les, opinions de mes parents, eh...disons au politique, si, si y aiment une certaine personne, eh...je suis tenté, je tente de, de les suivre, pis j'pense que leur opinion, c'est bon pis moi aussi, même que j'ai vraiment aucune idée de cette personne.

Asc De toute façon je ne me suis jamais trouvé suffisamment concerné par la politique pour prendre position de manière ferme.

C'est vrai, j'suis pas vraiment dans la politique.

RecP Je ne sais pas au juste ce que la religion signifie pour moi.

Asc C'est pas mal vrai.

RecP Je voudrais bien me décider mais j'en suis encore à chercher.

81 Hum, silence

Asc ouin, j'imagine que, oui, c'est vrai, je, encore à chercher.

RecP Les opinions sur les rôles des hommes et des femmes semblent si différentes que je ne peux pas m'attarder à y réfléchir.

Asc Hum, j'pense, ché pas, j'y pense un petit peu de mon côté.

RecP Je ne suis pas préoccupé à trouver en ce moment des valeurs et des opinions bien définies.

Asc Eh, je n'ai pas vraiment, j'suis pas une personne qui eh qui est pas mal indépendante, eh j'aime bien me baser sur l'idée de l'autonomie d'une personne.

RecP Je me laisse porté par les événements sans m'en faire plus qu'il ne m'en faut.

Asc Hum.. ça j'pense je m'en fait des fois un peu.

RecP Il me reste encore du temps pour explorer diverses alternatives et de prendre des engagements fermes.

Asc Eh., ça, c'est vrai, oui, j'suis complètement d'accord avec ça, pis, eh..., que j'suis encore assez jeune pis, j'ai encore toute une vie là, que je peux penser à ça. Hum.... ok.

Asc marmonage

Comp Parle plus fort je n'entend pas

RecP hum.....ok. c'est ça # 6,4,2,5,1,3.

## Sujet #127 Identité réalisée

Lecl Lecture problème ligne 1 à

Lecl 1. Étudiant J.P.L.: Je participe de temps en temps à des activités récréatives lorsqu'on me le demande mais je ne fais pas souvent les premiers pas.

ASC Ça c'est pas comme moi.

Lecl De fait je ne vois pas le besoin de me chercher une activité de loisir régulière.

ASC C'est pas vrai je suis toujours en train de trouver quelque chose à faire.

Lecl Je n'ai pas d'amis intimes et je ne pense pas chercher à en avoir un en ce moment.

ASC Bin, j'ai un ami, c'est à dire j'ai une chum et pis j'ai des amis intimes aussi. Alors ce n'est pas vrai non plus.

Lecl J'aime simplement me retrouver avec les copains.

ASC Ça c'est vrai

Lecl Je ne pense pas beaucoup à sortir

ASC Oui, (rire) c'est pas vrai ça.

Lecl (dating) mais je profite des occasions qui passent. Je suis heureux de vivre et je ne crois pas que ma vie soit guidée par un point de vue particulier.

ASC Je pense que c'est vrai.

Lecl Pour ce qui est de la religion, je n'ai rien trouvé qui me tentait et je ne ressens pas le besoin de chercher.

ASC Bon c'est vrai.

Lecl Trouver la carrière qui m'intéresse ne me préoccupe pas véritablement, n'importe quel travail ferait l'affaire.

ASC Bon, c'est pas vrai, je pense que pour moi y faut que je trouve quelque chose qui m'intéresse si non....

Lecl Hum... y me semble que j'va mette dans les premiers.

Lecl 2. Étudiant M.L.: Je ne suis pas encore tout à fait certain quel type d'amis seraient les meilleurs pour moi mais j'essaie de trouver ce que veut vraiment dire l'amitié pour moi.

ASC Eh.....ça, j'suis pas certaine j'ai assez d'amis, d'amis intimes, mais j'suis pas certaine quel type d'amis seraient les meilleurs pour moi.

Lecl De la même manière, je n'ai pas encore tout à fait décidé de mes préférences pour les "fréquentations amoureuses".

ASC Ça, c'est pas vrai

LeP Il y a beaucoup de façons de répartir les responsabilités dans le mariage: je tente de trouver ce qui me conviendrait à moi.

ASC C'est pas vrai tout de suite, je pense

LeP La recherche d'un point de vue acceptable pour affronter la vie, m'entraîne dans de nombreuses discussions et me porte à réfléchir sur moi-même.

ASC Non pas vraiment.

LeP J'expérimente de nombreuses manières d'occuper mes loisirs jusqu'à ce que j'en trouve une ou deux qui puisse me passionner.

ASSC Oui, ça c'est vrai

LeP Je n'arrive pas à décider ce que je veux faire comme travail plus tard; il y a tant de choix de carrières qui offrent des possibilités intéressantes.

ASC Ça, c'est à moitié vrai, j'ai une idée de ce que je veux faire mais quand même je suis pas certaine.

OS C'est certain...lui après le premier.

LeP 3.Étudiant M.H.B.: Mes idées sur les rôles respectifs de l'homme et de la femme ressemblent beaucoup aux idées de mes parents;

ASC C'est vrai.

LeP leur mariage marche bien et le mien ira sûrement aussi bien.

ASC Mais avant je peux pas dire que c'est pas vrai.

OS J'ai pas quoi dire.

LeP Je fais confiance à mes parents pour le choix de mes amis et d'ailleurs, la plupart du temps je ne fréquente que des ami(e)s (dating) qui ont l'approbation de mes parents.

ASC Eh.... bin, c'est vrai que je fais confiance à mes parents pour le choix, mais si un ami que mes parents n'aimaient pas bin, je pense pas que ça me changerait que ça m'empêcherait de le voir.

LeP Mes idées sur le style de vie que je voudrais me sont inculquées par ma famille et je ne vois pas la nécessité de remettre en question ce qui m'a été enseigné.

ASC Bon, faut toujours, moi je trouve qu'il faut toujours penser au style de vie que ça va pas toujours être le même parce que le style de vie que mes parents ont bin moi ça va peut-être aller plus bas. Parce que...

LeP Je fais partie de l'église dont mes parents ont toujours fait partie; je ne me suis jamais vraiment demandé pourquoi.

- ASD* Cà, bin je fais partie bin de l'église, c'est à dire que j'ai été baptisée pis bin j'me suis demandé pourquoi pis j'suis d'accord.
- Lecl* Pour ce qui est des loisirs, presque toutes mes préférences pour les activités me viennent des activités que j'ai pratiquées avec ma famille. Je n'en ai pas vraiment essayé d'autres.
- CH* Cà oui je le place en dernier ça pas de bon sens être de même!
- Lecl* 4. Étudiant J.M.C.: L'amitié peut être fondée sur de nombreuses raisons, mais je choisis mes amis intimes en fonction de critères de valeurs et de points communs sur lesquels j'ai bien réfléchi.
- ASD* Non, c'est pas vrai
- Lecl* Mes relations pour mes sorties (dating) sont choisies en fonction de mes expériences passées.
- ASD* Peut-être là, je le sais pas trop peut-être...
- Lecl* Je pratique régulièrement quelques activités récréatives que j'ai choisies après en avoir tentées plusieurs.
- ASD* Ah... ouin, c'est vrai que je pratique plusieurs activités que j'ai choisies mais j'en, j'en
- Lecl* Je me suis fais ma propre opinion sur ce que peut être le mode de vie idéal pour moi et je ne pense pas que personne me fasse changer d'idée.
- ASD* Bjn, ça je pense que je garde un, un "open mind" pis eh.. eh... je pense que je sais pour moi qu'est-ce que c'est pour moi une vie idéale mais y a toujours le
- Lecl* Je n'arrive pas à avoir une opinion bien nette des questions de politiques parce que tout change tellement rapidement. Par contre, je pense que je dois savoir quelles sont les idées que je suis prêt à défendre et auxquelles je crois.
- ASD* Bin ça j'en connais en partie, je n'ai pas vraiment, c'est tellement compliqué que j pense que j'ai pas vraiment formé une opinion précise mais je crois que c'est important de croire à que'que chose pis de, de définir ce que tu penses.
- Lecl* La foi religieuse d'une personne est une chose vraiment personnelle.
- ASD* Je trouve que c'est vrai ça
- Lecl* J'y ai pensé et repensé et je sais ce en quoi je peux croire.
- ASD* Oui, ça c'est vrai.
- Lecl* Lui y est avant #3.
- Lecl* 5. Étudiant S.L.: Je crois avoir des valeurs, des buts et des croyances auxquels je suis engagés depuis longtemps. Ces opinions portent sur différents domaines de la vie, que

se soit la politique, l'amitié, les fréquentations, mon choix de carrière ou mon style de vie.

SI Silence

J'ai des valeurs bien définies que je pense, des buts, oui, des croyances, oui, depuis longtemps j'sus pas certaine. Hum.... ces opinions portent sur différents domaines de la vie, oui.

De fait, je n'ai pas vraiment porté beaucoup d'attention ou d'intérêt pour d'autres options.

Cà, c'est pas vrai, j'ai, je pense à beaucoup de différentes choses, à beaucoup de différentes activités.

Je suis tout de même flexible car je ne suis pas défensif lorsque d'autres alternatives à mes idées me sont suggérées.

C'est vrai.

6. Étudiant R.M.: Sortir ou ne pas sortir sérieusement (dating) n'a pas beaucoup d'importance pour moi.

Eh.... je pense que c'est pas vraiment sortir ou ne pas sortir, mais si j'aime la personne c'est ça qui fait la différence, faut que je sorte sérieusement avec quelqu'un

D'ailleurs j'essaye plusieurs types de relations avec les gens avec lesquels je sors et je n'ai pas encore décidé ce que je préfère.

C'est vrai

Il y a tellement de partis et d'idéaux politiques que je ne peux pas décider lequel suivre sans y voir absolument clair.

C'est vrai

De toute façon je ne me suis jamais trouvé suffisamment concerné par la politique pour prendre position de manière ferme.

Je trouve que c'est, c'est important de, de prendre une position pis de, de rester dans le milieu

Je ne sais pas au juste ce que la religion signifie pour moi. Je voudrais bien me décider mais j'en suis encore à chercher.

Cà, la religion c'est pas quelque chose, je pense que je sais ce que ça signifie pour moi pis eh.... pis eh... j'sus contente avec mes croyances.

Les opinions sur les rôles des hommes et des femmes semblent si différentes que je ne peux pas m'attarder à y réfléchir.

*scf* Bin ça, oui c'est vrai, bin, mes opinions sont beaucoup différentes, mais j'ai réfléchi beaucoup je pense que j'ai. eh.... une idée de ce que pour moi je trouve correct et pas correcte.

*scf* Je ne suis pas préoccupé à trouver en ce moment des valeurs et des opinions bien définies.

*scf* Bin ça me préoccupe pas mais je pense que j'en ai trouvées

*scf* Je me laisse porté par les événements sans m'en faire plus qu'il ne m'en faut.

*scf* Eh.... ça, ça dépend de l'évènement Eh...

*scf* silence

*scf* Il me reste encore du temps pour explorer diverses alternatives et de prendre des engagements fermes.

*scf* Hum.... oui, bin, je trouve que c'est vrai, j'ai encore du temps faut pas exagérer mais je pense que

*scf* Ouf...(rire) Il faut que je les mette en ordre

*scf* Ok,....eh...le premier, c'est pas trop comme moi, je dis ça parce que dans toutes, y a des choses qui me ressemblent pis y a des choses qui me ressemblent pas.

*scf* Eh.....j'sais pas si il y en a une plus que l' autre mais, .hum...le 5

*scf* Le no. 6 le premier, ensuite le no 5

*scf* C'est difficile.

*scf* Le 2 à la fin, le 4, le 1 et le 3.

## Sujet #215 Diffusion

lec Lecture problème ligne 1 à

1. Étudiant J.P.L.: Je participe de temps en temps à des activités récréatives lorsqu'on me le demande mais je ne fais pas souvent les premiers pas. De fait je ne vois pas le besoin de me chercher une activité de loisir régulière. Je n'ai pas d'amis intimes et je ne pense pas chercher à en avoir un en ce moment. J'aime simplement me retrouver avec les copains. Je ne pense pas beaucoup à sortir (dating) mais je profite des occasions qui passent. Je suis heureux de vivre et je ne crois pas que ma vie soit guidée par un point de vue particulier. Pour ce qui est de la religion, je n'ai rien trouvé qui me tentait et je ne ressens pas le besoin de chercher. Trouver la carrière qui m'intéresse ne me préoccupe pas véritablement, n'importe quel travail ferait l'affaire.

lec Bon, je vais placer celle-là ici pis, comme je vais attendre de lire les autres pour pouvoir juger celle-là par rapport à moi.

pu J'sais pas, comme c'est plein d'idée.... j'va n'oublier....

2. Étudiant M.L.: Je ne suis pas encore tout à fait certain quel type d'amis seraient les meilleurs pour moi mais j'essaye de trouver ce que veut vraiment dire l'amitié pour moi. De la même manière, je n'ai pas encore tout à fait décidé de mes préférences pour les "fréquentations amoureuses". Il y a beaucoup de façons de répartir les responsabilités dans le mariage: je tente de trouver ce qui me conviendrait à moi. La recherche d'un point de vue acceptable pour affronter la vie, m'entraîne dans de nombreuses discussions et me porte à réfléchir sur moi-même. J'expérimente de nombreuses manières d'occuper mes loisirs jusqu'à ce que j'en trouve une ou deux qui puisse me passionner. Je n'arrive pas à décider ce que je veux faire comme travail plus tard; il y a tant de choix de carrières qui offrent des possibilités intéressantes.

lec Eh..je pense que je ressemble plus à celui-là donc...

clp celui-là c'est lui qui est le plus loin,

clt celui-là l'étudiant 2 je ressemble plus à celui-là.

3. Étudiant M.H.B.: Mes idées sur les rôles respectifs de l'homme et de la femme ressemblent beaucoup aux idées de mes parents; leur mariage marche bien et le mien ira sûrement aussi bien. Je fais confiance à mes parents pour le choix de mes amis et d'ailleurs, la plupart du temps je ne fréquente que des ami(e)s (dating) qui ont l'approbation de mes parents. Mes idées sur le style de vie que je voudrais me sont inculquées par ma famille et je ne vois pas la nécessité de remettre en question ce qui m'a été enseigné. Je fais partie de l'église dont mes parents ont toujours fait partie; je ne me suis jamais vraiment demandé pourquoi. Pour ce qui est des loisirs, presque toutes mes préférences pour les activités me viennent des activités que j'ai pratiquées avec ma famille. Je n'en ai pas vraiment essayé d'autres.

ld Y a ben des affaires.... c'est du de toute voir....

clt Eh, je pense que je suis pas du tout celui-là donc je vais le placer à 5 pour l'instant.

lec 4. Étudiant J.M.C.: L'amitié peut être fondée sur de nombreuses raisons, mais je choisis mes amis intimes en fonction de critères de valeurs et de points communs sur

lesquels j'ai bien réfléchi. Mes relations pour mes sorties (dating) sont choisies en fonction de mes expériences passées. Je pratique régulièrement quelques activités récréatives que j'ai choisies après en avoir tentées plusieurs. Je me suis fait ma propre opinion sur ce que peut être le mode de vie idéal pour moi et je ne pense pas que personne me fasse changer d'idée. Je n'arrive pas à avoir une opinion bien nette des questions de politiques parce que tout change tellement rapidement. Par contre, je pense que je dois savoir quelles sont les idées que je suis prêt à défendre et auxquelles je crois. La foi religieuse d'une personne est une chose vraiment personnelle. J'y ai pensé et repensé et je sais ce en quoi je peux croire.

CH Je pense que celui-là me représente vraiment bien donc....

je vais le mettre en avant des autres pour l'instant.

5. Étudiant S.L.: Je crois avoir des valeurs, des buts et des croyances auxquels je suis engagé depuis longtemps. Ces opinions portent sur différents domaines de la vie, que se soit la politique, l'amitié, les fréquentations, mon choix de carrière ou mon style de vie. De fait, je n'ai pas vraiment porté beaucoup d'attention ou d'intérêt pour d'autres options. Je suis tout de même flexible car je ne suis pas défensif lorsque d'autres alternatives à mes idées me sont suggérées.

OO Hum, lui, j'hésite

OO Je l' sais pas où le placer pour l'instant

AN J'pense je vais le laisser là.

6. Étudiant R.M.: Sortir ou ne pas sortir sérieusement (dating) n'a pas beaucoup d'importance pour moi. D'ailleurs j'essaye plusieurs types de relations avec les gens avec lesquels je sors et je n'ai pas encore décidé ce que je préfère. Il y a tellement de partis et d'idéaux politiques que je ne peux pas décider lequel suivre sans y voir absolument clair. De toute façon je ne me suis jamais trouvé suffisamment concerné par la politique pour prendre position de manière ferme. Je ne sais pas au juste ce que la religion signifie pour moi. Je voudrais bien me décider mais j'en suis encore à chercher. Les opinions sur les rôles des hommes et des femmes semblent si différentes que je ne peux pas m'attarder à y réfléchir. Je ne suis pas préoccupé à trouver en ce moment des valeurs et des opinions bien définies. Je me laisse porter par les événements sans m'en faire plus qu'il ne m'en faut. Il me reste encore du temps pour explorer diverses alternatives et de prendre des engagements fermes.

OO Ah..là, il faut que je pour situer exactement où placer l'étudiant 6 y a trop d'informations je suis sûr de toutes les poigner

AN Hum.....je pense qu'il irait à peu près ici. Entre 1 et 2 et pis l'étudiant 5 faudrait je repense j'me rappelle plus excatement...c'est dur

SO C'est à peu près ça l'ordre que...

4,5,2,6,1,3.

**ANNEXE E**  
**OBSERVATIONS BRUTES**

Épisode	Composante	Nombre de sujets utilisant les composantes par état identitaire				Fréquence d'utilisation des composantes par état identitaire			
		forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion	forclusion	identité réalisée	moratoire	diffusion
Lecture	lecture du problème	20	20	20	20	20	20	20	20
	lecture parcellisée.	4	11	17	10	31	74	469	97
	lecture en entier	16	9	3	10	124	113	52	115
Analyse	représentation non-explicite	1	3	0	1	6	4	0	-2
	souligne	2	1	1	4	4	6	3	5
	information	0	0	2	1	0	0	2	1
	question à examinateur.	0	0	2	1	0	0	2	1
	commentaire de l'examinateur.	1	2	1	3	1	2	1	3
	pause active	3	5	2	6	7	15	14	17
	association compa.	6	11	18	14	28	170	287	115
	examen succinct global	18	18	7	16	129	82	65	86
	pause silence	3	2	3	5	13	6	12	21
	reconnait info pertinente	7	13	19	15	28	170	443	191
	compare info. communes	15	16	18	20	32	47	56	45
	Mise en oeuvre	compare info. divergentes	18	19	18	17	36	31	32
classifie et justifie		20	20	20	20	126	168	182	140
réévalue et reclassifie		20	20	20	20	120	120	120	120
rencontre obstacle exprime doute		7	10	9	19	21	14	21	133
évaluation et classification finale		20	20	20	20	120	120	120	120
commentaire difficile		1	1	0	0	1	2	0	0
Évaluation	commentaire auto-critique	2	1	1	0	3	1	1	0

## RÉFÉRENCES

- Adams, G. R., & Grotevant, H. D. (1983). *Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status*. (disponible de G. R. Adams.)
- Adams, G. R., Bennion, L., & Huh, K. (1987). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Logan: Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.
- Adams, G. R., Ryan, J. H., Hoffman, J. J., Dobson, W. R., & Nielson, E. C. (1984). Ego identity status, conformity behavior and personality in late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1091-1104.
- Adams, G. R., Shea, J. & Fitch, S. A. (1979). Toward the development of an objective assesment of ego-identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 223-237.
- Adams, G. R. & Jones, R. M. (1983). female adolescents' identity developement: Age comparisons and perceived child-rearing experience. *Developmental Psychology*, 19, 249-256.
- Adams, G.R., & Fitch, S.A. (1982). Ego stages and identity status development: A cross-sequential analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 574-583.
- Adelson, J. (1980). *Handbook of Adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Anderson, S. A. & Fleming, W. M. (1986). Late adolescent's identity formation: Individuation from the family of origin. *Adolescence*, 21, 84, 785-795.
- Archer, S. L. (1989a). The status of identity: reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 345-359.
- Archer, S. L. (1989b). Gender differences in identity development: issues for process, domain and timing. *Journal of Adolescence*, 12, 117-138.
- Archer, S. L. (1980). *The lower age boundaries of identity development*. Unpublished doctoral dissertation , University of Pennsylvania.
- Archer, S. L. (1984). The status of identity: reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 345-359.

- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1983). Identity in early Adolescence: a developmental perspective. *Journal of Early Adolescence*, 3, 3, 203-214.
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1990). Varieties of identity diffusions and forclosures: an exploration of subcategories of the identity statuses. *Journal of Adolescent Research*, 5, 96-111.
- Artaud, G. (1979). *La crise d'identité de l'adulte*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Artaud, G. (1985). *L'adulte en quête de son identité*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Baldwin, J. M. (1895). *Mental Development in the Child and the Race*. New York: Macmillan.
- Bauer, R. H. et Snyder, R. (1972). Ego identity and motivation: An empirical study of achievement and affiliation in Erickson's theory. *Psychological Reports*, 30, 951-955.
- Berzonsky, M. D. (1985). Diffusion within Marcia's identity-status paradigm: Does it foreshadow academic problems? *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 527-538.
- Berzonsky, M.D. (1986). Discovery versus constructivist interpretations of identity formation: consideraton of additional implications. *Journal of Early Adolescence*, 6, 111-117.
- Berzonsky, M. D. (1987). Self-theorists, identity status, and social cognition. In Lapsley, D.K. & Power, F.C. (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches*. (p. 243-262). New York: Springer-Verlag.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282.
- Berzonsky, M. D., & Barclay, C. R. (1981). Formal reasoning and identity formation: a reconceptualization. In J.A. Meacham et N.R. Santilli (Eds.), *Social Development in youth: Structure and Content* (p. 64-87). Basel: Karger.
- Berzonsky, M. D., & Neimeyer, G. J. (1988). Identity status and personal construct systems. *Journal of Adolescence*, 11, 195-204.

- Berzonsky, M. D., Rice, K. G. & Neimeyer, G. J. (1990). Identity status and self construct systems: process X structure interactions. *Journal of Adolescence*, 13, 251-263.
- Berzonsky, W. M., Weiner, A. S. & Raphael, D. (1975). Interdependence of formal reasoning. *Developmental Psychology*, 11, 258.
- Blasi A. (1988). Identity and the development of the self. In D.K. Lapsley et F.C. Power (Eds.), *Self, Ego, and identity: Intergrative approaches*. (p. 226-242). New-York: Springer-Verlag.
- Block, J. (1982). Assimilation, accommodation, and the dynamics of personality development. *Child Development*, 53, 281-295.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, p.39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bosma, H. A. & Gerrits, R. S. (1985). Family functioning and identity status in Adolescence, *Journal of Early Adolescence*, 5, 1, 69-80.
- Bourne, E. (1978a). The state of research on ego identity: A review and appraisal. Part 1. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 3, 223-251.
- Bourne, E. (1978b). The state of research on ego identity: A review and appraisal. Part 2. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 4, 371-392..
- Boyer, J. C. (1988). *Les états d'identité chez les adolescents du secondaire 2 et 3 ayant les caractéristiques de l'hyperactivité*. Mémoire de maîtrise inédit, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Breuer, H. (1973). *Ego identity in late adolescent college males as measured by a group-administered incomplete statements blank, and related to inferred stance toward authority (identification with, rebellion against, and humanization of authority figures)*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, New-York.
- Burney, G. M. (1974). *The construction and validation of an objective formal reasoning instrument*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational research*, 54, 409-426.

- Cambell, E., Adams, G. R. et Dobson, W. R. (1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 509-524.
- Cauble, M. A. (1976). Formal operations, ego identity, and principled morality: Are they related? *Developmental Psychology*, 12, 363-364.
- Coleman, J. C. (1978). Current contradictions in adolescent theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 1, 1-11.
- Constantinople, A. (1969). An Ericksonian measure of personality development in college students. *Development Psychology*, 1, 357-372.
- Cooper, C. R. & Grotevant, H. D. (1987). Gender issues in the interface of family experience and adolescents' friendship and dating identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 3, 247-264.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D. et Condon, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role taking skill. In H. D. Grotevant & C. R. Cooper (Eds.), *Adolescent development in the family. New directions for Child Development*. (43-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Crowne, D. P. and Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Dignan, M.H. (1965). Ego identity and maternal identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 476-483.
- De Levita, D. J. (1965). *The concept of identity*. The Hague: Mouton.
- Dionne, J. P. & Leadbeater, B. J. (1981). The adolescent's use of formal operational thinking in solving problems related to identity resolution. *Adolescence*, 16, 111-121.
- Donavan, J. M. (1975). Identity status and interpersonal style. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 37-55.
- Dyk, P. H. & Adams, G. R. (1990). Identity and intimacy: An initial investigation of three theoretical models using cross-lag panel correlations. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 2, 91-110.
- Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H. H. and Derman, D. (1976). Manual for kit of factor - referenced cognitive tests, *Educational Testing Services*, Princeton, New Jersey.

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron and R.J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W.H. Freeman.
- Enright, R. D., Shulka, D. G, Lapsley, D. K. (1980,). Adolescent egocentrism-sociocentrism and self-consciousness. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 2, 101-116.
- Eptein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 23, 404-416.
- Ericsson, K. A. (1985). Memory skill. *Canadian Journal of Psychology*, 39, 188-231.
- Ericsson, K. A. & Oliver, W. (1988). Methodology for laboratory research on thinking: Task selection, collection of observations and data analysis. In R. Sternberg & E. Smith (Eds.). *The psychology of human thought*, (392-428). New York: Cxambridge University Press.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1979). Techniques of protocol analysis. In Ericsson, K & Simon, H (Eds.) *Protocol analysis*, 9313-371). New York: Harvard University Press.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Protocol analysis: Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-51.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford.
- Erikson, E. H. (1946). Ego development and historical change. In R. Eissler (Ed.), *The psychoanalytic study of the child*. (Vol. 2, p. 359-395). New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Chidhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1954). The dream specimen of psychoanalysis. In R. Knight et C. Friedman (Eds.), *Psychoanalytic Psychiatry and Psychology*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, (whole No. 1).
- Erikson, E. H. (1963). *Chidhood and society*. (2 ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

- Erikson, E. H. (1970). *Reflections on the dissent of contemporary youth*. Deadalus.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: la quête d'identité*. Paris: Flammarion.
- Erikson, E. H. (1975). *Life history and the historical moment*. New York: Norton.
- Evans, R. (1969). *Dialogues with Eric Erikson*. New York: Dutton and Company.
- Francis, J., Fraser, G. & Marcia, J. E. (1989). *Cognitive and experiential factors in moratorium-achievement (MAMA) cycles*. Simon Fraser University, Burnaby, B.C., Canada.
- Frank, S. J., Pirsch, L. A. & Wright, V. C. (1990). Late adolescents perceptions of their relationships with their parents: Relationships among deidealization, autonomy, relatedness, and insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 6, 571-587.
- Gilmore, G. E. (1970). *Exploration, identity developmenmt, and the sense of competency: A case study of high-school boys*, Unpublished doctoral dissertation , University of Michigan.
- Grossman, S. M., Shea, J. A., & Adams, G. R. (1980). Effects of parental divorce during early childhood on ego development and identity formation of college students, *Journal of Divorce*, 3, 263-272.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Grotevant, H. D., & Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure of assessing ego identity in Adolescence: validation and replication. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 55-85.
- Grotevant, H.D., Thorbecke, W. I., et Meyer, M. L. (1982). An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 33-47.
- Hayes, J.R. (1981). *The complete problem solver*. Piladelphie, P. A.: Franklin Institute Press.
- Herry, Y., Boyer, J. C. et Robichaud, N. (1993). Description de l'état d'identité d'étudiante et d'étudiants inscrits en formation des maîtres. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 7,1, 37-48.

- Hume, D. (1739). *Traité de la nature humaine*. (traduction de A. L. Leroy, 1946), Paris, Aubier.
- James, W. (1908). *Textbook of Psychology*. London: Macmillan.
- Jones, R. M., & Streitmatter, J. L. (1987). Validity of the EOM-EIS for early adolescents. *Adolescence*, 22, 647-659.
- Jordan, D. (1970). *Parental antecedents of ego identity status*. Unpublished master's thesis, State University of New York at Buffalo.
- Jordan, D. (1971). *Parental antecedents and personality characteristics of ego identity status*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Kihlstrom, J. F. & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17, pp. 1-47). New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1969). Stages and sequence. A cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and conformity*. (2e éd.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions, 2nd ed.*; Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (91-195). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Larson, R. (1988). The high school «Junior Theme» as an adolescent rite of passage. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 269-285.
- LaVoie, J. C. (1976). Ego identity formation in middle Adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 371-385.
- LaVoie, J. C., & Adams, G. R. (1983). Erickson developmental stage resolution and attachment behavior in young adulthood. *Adolescence*, 4, 222-245.

- Leadbeater, B. J. & Dionne, J. P. (1981). The adolescent's use of formal operational thinking in solving problems related to identity resolution. *Adolescence*, 61, 111-121.
- Leiper, R. N. (1981). *The relationships of cognitive developmental structures to the formation of ego identity in young men*. Unpublished doctoral dissertation, Simon Fraser University.
- Levy-Strauss, C. (1977). *L'identité*. Paris: Grasset.
- Liebnitz, G. W. (1714). *Nouveaux essais sur l'entendement humain*.
- Mahler, C. (1969). *The assesment and the evaluation of the coping styles of two ego identity groups, moratorium and forclosure, to identity conflict arousing stimuli*. Unpublished master's thesis. State University of New York, Buffalo.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment", and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.
- Marcia, J. E. (1968). The case history of a construct: Ego identity status. In E. vinacke, (ed.), *Readings in general psychology*. New York: Van nostrand Reinhold.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-160.
- 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. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of Adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicologica*, 2, 23-35.
- Marcia, J.E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In D. K. Lapsley et F. C. Power (Eds.), *Self, Ego, and identity: Intergrative approaches* (p. 211-225). New-York: Springer-Verlag.

- Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention, *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marcia, J. E., & Friedman, M. L. (1970). Ego identity status in college women, *Journal of Personality*, 38, 249-263.
- Martorano, S. C. (1974). *The development of formal operational thought*. Unpublished doctoral dissertation.
- Matteson, D. R. (1974). *Alienation vs. Exploration and Commitment: Personality and Family Correlates of Adolescent Identity Statuses*, Rapport fra Projekt for Ungdumsforskning, Copenhagen, Denmark.
- McNergney, R. et Satterstrom, L. (1984). Teacher characteristics and teacher performance. *Contemporary Educational Psychology*, 9, 19-24.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meilman, P. W. (1979). Cross-sectional age changes in ego identity status during Adolescence. *Developmental Psychology*, 15, 230-231.
- Mussen, P. (1980). La formation de l'identité: découvertes psychologiques et problèmes de recherche. Dans P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (p.13-21). Toulouse: Privat.
- Nagy, P. & Griffiths, A. K. (1982). Limitations of recent research relating Piaget's theory to adolescent thought. *Review of Educational Research*, 52, 513-556.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman.
- Noppe, I. C. (1983). A cognitive-developmental perspective on the adolescent self-concept. *Journal of Early Adolescence*, 3, 275-286.
- Orlofsky, J. L., Marcia, J. E., & Lesser, I. M. (1973). Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 211-219.
- Oshman, H. P. & Manosevitz, U. (1974). The impact of the identity crisis on the adjustment of late-adolescent males. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 207-216.
- Oshman, H. P. & Manosevitz, U. (1976). Father absence: Effects of stepfathers upon psychosocial development in males. *Developmental Psychology*, 12, 479-480.

- Papini, D. R., Micka, J. C., & Barnett, J. K. (1989). Perceptions of intrapsychic and extrapsychic functioning as bases of adolescent ego identity statuses. *Journal of Adolescent Research, 4*, 462-482.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol.19, p.123-205). New-York: Academic Press.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. vol. 1 (3d ed.). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from Adolescence to adulthood. *Human Development, 15*, 1-12.
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vital et psychologie de l'intelligence*. Herman.
- Pirolli, P. L., & Anderson, J. R. (1985). The role of learning from examples in the acquisition of recursive programming skills. *Canadian Journal of Psychology, 39*, 240-272.
- 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 Sociological Psychology, 82*, 117-126.
- Podd, U. H. (1972). Ego identity status and morality: the relationship between two developmental constructs. *Developmental Psychology, 6*, 497-507.
- Poppen, P. J. (1974). *The development of sex differences in moral judgment for college males and females*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University.
- Popper, K. R. (1970). Normal science and its dangers. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (51-58). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Protinsky, H. et Wilkerson, J. (1986). Ego identity, egocentrism, and formal operations. *Adolescence, 21*, 462-466.
- Quellmaltz, E. S. (1987). Developing reasoning skills. In J. B. Baron and R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (86-105). New York: W.H. Freeman.
- Read, D., Adams, G. R., & Dobson, W. R. (1984). Ego-identity, personality and social influence style. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 169-177.

- Roazen, P. (1976). *Erik H. Erikson, the Power Limits of a Vision*. New York: Free Press.
- Robert, M. (1964). *La révolution psychanalytique*. Paris: Payot.
- Rothman, K. M. (1978). Multivariate analysis of the relationship of psychosocial crisis variables to ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 93-105.
- Rowe, H. A. H. (1985). The development of a classification system of problem solving strategies. In *Problem solving and intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rowe, I. (1977). *Ego identity status, cognitive development, and levels of moral reasoning*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Rowe, I., & Marcia, J. E. (1980). Ego identity status, formal operations, and moral development. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 87-99.
- Sampson, E. E. (1978). Personality and the location of identity. *Journal of Personality*, 46, 552-568.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schenkel, S. (1975). Relationship among ego identity status, field-independence and traditional femininity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 73-82.
- Schilder, P. (1951). *The image and appearance of the human body*. New York: International University Press.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press Inc.
- Showers, C., & Cantor, N. (1985). Social cognition: A look at motivated strategies. *Annual Review of Psychology*, 36, 275-305.
- Simon, H. (1978). Information processing, theory of human problem solving. In W. Estes (Ed.) *Handbook of learning and cognitive processes* (vol 5) (271-295). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates Publishers.
- Slugoski, B. R., Marcia, J. E., & Koopman, R. F. (1984). Cognitive and social interactional characteristics of ego identity statuses in college males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 646-661.

- Snyder, M. (1987). *Public appearances/Private realities*. New York: W.H. Freeman.
- Stark, P. A., & Traxler, A. J. (1974) Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late Adolescence. *Journal of Psychology*, 86, 25-33.
- Streitmatter, J. L. (1987). The effect of gender and family status on ego identity development among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 7, 179-189.
- Streitmatter, J. L. (1989). Identity development and academic achievement in early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 99-116.
- Streitmatter, J. L., & Pate, G. S. (1989). Identity status development and cognitive prejudice in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 142-152.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Suppe, F. (1977). *The structure of scientific theories* (2nd edition). Urbana: University of Illinois Press.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse: Privat.
- Toder, N. & Marcia, J. E. (1973). Ego identity status and response to conformity pressure in college women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 287-294.
- Voss J. F., Green, T. R., Post, T. A. et Penner, B. C. (1983). Problem-solving skill in the social sciences. *The psychology of learning and motivation*, 17, 165-213.
- Wagner, J. (1976). *A study of the relationship between formal operations and ego identity in adolescence*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Wagner, J. A. (1987). Formal operations and ego identity in Adolescence. *Adolescence*, 22, 23-35.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 3-4, 279-286.

- Walter, S. A. et Stivers, E. (1977). The relation of student teachers' classroom behavior and Eriksonian ego identity. *Journal of Teacher Education*, 28, 47-50.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from Adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Waterman, A. S. & Goldman, J. A. (1976). A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 361-369.
- Waterman, A. S. & Whitbourne, S. K. (1981). The Inventory of Psychosocial Development: A review and evaluation, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 11, 5. (Ms. No 2179).
- Waterman, A. S. (1984a). Identity formation: Discovery or creation? *Journal of Early Adolescence*, 4, 329-341.
- Waterman, A. S. (1984b). *The psychology of individualism*. New York: Praeger..
- Waterman, A. S. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. In Waterman, A. S. (Ed.). *Identity in Adolescence: Processes and Contents. New directions for Child Development*. Source book #30 (p. 5-24). San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Waterman, A. S. (1986). Identity formation, metaphors, and values. *Journal of Early Adolescence*, 6, 119-121.
- Waterman, A. S. (1989). Curricula interventions for identity change: substantive and ethical considerations, *Journal of Adolescence*, 12, p. 389-400.
- Waterman, A. S., & Archer, S. L. (1990). A life-span perspective on identity formation: Developments in form, function, and process. In P. Baltes, R. M. Lerner, & D. Featherman, (Eds.), *Life-span development and behavior*. (Vol. 10). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Waterman, A. S., & Waterman, C. K. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year at college. *Developmental Psychology*, 5, 167-173.
- Waterman, A. S., Geary, P. S. et Waterman, C. K. A. (1974). A longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology*, 10, 387-392.

Waterman, C. K. A., Bleubel, M. & Waterman, A. S. (1970). *Relationship between resolution of identity crisis and outcomes of previous psychosocial crisis*. Proc. & 8th Ann. Convention Am. Psychol. Assoc., 467-468.