



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

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.



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

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.

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 a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-56373-7

Canada

LES ÉTATS D'IDENTITÉ
CHEZ LES ADOLESCENTS DU SECONDAIRE 2 ET 3
AYANT LES CARACTÉRISTIQUES DE L'HYPERACTIVITÉ

par Jean-Claude Boyer

Thèse présentée à l'école des études
supérieures de l'Université d'Ottawa
en vue de satisfaire partiellement
aux exigences de la Maîtrise en éducation



Jean-Claude Boyer, Ottawa, Canada, 1989



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier le docteur Gérard Artaud pour son appui et sa confiance tout au long de cette recherche. Je suis particulièrement reconnaissant pour l'aide précieuse et les conseils judicieux que m'a donné le docteur Yves Herry. Je remercie également M. Michel Brabant pour sa contribution aux analyses statistiques.

TABLE DES MATIERES

	Page
SOMMAIRE	
INTRODUCTION	
Chapitre 1: RECENSION DES ÉCRITS ET SCHEME THÉORIQUE	1
La théorie du développement psychosocial d'Erikson	1
Eléments clés du schème	2
Le stade confiance opposé à méfiance	5
Le stade autonomie opposé à honte-doute	7
Le stade initiative opposé à culpabilité	9
Le stade industrie opposé à infériorité	11
Le stade identité opposé à diffusion de l'identité	12
Relations entre la résolution des quatre premiers stades et l'identité	17
L'identité à l'adolescence	21
Les quatre états d'identité de Marcia	22
Les variables qui interagissent avec la formation de l'identité	25
Le processus de la formation de l'identité de Waterman	33
L'hyperactivité à l'adolescence	41
Symptomatologie de l'hyperactivité	42
Caractéristiques de l'adolescent hyperactif	50
Relations entre les états d'identité et l'hyperactivité	60
Formulation du problème et de l'hypothèse de recherche	63

Chapitre 2: SCHEME EXPÉRIMENTAL	66
Les sujets	67
L'instrument de mesure de l'hyperactivité	68
La formation des groupes	76
La mesure de l'identité	79
La version revue et corrigée de la mesure objective étendue de l'état de l'identité de l'ego	81
La procédure de cueillette des données	90
Le plan d'analyse statistique	94
Chapitre 3: ANALYSE ET INTERPRÉTATION	96
L'analyse des résultats statistiques	97
Les tests de signification "chi" deux	98
L'analyse doublement multivariée	100
Les tests t de signification	109
Résultats complémentaires	113
Interprétation des résultats des analyses statistiques	116
La répartition au sein des états d'identité globale	117
La répartition au sein des états d'identité de la sous-échelle idéologie	120
La répartition au sein des états d'identité de la sous-échelle interpersonnelle	122
RÉSUMÉ ET CONCLUSION GÉNÉRALE	126
BIBLIOGRAPHIE	133

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1.-Coefficients moyens d'accord entre les juges (n=10) sur les items du MOE-EIE	91
Tableau 2.-Tests de signification "chi deux"; états d'identité globale, idéologie et interpersonnelle: sujets hyperactifs opposés aux sujets témoins	99
Tableau 3.-Statistiques descriptives des états d'identité globale pour les groupes hyperactif et témoin	102
Tableau 4.-Statistiques descriptives des états d'identité pour les groupes hyperactif et témoin sur les échelles idéologie et interpersonnelle	103
Tableau 5.-Sources de variation de l'analyse doublement multiariée	105
Tableau 6.-Résultats des tests t de signification entre les groupes hyperactif et témoin pour l'identité globale	110
Tableau 7.-Résultats des tests t de signification entre les groupes hyperactif et témoin pour les sous-échelles idéologie et interpersonnelle	111

LISTE DES FIGURES

Figure 1.-Modèle du développement séquentiel de l'identité	34
Figure 2.-DSM III Diagnostic Criteria for Attention Deficit Disorders	45
Figure 3.-Moyennes obtenues pour les groupes hyperactif et témoin aux sous-échelles idéologique et interpersonnelle	107
Figure 4.-Moyennes obtenues pour les groupes hyperactif et témoin à l'identité globale	108

LISTE DES APPENDICES

Appendice A - Questionnaire "Connors" destiné à l'enseignant

Appendice B - Version revue et corrigée de la mesure
objective étendue de l'état d'identité de l'égo

SOMMAIRE

Les écrits théoriques et les recherches qui s'intéressent au développement psychosocial et à la formation de l'identité chez les adolescents hyperactifs sont limités. La présente recherche a pour objectif de situer les adolescents hyperactifs au sein des quatre états d'identité en s'inscrivant dans la perspective développementale d'Erikson, de Marcia et de Waterman.

Trente et un ($n = 31$) adolescents des niveaux scolaires 2 et 3 ayant les caractéristiques de l'hyperactivité, pairés à un groupe témoin d'adolescents sans problème de comportement ($n = 31$) ont fait l'objet de l'expérimentation. La présence des caractéristiques de l'hyperactivité fut déterminée par le questionnaire "Conners" destiné à l'enseignant. Le questionnaire "Extended Objective Measure of Ego Identity (EOM-EI) de Grotevant et Adams (1984), traduit et adapté aux fins de la présente recherche mesurait l'état de l'identité (la forclusion, la diffusion, le moratoire et l'identité achevée) aux niveaux global, idéologie et interpersonnel.

Des tests "chi" deux ont été utilisés afin de déterminer la répartition différentielle des hyperactifs et des non-hyperactifs au sein des quatre états d'identité. Une analyse doublement multivariée suivie de tests t fut mise à

profit afin de vérifier les interactions et les différences significatives entre les deux groupes en fonction des scores continus du EOM-EI.

Les résultats des analyses statistiques ont confirmé l'existence d'une répartition différentielle au sein des états d'identité globale et idéologique en fonction de l'hyperactivité. Les hyperactifs ont tendance à obtenir des scores plus élevés sur l'échelle de la diffusion globale, idéologique et interpersonnelle. Quelques implications d'interventions pédagogiques sont soulevées.

INTRODUCTION

L'adolescence, caractérisée par la poussée pubertaire, voit surgir dans la personnalité en croissance des éléments nouveaux. D'un point de vue structuraliste, ces nouvelles capacités et ces besoins nouveaux provoquent l'éclatement de la structure enfantine tout en orientant la personnalité vers l'élaboration d'une nouvelle structure capable d'englober ces nouveaux éléments (Artaud, 1979).

C'est le processus de la maturation qui favorise l'émergence de ces nouveautés: modification de l'image corporelle, émotions nouvelles remettant en question l'image de soi, apparition de la pensée formelle qui offre une nouvelle capacité de maîtriser le monde. Ces nouveautés remettent en question la synthèse des acquis antérieurs du stade de l'enfance adulte (6 à 9 ans) ce qui engendre un déséquilibre, une crise. Ce déséquilibre amorce à son tour une recherche de soi, c'est-à-dire la recherche d'identité, l'un des thèmes fondamentaux de l'adolescence (Erikson, 1968).

Les apports considérables d'Erikson (1963, 1968) à la compréhension du développement de l'adolescence sont largement reconnus dans la documentation. Selon Erikson, 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 nouvelle. 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, elle-même animée par le besoin d'une définition de soi indépendante et consistante. Cette crise peut se résoudre par une synthèse des identifications antérieures dont le résultat est une identité du moi unique, achevée. L'alternative négative est une identité confuse.

Or cette tâche, cette recherche d'identité, semble particulièrement difficile pour l'adolescent ayant les caractéristiques symptomatiques de l'hyperactivité. Même si aucun modèle théorique ne se penche sur la compréhension de la dynamique psychosociale spécifique de ces jeunes (Wallander et Hubert, 1985), les caractéristiques comportementales particulières décrites dans la documentation semblent suggérer l'improbabilité pour de tels adolescents de développer une identité achevée.

La plupart des recherches sur l'hyperactivité sont entreprises dans un contexte médical sans le concours de groupes témoins (Wallander, 1985; Waddell, 1984; Hoy, Weiss, Minde, et Cohen, 1978). Etant donné l'orientation médicale des chercheurs, ces travaux s'intéressent surtout à l'impact de traitements médicamenteux sur le développement de l'enfant hyperactif. Toutefois, certains scientifiques se sont penchés sur la maturité sociale, les conduites sociales

ainsi que sur l'image de soi des adolescents hyperactifs (Milich et Landau, 1984; Loney, 1981; Prinz, Connors et Wilson, 1981; Hoy, Weiss, Minde et Cohen, 1978). La recherche d'une identité étant fondamentalement un processus d'ordre psychosocial, cette étude s'inscrit dans le champ des caractéristiques sociales et de l'image de soi (self-concept) des adolescents hyperactifs.

La présente recherche veut donc porter un regard sur la formation de l'identité des adolescents ayant les caractéristiques symptomatiques de l'hyperactivité dans le contexte scolaire, en s'inscrivant dans le cadre théorique de la recherche d'identité d'Erikson (1968), de Marcia (1980, 1966), ainsi que dans celui du développement psychosocial de Waterman (1982).

Le problème que cette étude aborde est celui de l'état d'identité des adolescents de type hyperactif du secondaire 2 et 3 dans le contexte scolaire. Il s'agit de vérifier s'il existe des différences significatives entre ces adolescents et une population dite normale en regard des états d'identité possibles. Cette question mérite d'être étudiée pour nombre de raisons. Nos connaissances sur la formation de l'identité des adolescents qui manifestent des symptômes d'hyperactivité demeurent très limitées, voir inexistantes. Il n'existe aucune recherche empirique ou théorique qui se penche de façon systématique sur cette question. L'étude veut donc offrir quelques données de base

sur la crise d'identité d'adolescents de type hyperactif.

La recherche propose des indices quant à l'impact de l'impulsivité, de l'hyperkinésie et de la distractibilité à l'école dans la prédiction du résultat de la formation de l'identité. Finalement, la recherche a des implications importantes dans les milieux scolaires car une connaissance des prédispositions psychosociales des adolescents hyperactifs pourra ouvrir la voie à l'élaboration de stratégies d'interventions psychopédagogiques pouvant favoriser le moratoire et l'atteinte d'une identité achevée.

Le but de cette recherche est d'abord de décrire dans quel état d'identité se situent les adolescents ayant les caractéristiques symptomatiques de l'hyperactivité, c'est-à-dire de déterminer le ou les états d'identité où s'insèrent ces adolescents tout en vérifiant s'ils diffèrent significativement de la population adolescente non hyperactive.

CHAPITRE 1

RECENSION DES ÉCRITS ET SCHEME THÉORIQUE

Le développement de l'identité de jeunes adolescents souffrant de problèmes de comportement tel que l'hyperactivité ne semble pas être le sujet de recherches spécifiques. La présente étude tente donc de cerner les conséquences possibles de la symptomatologie de l'hyperactivité sur la formation de l'identité. Le schème théorique de cette recherche s'élabore en trois phases: la théorie du développement psychosocial d'Erikson, l'identité à l'adolescence et enfin l'hyperactivité à l'adolescence.

La théorie du développement psychosocial d'Erikson

L'exposé de la théorie du développement psychosocial d'Erikson se fera en trois étapes complémentaires. La première présentera les éléments essentiels à la compréhension du schème d'Erikson; la seconde inclura la description des cinq premiers stades du développement psychosocial d'Erikson. L'analyse des trois derniers stades n'est pas nécessaire car ils ne s'adressent pas directement à l'adolescence. Finalement, la troisième portera sur les relations entre les stades et l'identité.

Eléments clés du schème d'Erikson

C'est dans le prolongement de la théorie psychanalytique qu'Erikson élabore et articule un modèle du développement psychosocial. Il porte un intérêt particulier aux forces sociales ainsi qu'aux processus de socialisation en relation avec la formation de l'identité et le développement du moi. Le concept de l'identité devient un fil conducteur dans la plupart des textes d'Erikson. Le schème théorique de ce dernier fut développé grâce à deux ouvrages majeurs: "Childhood and Society" publié en 1950 puis révisé en 1963 et "Identity: Youth and Crisis" (1968).

Des trois structures de la personnalité décrites par la théorie freudienne (le ça, le moi et le surmoi), Erickson 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 (1968) croit qu'il existe huit capacités distinctes liées à huit exigences sociales successives que l'environnement place sur le moi et ce indépendamment du type de société et du milieu culturel. Il décrit ainsi huit stades du développement psychosocial caractérisés par la résolution d'une crise dominante. Ces étapes se présentent comme complémentaires aux stades psycho-sexuels freudiens. Il y a correspondance entre la chronologie du développement psycho-sexuel et les stades du développement psychosocial.

Ce processus développemental se voit soumis au principe épigénétique. Comme chacun des stades correspond à un moment critique de la maturation, il devient essentiel qu'un individu se développe adéquatement à chaque stade car aucune interaction avec le milieu ne peut altérer la marche de la maturation. La relation hiérarchique des stades indique que la résolution d'une crise d'un des stades influencera le dénouement des stades subséquents. Ainsi, la capacité acquise qui devient un aspect de la personnalité va favoriser ou hypothéquer le développement. Ces aspects de la personnalité vitale dépendent tous du développement et de la séquence propre à chacune des composantes. Toutes ces composantes ou capacités existent sous une forme ou sous une autre avant que leur moment critique et décisif ne se présente (Erikson, 1968, p.96).

Il ne faut pas oublier que la maturation physique et cognitive jumelée aux expériences vécues avec les membres de la société déterminent aussi le développement psychosocial de l'individu. La poussée de cette maturation fait surgir un aspect du moi qui prépare l'individu à une rencontre spécifiquement nouvelle avec son environnement. Le milieu se voit alors incité à présenter à l'individu ses propres idées et sa conception particulière de l'aspect du moi qui vient d'émerger. De cette rencontre résulte une crise car les capacités nouvelles de l'individu (qui fait l'essai de cette nouvelle potentialité en matière d'interaction sociale) sont perçues comme de réelles provocations par son entourage.

A chacun des stades de développement décrits par Erikson émerge un conflit ayant deux issues possibles. La résolution constructive d'un conflit permet à la qualité (l'issue) 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 composante négative dans la structure de la personnalité. Aucune crise liée à chacun des stades n'est jamais parfaitement "réglée", elles refont surface aux stades subséquents mais sous une forme différente.

Il importe de remarquer ici que le structuralisme 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". (Erikson, 1972, p.98)

Il y a crise en ce sens que 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'individu qui se voit engagé à conserver une certaine cohérence au niveau des capacités du moi afin de pouvoir s'adapter au milieu dans lequel il évolue.

L'individu traverse donc des stades de développement qu'Erikson nomme: le stade confiance opposé à méfiance, le stade autonomie opposé à honte-doute, le stade initiative opposé à culpabilité, le stade industrie opposé à infériorité et le stade identité opposé à confusion de l'identité.

Le stade confiance opposé à méfiance

Tout comme le stade oral de Freud, cette étape du

développement psychosocial débute à la naissance et se termine vers les dix-huit mois. Comme Freud, Erikson considère que le bébé se trouve surtout stimulé au niveau de la zone orale. De plus, l'environnement bombarde l'enfant de stimulations sensorielles variées et ce dernier se doit d'incorporer ces informations sensorielles efficacement. Ce faisant l'organisme développe la capacité de gérer les stimulations qui "harcèlent" les sens de l'enfant en tout temps. Du point de vue psychosocial d'Erikson, la tâche majeure de l'enfant à cette étape de sa vie est de développer un sens de confiance en lui-même et en son milieu social.

A cet âge l'enfant est totalement à la merci du milieu qui l'entoure: il dépend des autres pour la satisfaction de ses besoins physiologiques et psychologiques. S'il vit des expériences plaisantes, l'enfant aura le sentiment que son environnement lui offre un certain appui (*relatively supportive*). L'enfant développera un sentiment de confiance de base "qui désigne une attitude foncière à l'égard de soi-même et du monde" (Erikson, 1972, p. 99). Si l'enfant vit une expérience d'inconfort et de douleur, il développera un sentiment que le monde ne lui réserve que des dangers et des souffrances; il développera un sens de méfiance. L'enfant ne tentera que rarement d'interagir avec le monde afin d'éviter toute forme de souffrance.

Erikson présente donc ce stade comme un continuum dont les pôles sont la confiance et la méfiance. A la fin du stade l'enfant doit trouver un équilibre entre ces deux pôles afin de développer une perception réaliste de son environnement. Une certaine naïveté qui se traduit par une confiance aveugle dans le monde n'est pas, selon Erikson, préférable à une méfiance totale à l'égard des autres et du milieu. Un aperçu réaliste de l'environnement favorise le développement de la confiance en soi, d'un certain optimisme et d'un sentiment de sécurité.

Le stade autonomie opposé à honte-doute

Entre dix-huit mois et trois ans, l'enfant se découvre une capacité d'autonomie. Il réalise qu'il peut faire des choses par lui-même sans l'aide de son milieu; cette réalisation se traduit par une tendance à s'affirmer comme une personne capable d'autonomie.

" La signification générale de ce stade de la première enfance réside dans l'accroissement rapide de la maturation musculaire, de la verbalisation, de la discrimination et, en conséquence, de la capacité - et de l'incapacité doublement ressentie - de la coordination d'un certain nombre de modèles d'activités hautement conflictuels caractérisés par les tendances à l'obstination et au laisser-aller". (Erikson, 1972, p.111)

L'enfant commence à faire l'expérience de sa volonté autonome en se mesurant aux exigences de son milieu, c'est-à-dire de la volonté des parents et du milieu socio-culturel. L'enfant apprend à faire une distinction plus raffinée entre le "je" et le "toi". Cette volonté devient possible grâce à l'apparition de nouvelles habiletés motrices issues de la maturation musculaire générale et des muscles sphinctériens en particulier, ainsi que de l'émergence de capacités intellectuelles telles que la verbalisation et la discrimination. La confrontation de ces éléments nouveaux avec la volonté des parents et les exigences du milieu permet à l'enfant de s'affirmer en tant qu'entité différente de sa mère et de son père.

Erikson croit qu'à ce stade de son développement psychosocial, l'enfant a besoin de limites raisonnables auxquelles il peut se mesurer: s'il connaît et comprend l'étendue de ses limites, ce qu'il peut faire et ne pas faire, l'enfant se développe en santé. Il développera un sentiment de fierté, d'assurance, d'auto-contrôle et d'autonomie tout en éprouvant le désir d'être soi-même.

Si le milieu est trop punitif, plutôt restrictif ou surprotecteur (contrôle extérieur trop rigide) l'enfant ne pourra pas mettre ses capacités nouvelles à l'épreuve dans des contextes sociaux variés. Il optera alors pour une

régression au stade précédent ou pour une progression factice. Le fait de ne pas savoir ce qu'il est en mesure de faire et de ne pas faire soulève le doute par rapport à ses capacités d'autonomie. Il se voit comme étant incapable d'exercer un contrôle indépendant sur les capacités nouvelles mentionnées plus haut. Il constate à tort que les autres doivent faire pour lui ce qu'il devrait être en mesure de faire lui-même. Il doute de lui-même, de ses capacités; il doute aussi de la fermeté et de la perspicacité de ses éducateurs. Un sentiment de honte fait aussi surface car l'enfant constate que ses faiblesses réelles ou imaginaires sont exposées à tous. "Shame is an emotion that supposes that one is completely exposed and conscious of being looked at: in a word, self-conscious". (Erikson, 1963, p. 253)

Le stade initiative opposé à culpabilité

Le conflit propre à ce stade du développement psychosocial se situe entre l'intrusion agressive dans le milieu par l'activité, la curiosité et l'exploration et l'immobilité due à la peur et à la culpabilité. Erikson propose trois développements qui sous-tendent le stade tout en aboutissant à sa crise:

"1^o L'enfant apprend à se déplacer avec plus de liberté et de brutalité et, pour cela, il établit un rayon d'action plus large et, à ses yeux, illimité;

2^o Son sens du langage s'est perfectionné au point qu'il comprend et interroge inlassablement à propos d'innombrables choses, entendant souvent juste assez pour s'y méprendre à fond;

3^o Enfin, le langage et la locomotion lui permettent, l'un et l'autre, d'étendre son imagination à tant de rôles qu'il ne peut s'empêcher d'être effrayé par tout ce qu'il a rêvé et médité." (Erikson, 1972,p.119)

Entre trois et six ans l'enfant explore plus agressivement son environnement, il semble avoir un surplus d'énergie. L'enfant est plus agressif dans sa manipulation des jouets qu'il peut désarticuler afin de "voir comment il est fait". Il explore son corps, celui de ses amis et l'exploration sexuelle devient fréquente. Ce comportement plus agressif ainsi que l'exploration d'autrui se voient accompagnés par une forme de coopération rudimentaire lors des activités de jeu. Le langage tout comme l'exploration intellectuelle se développent rapidement: l'enfant pose beaucoup de questions. C'est une période très active où l'enfant explore par le jeu toute une variété de rôles; il joue à l'école, à la mère, au pompier. Etant convaincu qu'il est une personne à part entière (le fruit du stade précédent) l'enfant doit maintenant faire la découverte de ce qu'il peut devenir.

La résolution positive de ce stade favorise l'émergence d'un sens d'initiative qui se traduit par l'ambition, la curiosité et l'expérimentation de différents rôles. Ce sentiment d'initiative soulève déjà l'anticipation de ce que l'enfant peut "devenir", du rôle social qu'il jouera dans l'avenir.

La présence de structures trop rigides qui s'expriment par une résistance des parents à l'expression et au développement de l'initiative chez l'enfant, provoque une résolution négative du stade. Les parents font en sorte que l'enfant se sente coupable lorsqu'il explore trop agressivement son milieu. De même si l'exploration sexuelle rencontre trop de tabous, il en résultera une certaine immobilisation par la culpabilité, l'inhibition par la peur et une grande dépendance sur les adultes.

Le stade industrie opposé à infériorité

Contrairement à Freud qui accorde très peu d'importance à ce stade étant donné le peu d'activité psycho-sexuelle, Erikson considère que ce stade est très riche en expériences psychosociales. C'est à cette période de son existence que l'enfant apprend les habiletés et les tâches nécessaires à la vie adulte et ceci jumelé avec le désir de bien faire au travail.

L'enfant doit développer un sens d'industrie, un sentiment de savoir comment faire en passant par l'apprentissage des tâches scolaires qui deviennent primordiales; l'enfant doit apprendre à lire, à écrire, à compter, à se faire des amis, à suivre des règles, à développer un sens de coopération, à pouvoir anticiper des comportements, des rôles et des sentiments. L'enfant saura donc comment se mériter la reconnaissance et l'approbation de ses pairs et des adultes. Il développera un sentiment de succès par la production de choses et par la satisfaction d'un travail effectué d'une manière satisfaisante.

Si l'enfant ne réussit pas à acquérir ce sentiment de succès et de reconnaissance il développera le sentiment d'être inutile; il perdra le désir de réussir et d'accomplir des choses, il ne pourra pas jouir d'un travail bien fait et il se sentira inadéquat, d'où l'émergence d'un sentiment d'infériorité.

Le stade identité opposé à confusion de l'identité

Erikson a proposé plusieurs définitions de l'identité (1963, p. 661; 1968, p. 208). Dans la plus récente, l'accent se place sur trois éléments de base de l'identité. Ainsi, l'identité est: "a subjective sense as well as an

observable quality of personal sameness and continuity, paired with some belief in the sameness and continuity of some shared world image." (Erikson, 1975, p. 18)

De cette définition on peut retenir les éléments suivants: 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. 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 une quête existentielle liée à une organisation interne de besoins, d'habiletés et de perceptions de soi; et de plus cette recherche s'insère dans un contexte social qui exerce diverses pressions sur cette organisation interne. Cette conception de l'identité semble méthodologiquement difficile à délimiter. L'absence d'un énoncé délimitant les frontières du concept de l'identité soulève la nécessité d'établir une définition opératoire susceptible d'englober l'étendue des caractéristiques du concept. Cette définition sera abordée subséquemment.

La crise psychosociale qui domine l'adolescence peut déboucher sur une identité achevée ou sur une confusion de l'identité, soit le cinquième stade. C'est alors que les attributs déterminés par les stades précédents sont subsumés

par une identité choisie. Selon Erikson, les changements provoqués par la puberté soulèvent chez l'adolescent des problèmes d'ordre psychosocial: il se voit habiter un corps qui se transforme, il commence à percevoir et à ressentir des émotions et des sentiments quelque peu déroutants, et ceci tout en étant capable de réfléchir, de penser de manières inédites sur ces phénomènes nouveaux. Ainsi toutes les certitudes relatives au moi construites et élaborées au cours des stades de l'enfance perdent de leur pertinence vis-à-vis ces nouveaux attributs qui émergent.

La communauté sociale dans laquelle évolue l'adolescent commence aussi à appliquer des pressions. En plus d'avoir à se définir soi-même, l'adolescent se voit invité par la société à prendre les premiers pas définitifs vers des objectifs précis de carrière. Il est aussi appelé à énoncer et à clarifier les contributions sociales qu'il entend faire. L'adolescent doit se découvrir une orientation de vie qui en même temps doit satisfaire les attributs du moi et être en accord avec les attentes sociales. Cette recherche sur les attitudes, les croyances et les valeurs débouche sur un engagement à une idéologie (une carrière ou occupation, la religion, la politique, un style de vie) et à un ensemble de valeurs interpersonnelles (l'amitié, les fréquentations ou 'dating', les rôles sexuels, les activités récréatives).

Cette exploration et ces expérimentations de rôles, de valeurs, de styles de vie et d'attitudes s'effectuent sur une période plus ou moins longue au sein d'un environnement social déterminé. Dans une revue de la documentation, Marcia (1976) remarque que la plupart des recherches indiquent que la différenciation de l'identité augmente à partir de la pré-adolescence (12 ans) jusqu'à la fin de l'adolescence (18 à 21 ans) ce qui est conforme au cadre théorique d'Erikson. Il semble exister une progression développementale de la résolution de la crise de l'identité à l'adolescence.

Erikson (1968) propose deux modes de résolution de la crise d'identité: identité ou confusion de l'identité. Ainsi, l'identité, précédée par un moratoire peut être vu comme étant la résolution positive du stade alors que la confusion de l'identité en est la résolution négative.

Idéalement, la crise d'identité se résoud suite à une période de moratoire où les engagements propres aux adultes se trouvent placés en veilleuse. Le jeune évoluant dans cette situation explore et recherche diverses possibilités d'engagement, qu'ils soient d'ordre religieux, moral, politique, social, interpersonnel et professionnel (travail, carrière, occupation). Il y a alors essai d'une pluralité de modèles, de valeurs et de convictions idéologiques et

philosophiques; l'adolescent s'assure des qualités, des effets, des caractéristiques et des propriétés de ces schèmes. Suite à ce moratoire, l'adolescent prend des engagements stables, sérieux et réfléchis mais conformes à ses expériences intérieures et à ses 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, pp. 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. Il est à remarquer que la plupart des adolescents vivent cette expérience de confusion, mais chez certains, il semble que ceci devienne une façon d'être et de vivre.

Lorsque Erikson discute de "l'idiotie professionnelle", il reconnaît implicitement que des jeunes ne vivent pas les expériences du moratoire. Il n'indique pas toutefois qu'il s'agit d'une troisième issue possible de la crise 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 véritables explorations d'alternatives 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. Le sentiment de 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 s'accroche 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 délinquents, la psychose et des tentatives de suicide.

Relations entre la résolution des quatre premiers stades et l'identité

Dans sa vision épigénétique de l'identité, Erikson souligne l'importance du "cycle de vie", c'est-à-dire 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 opposé à méfiance) permet à l'adolescent d'acquérir un sens de confiance; confiance dans une société qui saura lui offrir des chances de croissance et par conséquent une confiance de base (basic trust) en son propre organisme. L'issue de ce stade détermine en partie le climat dans lequel l'adolescent évoluera au cours du moratoire: climat de confiance ou de méfiance envers les adultes, les pairs et le milieu socio-culturel, confiance ou méfiance en ses propres capacités de croissance. La méfiance a pour effet selon Erikson de favoriser la confusion de l'identité.

C'est au deuxième stade (autonomie opposé 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 dans le courage d'être un individu capable de choisir et de diriger son propre avenir. Une résolution négative apporte le doute de soi et la honte (conscience de soi et le sentiment d'être exposé à la vue de

tous). La faiblesse du sens d'autonomie rend l'adolescent craintif lorsqu'il s'agit de se placer dans une situation vulnérable où il pourrait être observé 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.

Le stade initiative opposé 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. Il y a une certaine anticipation de la part de l'enfant pour ce qu'il peut devenir et du rôle future qu'il peut avoir dans la vie grâce aux jeux de rôles.

A la fin du quatrième stade, industrie opposé à infériorité, l'adolescent doit maîtriser les outils indispensables à la survie dans son milieu. Il doit savoir lire, écrire, compter; il doit aussi savoir comment créer et entretenir des liens d'amitié. Il 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'adolescent développe alors la conscience qu'il ne sera jamais "quelque chose de bon". 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.

Trois 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 et d'industrie sont les plus importants précurseurs de la résolution de la crise d'identité. Dans une étude portant sur de jeunes garçons du secondaire, Gilmore (1971) a relevé une relation significative entre les sentiments de compétence et la réalisation de l'identité. Pour leur part, Bauer et Snyder (1972) rapportent que les étudiants universitaires ayant un score élevé sur le *Rasmussen's identity measure* obtiennent aussi un score élevé sur le *Thematic Apperception Test, TAT* qui lui mesure un sens d'industrie (achievement imagery).

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. La Voie et Adams (1983) ainsi que Waterman et Whitbourn (1981) ont relevé des corrélations significatives entre les scores du cinquième stade, identité opposé à confusion d'identité, et les échelles des stades antérieurs ce qui confirment l'interdépendance théorique des stades par rapport à la résolution du stade identité opposé à confusion de l'identité.

La présentation des préoccupations majeures de l'adolescent et du processus de la formation de l'identité à l'adolescence se fera grâce aux quatre états d'identité élaborés par Marcia (1966), soit: l'identité achevée, le moratoire, la forclusion et la diffusion. Les recherches empiriques liées à ces états de l'identité seront aussi présentées. Ces dernières portent sur la formation de l'identité, les antécédants et les caractéristiques propres à chaque état d'identité.

L'identité à l'adolescence

La formation de l'identité à l'adolescence sera examinée sous les angles de la description des quatre états d'identité de Marcia, des composantes interpersonnelle et idéologiques de Grotevant et al., (1982) et des variables qui interagissent avec la formation de l'identité. Le processus

de la formation de l'identité sera ensuite étudié à la lumière des considérations théoriques de Waterman.

Les quatre états d'identité de Marcia

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 approches face aux tâches cognitives passent de plus en plus des opérations concrètes aux opérations formelles. De même, les approches utilisées en fonction des préoccupations

psychosociales passent d'une espèce de soumission aux directives et attentes d'autrui à l'écoute de buts, de forces, de faiblesses et de croyances personnelles.

A partir de cette définition, Marcia propose un système de classification composé de quatre états d'identité qui tient compte de la structure du moi et du processus par lequel ce dernier se développe: l'identité achevée, le moratoire, la diffusion de l'identité et la forclusion de l'identité. Dans le cadre théorique élaboré par Erikson, Marcia (1966) décrit et opérationnalise ces quatre états d'identité propres à l'adolescence en se basant sur les deux critères suivants: 1) la présence ou l'absence d'une crise, d'une remise en question des identifications enfantines, d'une période d'exploration et de recherche active en fonction de prises de décision et de position; 2) la présence ou l'absence d'engagement, d'une prise de position au niveau d'une profession ou d'un métier et d'une idéologie politique et religieuse.

A partir de ces deux critères, Marcia décrit les états d'identité suivants: a) identité achevée: individu ayant vécu une crise et qui s'est engagé au niveau d'un travail et d'une idéologie politique et religieuse; b) moratoire: individu vivant une crise d'identité 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 de crise; 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 crise; cet individu ne cherche donc plus (ou pas), contrairement au 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 différencie les deux états d'identité, l'identité et la diffusion, par deux autres états complémentaires, 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 avoir de remise en question. Le moratoire, décrit par Erikson comme une condition nécessaire à la formation d'une identité achevée, 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, p.161). Il s'agit en quelque sorte de quatre manières d'être par lesquelles l'adolescent traite les questions relatives à l'identité.

Ces questions relatives à l'identité dépassent cependant les sphères de l'occupation et des idéologies politique et religieuse proposées par Marcia. Les études de Grotevant et al., (1982) et de Grotevant et Adams (1984) ont contribué à dégager un profil plus détaillé de chacun de ces états de l'identité grâce à l'apport du domaine interpersonnel; crise et engagement au niveau de l'amitié, des fréquentations, des rôles sexuels, d'un style de vie et des activités récréatives. Ces items qui complètent les domaines de l'occupation, de l'idéologie politique et religieuse définis par Marcia, sont évalués par l'entremise d'un questionnaire. Ainsi, leur instrument, le *Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status* (Grotevant et Adams, 1984), qui utilise les deux critères de Marcia, permet de classifier les individus par rapport aux états d'identité en fonction des huit domaines mentionnés précédemment.

Les variables qui interagissent avec la formation de l'identité

La différenciation des états d'identité soulève la question des variables qui interagissent avec le processus du développement de l'identité. Erikson se préoccupe théoriquement des dimensions d'ordre social tout en reconnaissant l'impact de l'apparition de la pensée formelle

sur la résolution de la crise d'identité à la fin de l'adolescence. D'autres chercheurs se sont penchés sur des variables qui nous permettent de mieux saisir le comment et le pourquoi de statut mouvant de l'adolescent sur le continuum de l'identité.

Le processus de la formation de l'identité (l'état d'identité) semble influencé par plusieurs variables interdépendantes. L'étude de ces variables et de leurs relations avec les états d'identité dégage le profil particulier de chaque état. La majorité des recherches dans ce domaine portent sur les groupes de variables suivantes: 1) les variables de types familiales; stabilité familiale et relations parents-enfants; 2) les caractéristiques développementales; raisonnement moral et fonctionnement cognitif; 3) les caractéristiques de la personnalité.

Beaucoup d'attention fut portée aux variables familiales telles que la nature des différences des relations familiales et des styles de rapports parents-enfants (parenting). Les recherches les plus importantes furent effectuées par Jordan (1970, 1971), Matteson (1974) et Schilling (1975). A partir de ces travaux, il est possible de tirer quelques éléments de différenciation en rapport avec les variables familiales.

Les jeunes se situant dans l'état de l'identité achevée font preuve d'une perception équilibrée et positive de leurs relations avec les parents malgré une légère ambivalence. Ils font preuve d'un sens critique et ils tentent le plus possible de prendre des décisions importantes sans nécessairement consulter leurs parents (La Voie, 1976).

Des résultats semblables chez les jeunes du moratoire sont observés. Ces derniers vivent des relations encore plus ambivalentes avec leurs parents. Ils croient que ces derniers les désapprouvent dans leur façon d'être et qu'ils se montrent déçus d'eux. Ces adolescents tiennent tête aux parents tout en voulant démontrer leur autonomie et l'importance qu'ils placent sur l'expression de soi.

Les adolescents de l'état de la forclusion se démarquent des autres par leur très fort rapprochement avec leurs parents. 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 qu'il existe une certaine pression à la conformité aux valeurs pronées par la famille et que cet état de fait est perçu positivement par l'adolescent.

Les parents des jeunes à identité diffuse se montrent distants voire détachés de ce qui préoccupe leurs

adolescents. Les parents sont perçus par ces derniers comme étant indifférents à leurs préoccupations, inactifs, non-compréhensifs et comme ayant une attitude de rejet (Jordan, 1970, 1971).

Les résultats des recherches sur l'impact de la stabilité familiale sont plutôt contradictoires. Les travaux de Oshman et Manosevitz (1976) démontrent que les jeunes ayant vécu une séparation de leur père dès l'âge de 10 ans obtiennent une mesure de l'identité très peu élevée sur le *Rasmussen Ego Identity Scale* comparativement aux résultats de jeunes provenant de famille "stable". Jordan (1970) relève pour sa part un lien entre la diffusion de l'identité et les foyers brisés. 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. Il semble donc que cette variable seule ne soit pas suffisante pour expliquer l'appartenance à un état d'identité plutôt qu'un autre. Un foyer vivant ou ayant vécu une séparation ou un divorce en tant que tel 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 récente, celle de Bosma et Gerrits (1985), s'est penchée sur la relation entre les états d'identité et les interactions familiales. Les états d'identité d'adolescents âgés de 15 à 19 ans, furent évalués par l'entremise de l'entrevue semi-structurée de Marcia. Le fonctionnement familial fut déterminé, dans le cadre d'une session de résolution de problèmes reliés aux états d'identité, par l'observation de trois variables d'interaction: l'autonomie de l'adolescent, les attitudes parentales vis à vis l'autonomie de l'adolescent et le pourcentage de temps de parole de chacun. Comparativement aux adolescents se situant au niveau d'une identité diffuse, les jeunes ayant une identité achevée se montrent plus autonomes, leurs familles font preuve de plus de dialogue et ces adolescents sont plus actifs lors des discussions. Par contre, les adolescents du moratoire sont plus actifs que les adolescents de l'identité achevée, 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 de l'état d'identité achevée utilisent d'avantage le dialogue que les familles de jeunes qui ont un état d'identité de la forclusion. En ce qui concerne le

pourcentage du temps de parole, les adolescents 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 se situant du côté positif du continuum identité - confusion de l'identité, favorisent dans le respect d'autrui, cette exploration indispensable à une résolution positive de la crise de l'identité.

De toutes les relations établies entre les états d'identité et les caractéristiques développementales, celle du développement du raisonnement moral semble la plus évidente.

Podd (1972), Poppen (1974), Rowe et Marcia (1980) et Leipper (1981) ont tous obtenu 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 achevée est fortement associée au raisonnement moral post-conventionnel tandis que l'identité diffuse et la forclusion se voient liées aux niveaux préconventionnel et conventionnel du raisonnement moral.

Les interactions entre le fonctionnement cognitif et la formation de l'identité semblent plus difficiles 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 à elle seule ne semble pas être une condition nécessaire à la formation de l'identité. Rowe et Marcia (1980) ont obtenu pour leur part des résultats probants. 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 achevée.

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. Grâce à cette approche Dionne et Leadbeater (1981), en utilisant le *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (1964) pour mesurer l'utilisation de la pensée formelle pour la résolution de problèmes liés au développement de l'identité, obtiennent des résultats positifs.

Slugosky et al., (1984) rapportent des résultats similaires par l'entremise de facteurs cognitifs exprimés, et réciproquement modifiés, par les styles d'interaction sociale. Ainsi, l'utilisation de la pensée formelle serait plus fréquente chez les adolescents du moratoire et de l'identité achevée que chez les adolescents 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 par le biais de l'égo-centrisme et des résultats scolaires. Dans cette recherche, le *Piagetian Objective Formal Instrument* de Burney (1974) fut utilisé pour la mesure des opérations formelles, tandis que le *Adolescent Egocentrism-Socio-Centrism Scale* de Enrigh, Shulka et Lapsley (1980) permit de mesurer l'égo-centrisme des adolescents. Les états d'identité furent déterminés par une entrevue semi-structurée développée par Archer (1980). Les résultats indiquent une corrélation positive, coefficient "Pearson product-moment correlation" de .336 ($p < .01$), entre l'identité et les opérations formelles: l'identité se rapproche de l'état d'identité achevée à mesure qu'augmente l'utilisation des opérations formelles. Une relation significative de .455 ($p < .01$) entre les résultats scolaires et l'identité fut soulignée. Par contre, l'égo-centrisme à lui seul ne semble pas influencer la formation de l'identité. Cependant, l'étude souligne que tout près de 25% de la variance relevée entre les quatre états d'identité s'expliquent conjointement par la pensée formelle, l'égo-centrisme et les résultats scolaires.

Le processus de la formation de l'identité de Waterman.

Il revient à Waterman (1982) de clarifier les aspects majeurs d'une définition de l'identité d'un individu. Par l'entremise des sept critères suivants il est possible de situer un individu sur un continuum identité achevée opposé à diffusion de l'identité: a) un sens clair d'une définition de soi (self-definition); 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. (Waterman, 1982, pp. 341-342)

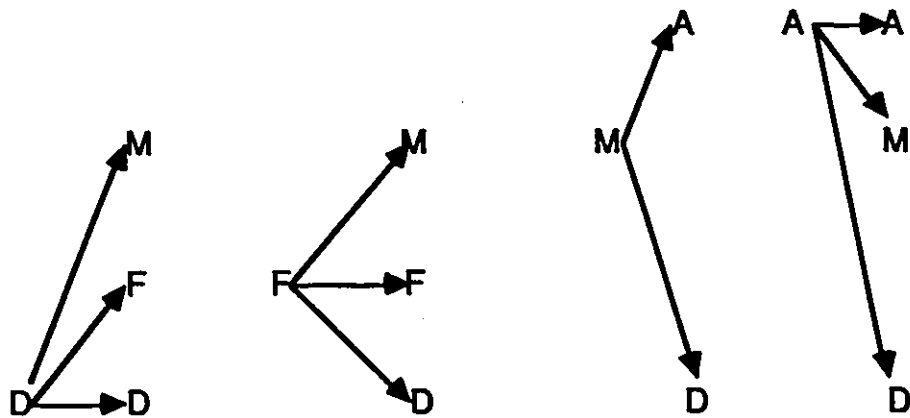
A partir du modèle d'Erikson et des états d'identité de Marcia, Waterman (1982) propose les voies possibles de la formation des états d'identité. Son modèle théorique suggère les directions développementales plausibles tout en soulevant les questions de la stabilité relative des états d'identité et du "timing" associé 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 1 illustre les développements positifs et négatifs de l'identité en fonction du temps.

Figure 1

Modèle du développement séquentiel de l'identité
 (Waterman, 1982, p. 343)

(D=diffusion; F=forclusion; M=moratoire; A=identité achevée)



Le développement positif implique un mouvement vers le haut du diagramme tandis qu'un développement négatif est indiqué par un déplacement vers le bas. Il y a quatre progressions dont le point de départ est un des quatre états d'identité. Les états d'identité sont placés sur un même axe horizontal afin de souligner les développements possibles suite à un premier passage d'un état à un autre.

Waterman identifie les mouvements suivants comme étant un développement progressif et positif: 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 achevée. Tous ces passages d'un état d'identité à un autre impliquent de la part de l'adolescent un effort de réflexion sur les alternatives de thèmes propres à l'identité ou encore l'élaboration d'engagements signifiants.

Les passages du moratoire, de l'identité achevée ou de la forclusion 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 de l'identité.

Le mouvement de l'état de l'identité achevée vers le 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. Comme le souligne Artaud (1979), le processus de la formation de l'identité ne se termine pas en même temps que la période de l'adolescence. 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. 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 nature et les types de cheminement vers une identité achevée furent décrits par quelques études quasi-longitudinales et transversales. La majorité des recherches empiriques portant sur la formation de l'identité se sont faites par l'entremise de sujets de niveau universitaire. Il semblerait 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 qui déclenchent la considération de

questions liées à l'identité tout en proposant diverses alternatives de résolutions. La plupart de ces recherches comparent donc les étudiants de première année aux étudiants de troisième et de quatrième année. Ces études tendent à soutenir le cadre théorique qui propose une certaine progression suivie d'une prise de décision vers la fin du stade. Toutefois quelques études où les sujets furent plus jeunes, c'est-à-dire d'âge pré-universitaire furent menées dans le cadre d'une approche transversale.

Les quelques études longitudinales d'adolescents indiquent que ces derniers 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) examinèrent les changements dans les catégories idéologiques et professionnelles de quatre-vingt-douze étudiants universitaires. Ils remarquèrent un mouvement du groupe vers des tentatives d'engagement afin de pouvoir jouer un rôle fonctionnel dans la société. Il y eut augmentation du nombre de sujets au niveau du moratoire et une diminution du groupe de sujets ayant une identité diffuse. Les études longitudinales s'étendant sur une plus longue période (Marcia, 1976; Waterman et Goldman, 1976; Waterman, Geary et Waterman, 1974) indiquent qu'il y a un accroissement du nombre de sujets au niveau de l'identité achevée accompagné d'une diminution du nombre de sujets au

niveau du moratoire et de la diffusion; de plus il y a stabilité des choix professionnels et idéologiques du groupe de l'identité achevée tandis qu'il y a une instabilité de ces choix chez les sujets du groupe du moratoire.

Ces travaux démontrent qu'il y a un développement positif de l'état d'identité car la plupart des adolescents progressent vers une identité achevée 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 parmi les 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. La formation de l'identité de jeunes gens de 12, 15, 18, 21 et 24 ans fut étudiée par l'entremise 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. L'état de la forclusion s'est avéré plus fréquent chez les sujets les plus jeunes au niveau des attitudes par rapport aux rôles sexuels, aux choix vocationnels 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 achevée. Les choix vocationnels, les rôles sexuels et les croyances religieuses sont ceux de ses parents et de son milieu. Les sujets plus âgés se situent d'avantage au niveau d'une identité achevée sur tous les champs de contenu liés à l'identité. De plus, une diminution des instances de diffusion fut relevée chez les sujets plus vieux.

Des résultats similaires furent obtenus par Stark et Traxler (1974) qui démontrent qu'un groupe de sujets dont l'âge varie de 21 à 24 ans, obtiennent des scores plus élevés de l'identité, tel que mesuré par le *Dignan Ego Identity Scale* (Dignan, 1965), qu'un groupe de sujets 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.

De ces travaux, l'on peut faire les généralisations suivantes en ce qui à trait aux jeunes gens sans problèmes de comportement: il y a progression de l'état d'identité du début de l'adolescence (12-13 ans) à la fin de l'adolescence (18-21 ans); les jeunes adolescents âgés de 12 et 13 ans prédominent dans les états de la forclusion et de la diffusion de l'identité quoique temporairement car la plupart passeront au moratoire et à l'identité achevée vers l'âge de 18 ans.

La présente étude s'intéresse à la formation de l'identité des adolescents de type hyperactif. Les symptômes primaires de l'hyperactivité, soit la distractivité, l'impulsivité, l'excitabilité et l'hyperkinétisme et surtout la symptomatologie secondaire propre aux adolescents de type hyperactif, suggèrent certaines faiblesses du développement psychosocial chez ces adolescents (Wallander et Herbert, 1985; Wallender et Conger, 1981; Barkley, 1977). La majorité des recherches indiquent que les symptômes primaires sont à la source d'un effondrement du développement social à l'adolescence et que ces difficultés vécues au niveau social entravent le développement psychosocial. Deux types de recherches appuient cette constatation: les travaux portant sur les compétences sociales des enfants et des adolescents hyperactifs et les recherches longitudinales qui portent sur les pronostiques possibles à l'adolescence des enfants hyperactifs. Les traits symptomatiques associés aux adolescents de type hyperactif semblent prédisposer ces derniers à l'improbabilité de vivre le moratoire et surtout d'atteindre une identité achevée.

Il est important de s'attarder sur ce qu'est l'hyperactivité ainsi que sur les caractéristiques des adolescents hyperactifs afin de prévoir l'influence de ces éléments sur la formation de l'identité de ces derniers.

Dans un premier temps, la présentation de la description de l'hyperactivité permettra d'établir l'impact des caractéristiques de l'enfant hyperactif sur la formation de son identité. Dans un deuxième temps, une analyse de la symptomatologie de l'adolescent de type hyperactif aura pour but de vérifier les rapprochements plausibles entre ces symptômes et les caractéristiques des quatre états d'identité.

L'hyperactivité à l'adolescence

Entre les années cinquante et soixante-dix, le désordre de l'attention déficiente avec hyperactivité fut perçu comme un syndrome propre aux enfants qui avait tendance à disparaître avec l'émergence de la puberté (Laufer et Denhoff, 1957; Shelly et Reister, 1972; Morrison et Minkoff, 1975). Malgré la diminution probable de l'intensité des symptômes primaires tels que l'hyperkinétisme et l'excitabilité à l'adolescence, les chercheurs constatent qu'à cette période de l'existence, les hyperactifs présentent très souvent une symptomatologie problématique (Barkley, 1981; Gadow et Loney, 1981; Whalen et Henker, 1980).

Les relations probables entre les caractéristiques de l'hyperactivité à l'adolescence et les états d'identité

seront établies grâce aux présentations de la symptomatologie de l'hyperactivité ainsi que des caractéristiques des adolescents hyperactifs.

Symptomatologie de l'hyperactivité

L'hyperactivité chez les jeunes d'âge scolaire est un diagnostic très fréquent. Selon les enquêtes, entre 4 % et 20 % des enfants d'âge scolaire seraient hyperactifs (Cantwell, 1975). La santé mentale des enfants et des adolescents fut analysée dans le cadre global d'une enquête sur l'état de santé des enfants de la province de l'Ontario intitulé *Ontario Child Health Study*. Les résultats situent la proportion d'hyperactifs à dix pourcent parmi les garçons de quatre à onze ans et à neuf pourcent chez les adolescents âgés de douze à seize ans (auteurs, 1986).

Etant donné l'attention portée au syndrome et l'importance du problème, on serait en droit de croire que l'hyperactivité est un concept clairement défini et dont les causes sont bien comprises; or il n'en est rien (Pihl, 1980). Les multiples définitions créent beaucoup de confusion et d'inconsistance descriptive (Wallender et Hubert, 1985; Schworn, 1982). La plupart des relevés de la documentation (Wallender et Hubert, 1985; Hechtman et Weiss, 1983; Barkley, 1981) indiquent que les définitions de

l'hyperactivité se fondent sur les symptômes suivants: l'inattention, l'impulsivité, l'hyperkinésie, la distractivité et l'agressivité. Il est souvent question de symptômes primaires qui dominant, et autour desquels gravitent des symptômes secondaires qui ne sont pas nécessairement présents chez tous les hyperactifs. Suivant cette ligne de pensée, Ross et Ross (1982) soutiennent que l'hyperactivité serait un niveau très élevé d'activité qui se manifeste dans des contextes où cette activité est clairement inappropriée tout en ne pouvant pas être inhibée par la volonté de l'individu. Douglas et Peters (1979) sont de l'opinion que le syndrome hyperactif est secondaire à un problème d'attention, ce qui correspond à la nomenclature du Diagnostic and Statistic Manual (1980). D'autres chercheurs tel que Quay (1980; 1979), soutiennent que l'hyperactivité est plutôt liée à un syndrome d'agressivité. Il n'en demeure pas moins que depuis la publication du DSM III en 1980, la plus grande partie des chercheurs semblent se référer à cette description symptomatique pour décrire les enfants hyperactifs.

Le Diagnostic and Statistic Manual (1980) classifie le syndrome sous le terme de désordre de l'attention déficiente avec ou sans hyperactivité. Il y a donc un changement par rapport au DSM II en ce qui a trait à l'importance accordée

au facteur hyperkinétique; la difficulté majeure est plutôt liée à la question de l'attention déficiente comme l'indique la description du DSM III qui apparaît à la figure 2. La présence de la dimension hyperactive se détermine par une analyse de l'activité motrice globale. Les deux types d'attention déficiente se caractérisent par la présence de l'impulsivité, d'une courte durée d'attention, de comportements désorganisés, de l'absence de planification et de la difficulté à compléter une tâche. Il est aussi indiqué que ces symptômes et leur intensité varient en fonction de la situation et du temps.

Dans une recherche fréquemment citée, Langhorne (1976) a tenté de valider statistiquement l'hyperactivité en tant que concept diagnostic. Les items liés directement à l'hyperactivité des Connors' Parent (1970) et Teacher (1969) Rating Scales furent soumis à une analyse de factorielle. Les résultats tendent à ne pas soutenir l'existence d'un syndrome primaire d'hyperactivité. Cette difficulté se retrouve cependant dans toute recherche sur l'analyse à variables multiples de la personnalité lorsque le nombre de sujets n'est pas assez élevé (Wiggins, 1973; Fiske, 1975). Les résultats récents d'une analyse factorielle des Connors Teacher Rating Scales de plus de 9000 enfants (Trites et Laprade, 1983), soutiennent l'existence d'un facteur hyperactivité qui explique la plus grande proportion

The child displays for his or her mental and chronological age, signs of developmentally inappropriate inattention, impulsivity, and hyperactivity. The signs must be reported by adults in the child's environment, such as parents and teachers. Because the symptoms are typically variable, they may not be observed directly by the clinician. When the reports of teachers and parents conflict, primary consideration should be given to the teacher reports because of greater familiarity with age-appropriate norms. Symptoms typically worsen in situations that require self-application, as in the classroom. Signs of the disorder may be absent when the child is in a new or a one-to-one situation. The number of symptoms specified is for children between the ages of eight and ten, the peak age range for referral. In younger children, more severe forms of the symptoms and a greater number of symptoms are usually present. The opposite is true of older children.

A. *Inattention.* At least three of the following:

- (1) often fails to finish things he or she starts
- (2) often doesn't seem to listen
- (3) easily distracted
- (4) has difficulty concentrating on schoolwork or other tasks requiring sustained attention
- (5) has difficulty sticking to play activity

B. *Impulsivity.* At least three of the following:

- (1) often acts before thinking
- (2) shifts excessively from one activity to another
- (3) has difficulty organizing work (this not being due to cognitive impairment)
- (4) needs a lot of supervision
- (5) frequently calls out in class
- (6) has difficulty awaiting turn in games or group situations

C. *Hyperactivity.* At least two of the following:

- (1) runs about or climbs on things excessively
- (2) has difficulty sitting still or fidgets excessively
- (3) has difficulty staying seated
- (4) moves about excessively during sleep
- (5) is always "on the go" or acts as if "driven by a motor"

D. Onset before the age of seven.

E. Duration of at least six months.

F. Not due to Schizophrenia, Affective Disorder, or Severe or Profound Mental Retardation.

Figure 2: DSM III Diagnostic Criteria for Attention Deficit Disorders

de la variance. Cette recherche démontre qu'il existe un facteur indépendant comparable aux descriptions cliniques classiques du syndrome de l'hyperactivité. Un sous-groupe d'enfants fut identifié comme étant cliniquement hyperactifs sans dévier sur un facteur associé à l'agressivité ou un problème de conduite.

Il semble donc probable qu'un syndrome indépendant d'hyperactivité existe et qui peut se définir ainsi: syndrome caractérisé par quatre symptômes majeurs, l'hyperkinétisme, la distractivité, l'impulsivité et l'excitabilité.

L'hyperkinétisme se définit comme étant une incapacité à inhiber le mouvement. L'enfant montre une surabondance de mouvements caractérisée par l'inutilité et l'absence de but véritable; il touche à tout, il se lève continuellement en utilisant abusivement tout l'espace d'un milieu donné.

La distractivité, c'est-à-dire l'absence de capacité d'attention soutenue, rend l'enfant incapable de persévérer dans une tâche pour des périodes dépassant deux à trois minutes. Toute activité ou tâche devient vite insupportable et sans intérêt. L'hyperactif est incapable de poursuivre longtemps une action et de soutenir un rythme régulier.

La difficulté de remettre à plus tard la satisfaction

d'un désir spontané décrit bien l'impulsivité. L'enfant s'aventure dans des activités sans préparation ou réflexion adéquates et il semble toujours à la recherche de plaisirs immédiats.

L'excitabilité se manifeste souvent par des crises de colère et des conflits (batailles) provoqués par des situations souvent insignifiantes. Une stimulation anodine peut déclencher une véritable frénésie hyperkinétique. Cette caractéristique semble liée à un seuil de tolérance à la frustration extrêmement bas.

Ces symptômes primaires provoquent une désintégration (breakdown) du développement social du jeune hyperactif (Barkley, 1978; Wallender et Hubert, 1985). Les difficultés rencontrées dans les domaines sociaux, possiblement induites par les symptômes primaires, nuisent au développement psychosocial de façon significative (Wallender et Conger, 1981). Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux types de relation interpersonnelle des enfants hyperactifs (Pelham et Milich, 1984; Milich et Landau, 1982).

Pelham et Bender (1982) ont trouvé que les enseignants évaluent les enfants hyperactifs comme étant déviants au niveau des relations sociales avec leurs pairs; ils sont souvent impliqués dans des conflits physiques (batailles), ils interrompent constamment les autres enfants et ne sont pas appréciés par ces derniers.

Un ensemble de recherches portent sur des mesures de

nature sociométrique en relation avec les symptômes de l'hyperactivité. Ces études se sont penchées sur des sujets d'âge pré-scolaire (Milich, Landau, Kilby et Whitten, 1982), de la maternelle (Milich et Landau, 1984) et du niveau élémentaire (Pelham et Landau, 1982). Ces recherches contribuent à mettre en évidence les liens entre l'hyperactivité et les relations interpersonnelles avec les pairs. Les enfants hyperactifs sont peu désignés par les autres enfants comme étant des amis et ils obtiennent de faibles scores sur le *Likeability Factor of Pupil Evaluation Inventory*, (Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub et Neale, 1976). Ces enfants semblent donc peu acceptés par leurs camarades de classe et souvent rejetés à cause de leur agressivité et de leur comportement qui tend à rompre les contacts avec autrui (Milich et Landau, 1984).

Abikoff et Gittelman-Klein, (1977), Klein et Young, (1979), ainsi que Whalen, Henker, Collins, McAuliffe et Vaux, (1979) ont examiné le comportement social des enfants hyperactifs en salle de classe. Les résultats indiquent que, comparés à divers types de groupes témoins, les enfants hyperactifs obtiennent des scores plus élevés par rapport aux variables suivantes: comportements perturbateurs et hors-propos, verbalisation négative et agression physique. Les données sont identiques lorsque les hyperactifs sont comparés

à des enfants souffrant de problèmes cliniques de nature comportementale (Milich et Fitzgerald, 1984).

Il semble, à la lumière des recherches, que les symptômes primaires de l'hyperactivité provoquent des difficultés secondaires en termes de relations interpersonnelles et sociales. Or le développement psychosocial est sensible aux interactions entre l'environnement et l'enfant. La qualité de ces interactions, qui elles se définissent en termes de relations sociales et interpersonnelles, a un impact positif ou négatif sur le dénouement des crises propres à chacun des stades du développement psychosocial. Les difficultés éprouvées par les enfants hyperactifs s'accroissent lorsqu'ils fréquentent l'école, c'est-à-dire lors du stade industrie opposé à infériorité, l'un des stades les plus liés avec la résolution du cinquième stade (identité opposé à confusion de l'identité). Il semble donc probable que les enfants hyperactifs soient "à risque" par rapport à la formation de l'identité.

Afin de pouvoir identifier le type le plus probable de résolution de l'identité chez les adolescents de type hyperactif, il importe maintenant de voir les caractéristiques de ces derniers qui diffèrent des attributs propres aux enfants hyperactifs. Il semble que le portrait clinique de l'adolescent hyperactif diffère quelque peu du portrait de l'enfant hyperactif (Waddell, 1984). Les

symptômes secondaires, tels que l'agressivité et les difficultés au niveau des relations interpersonnelles prennent de l'ampleur à l'adolescence tandis que l'hyperkinétisme perd de son intensité (Aman, 1984).

Caractéristiques de l'adolescent hyperactif

Les chercheurs se sont intéressés aux pronostics possibles des adolescents hyperactifs vers le milieu des années soixante-dix. Une quarantaine de publications aussi variées de par leur méthodologie que de par leurs sujets d'intérêts particuliers, proposent une image plus ou moins intégrée et cohérente des caractéristiques des hyperactifs à l'adolescence.

Dans un relevé de la documentation portant sur les adolescents et les jeunes adultes hyperactifs, Hechtman et Weiss (1983) divisèrent ces recherches en quatre groupes: études de la famille, études rétrospectives, études de patients adultes ayant une symptomatologie similaire et études longitudinales. Il se dégage un aperçu des issues plausibles chez les adolescents hyperactifs malgré certaines divergences au niveau des résultats et des conclusions de ces recherches. Un groupe de 30 à 40% de ces adolescents fonctionnent "normalement" lorsque comparés à des groupes témoins (Hechtman Weiss, Perlman et Tuck, 1981; Borland et

Hechtman, 1976). Un deuxième groupe, représentant de 40 à 50% des adolescents hyperactifs souffrent toujours des symptomatologies primaire et secondaire. Un dernier groupe, soit environ 10% des jeunes hyperactifs, développe des problèmes de type antisocial ou psychiatrique. La majorité des jeunes adolescents hyperactifs qui éprouvent des difficultés d'adaptation font partie du deuxième groupe; presque toutes les études portant sur l'hyperactivité à l'adolescence décrivent un fort pourcentage de leurs sujets comme ayant des problèmes d'adaptation sociale sans toutefois les décrire comme souffrant de problèmes psychiatriques sévères. La présente étude se penche plus particulièrement sur les adolescents de type hyperactif qui n'ont pas besoin de séjour en milieu hospitalier. Les éducateurs qui oeuvrent dans les écoles secondaires se trouvent surtout en présence de cette population. Les jeunes hyperactifs souffrant de troubles psychiatriques sérieux se voient plutôt orientés vers des services spécialisés en milieu hospitalier et clinique.

Il faut souligner que les adolescents hyperactifs "souffrent" toujours du syndrome défini dans la section précédente. Cette définition de l'hyperactivité souligne la présence des quatre grandes caractéristiques symptomatiques suivantes: l'hyperkinétisme, la distractivité, l'impulsivité

et l'excitabilité. Il semblerait que l'agitation et la suractivité diminuent d'intensité mais que l'attention déficiente, la distractivité et l'impulsivité gagnent de l'importance au niveau du portrait clinique (Loney, 1980 et 1981; Weiss, 1978). Des recherches prospectives, longitudinales et rétrospectives, se dégage une liste de caractéristiques que partagent bon nombre d'adolescents hyperactifs soit: la labilité émotionnelle, une faible estime de soi, une pauvre image de soi, des interactions sociales difficiles ou inexistantes, un faible rendement scolaire, l'alcoolisme, l'agressivité, l'anxiété et des problèmes de conduite.

Même si plusieurs recherches signalent un faible pronostic à long terme pour les jeunes hyperactifs, l'absence de groupes témoins adéquats ne permet pas d'établir des relations claires entre l'hyperactivité et les mesures des caractéristiques symptomatiques possibles à l'adolescence. Les groupes témoins ne sont pairés que par l'âge, le sexe, le QI et des variables démographiques habituelles. Des variables potentiellement importantes telles que la performance scolaire et d'autres problèmes de conduite sont pratiquement inexistantes dans les recherches (Wallander et Hubert, 1985; Stewart et al., 1980). Les travaux de Mendelson, Johnson et Stewart (1971), de Barclai

et Rabkin (1974) et de Morrison et Minkoff (1975) par exemple n'incluent pas de groupes témoins.

Dans leur recherche, Hechtman et al. (1976) incluent un groupe témoin pairé avec l'âge, le sexe, le QI et le niveau socio-économique. Ils signalent un rendement scolaire faible et beaucoup plus de comportements antisociaux chez les hyperactifs mais ils négligent de tenir compte des difficultés d'apprentissage.

L'étude longitudinale d'Ackerman, Dykman et Peters (1977), compare des groupes de jeunes garçons hyperactifs et des jeunes hyperactifs ayant des difficultés d'apprentissage à un groupe témoin. Tous les sujets étaient âgés d'environ 14 ans au moment de la recherche. Les chercheurs démontrent que les jeunes hyperactifs sans difficultés d'apprentissage ont plus de problèmes d'adaptation impliquant des comportements antisociaux que les deux autres groupes témoins. Ils se montrent également plus impulsifs, plus immatures et plus inattentifs que les jeunes du groupe témoin. Ils éprouvent également plus de difficultés que les autres à retarder les gratifications, ce qui semble d'après les chercheurs être lié à l'impulsivité. Les résultats scolaires quoique plus faibles que ceux des sujets du groupe témoin, ressemblent aux résultats obtenus par les sujets ayant des difficultés d'apprentissage.

Dans une étude rétrospective de cinq ans, Blouin, Bornstein et Trites (1978) ont comparé des adolescents

hyperactifs à un groupe de jeunes ayant des difficultés à l'école pour des raisons autres que l'hyperactivité. Ces sujets furent pairés en fonction de l'âge, du sexe, du QI. Les résultats indiquent que les hyperactifs absorbent de l'alcool plus fréquemment que les autres groupes. Ils démontrent toujours des signes d'hyperactivité. De plus, leurs parents les jugent comme ayant beaucoup de problèmes de conduite. La recherche souligne toutefois qu'il n'y a pas de différences significatives entre les groupes sur les mesures du rendement scolaire et des habiletés intellectuelles.

Minde, et al., (1972), Hoy, Weiss, Minde et Cohen (1978) et Weiss (1980), tous de la même équipe montréalaise, ont entrepris des recherches prospectives au milieu des années soixante avec un groupe de 104 enfants âgés, au début des travaux, de 6 ans à 13 ans. Cinq ans plus tard, un groupe témoin de 35 adolescents volontaires ne souffrant d'aucun problème de comportement fut formé. Pour les fins de comparaison, les chercheurs ont pairé les sujets selon l'âge, le sexe et le QI. Les résultats soulignent une diminution de l'intensité de l'hyperkinétisme et de la distractivité chez les adolescents hyperactifs. Les chercheurs constatent aussi une certaine amélioration au niveau du comportement. Toutefois, l'adaptation sociale et

émotive des hyperactifs demeure inférieure en termes de concentration, de maturité et d'estime de soi. De plus, les résultats scolaires sont moins élevés chez les adolescents hyperactifs. Vers la fin de la période de l'adolescence (18 à 20 ans), Weiss, Hechtman, Perlman, Hopkins et Werner (1979) et Hechtman, Weiss, et., al (1981) ont vérifié à nouveau le niveau d'adaptation de leur groupe d'hyperactifs. Ces derniers sont plus susceptibles que les sujets du groupe témoin de souffrir de troubles de la personnalité. Les différences significatives se situent au niveau de l'impulsivité, de l'immaturité et de l'anxiété. Une autre équipe de chercheurs qui a utilisé les mêmes groupes de sujets (Hechtman, Weiss et Perlman, 1980) n'a pas trouvé de différences significatives entre le groupe témoin et le groupe hyperactif sur les échelles qui mesurent le comportement antisocial.

En 1981 Loney, Kramer et Milich ont formulé un modèle de prédiction des caractéristiques des adolescents hyperactifs en se basant sur leurs recherches antérieures. Ils ont ainsi étudié un groupe de 135 garçons hyperactifs âgés de 4 ans à 12 ans par le biais d'un grand nombre de mesures regroupées par ensembles de variables: symptômes d'hyperactivité, écologiques, familiales, traitements et résultats scolaires. Les sujets, au nombre de 84 et âgés de 12 ans à 18 ans lors de la réévaluation, furent évalués par rapport aux variables

suivantes: symptômes de l'hyperactivité, délinquance et résultats scolaires. L'analyse de régression multiple indique que les symptômes de l'hyperactivité à l'adolescence sont mieux prédits par les mesures d'agressivité enfantine que par les mesures des symptômes de l'hyperactivité propres à l'enfance. Les problèmes de conduite (comportement délinquant) à l'adolescence sont mieux prédit par les mesures d'agressivité, les variables écologiques et familiales que par les mesures d'hyperactivité enfantine. Ces résultats révèlent que les symptômes secondaires semblent avoir un impact important sur les types de difficultés rencontrées à l'adolescence par les jeunes hyperactifs.

L'étude de Waddell (1984) vérifie l'adaptation sociale et l'estime de soi des enfants hyperactifs à l'adolescence. Un groupe de 30 adolescents hyperactifs âgés de 13 à 18 ans ($M=14,5$) fut comparé à un groupe témoin jumelé par rapport à l'âge, le sexe et l'origine ethnique. Ces derniers fréquentaient les mêmes écoles que les sujets du groupe hyperactif. Les caractéristiques psychologiques liées à la vie sociale et à l'interaction sociale furent mesurées à partir des dix-huit échelles du California Psychological Inventory (CPI) tandis que l'estime de soi fut évaluée par l'entremise du Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1965). À l'instar de plusieurs chercheurs, Waddell constate qu'à

l'adolescence les hyperactifs souffrent encore de l'impulsivité, de la distractivité, d'instabilité et de "recklessness". Les résultats établissent aussi que les hyperactifs font preuve de peu de confiance en soi, qu'ils anticipent l'échec, qu'ils évitent la "participation sociale" tout en éprouvant de la difficulté au niveau de leurs relations interpersonnelles. Ils ont de plus des doutes et des incertitudes par rapport à leur rôle et leurs interactions interpersonnelles.

D'autres recherches n'arrivent pas aux conclusions des études précédentes. Ainsi, l'étude rétrospective de cinq ans de Feldman, Denhoff et Denhoff (1979) portant sur 81 adolescents hyperactifs (âge moyen de 15.5 ans et QI moyen de 99) démontre que 57% de ces jeunes n'éprouvent pas de problèmes sérieux. Ces mêmes chercheurs, dans une étude longitudinale de 10-12 ans portant sur de jeunes adultes précédemment étiquetés hyperactifs (âge moyen de 21 ans et QI moyen de 104), trouvèrent que 91% de ces individus occupent un emploi ou fréquentent encore l'école.

Une certaine consistance au niveau des résultats de recherches sur l'hyperactivité à l'adolescence suggère quelques constatations majeures, et ceci malgré les difficultés méthodologiques des recherches prospectives, rétrospectives et longitudinales. De ces travaux nous constatons qu'à l'adolescence les difficultés éprouvées par

les hyperactifs ne disparaissent pas. Trois des quatre caractéristiques primaires semblent toujours présentes: la distractivité, l'impulsivité et l'excitabilité. Ces difficultés entraînent souvent des problèmes de comportement avec les pairs, les parents et les enseignants.

L'adolescence apparaît comme une période difficile pour la plupart des jeunes hyperactifs. La majorité d'entre eux s'adapte tant bien que mal vers l'âge adulte quoique plusieurs éprouvent toujours des problèmes. L'hyperkinésie, qui prédomine au cours de l'enfance, perd de sa vigueur. Mais par contre l'excitabilité, la distractivité et l'impulsivité semblent se maintenir. Les symptômes secondaires, c'est-à-dire les problèmes scolaires, émotifs et sociaux s'aggravent à l'adolescence. Ces observations portent Barkley (1978) à proposer que l'hyperactivité est loin de disparaître avec le passage du temps. Selon lui: "hyperactivity despite the best treatment efforts, is a life-long disorder, rather than simply one limited to childhood" (p. 160).

Ce chercheur propose alors de conceptualiser le syndrome comme étant un problème du développement. Les difficultés d'adaptation sociale ainsi que les difficultés de nature interpersonnelle s'aggravent en vieillissant et les symptômes primaires perturbent la marche normale du développement émotif et social:

"That is, the overactive, temperamental infant becomes that hyperactive, noncompliant, preschool child, and eventually that child who has trouble following rules and teacher commands in the classroom. As the child enters adolescence and participates in larger social spheres, problems with peer relationships become paramount as does difficulty in obeying the rules of society. With entry into adulthood, these problems persist and may affect the adults' social adaptation and ability to obtain and hold employment." (p. 160)

Loney et al. (1981) mettent l'accent sur le rôle de l'agression et des variables familiales pour expliquer les difficultés adaptatives rencontrées par les enfants hyperactifs à l'adolescence:

" child aggression, which are correlated at referral (Loney et al., 1976), contribute to adolescent symptoms (of ADD/H) and delinquency. However, only family variables are associated with all four categories of outcome (i.e., the ADD/H symptoms, aggressive symptoms, delinquent behavior, and school achievement)." (p. 412)

Les diverses études empiriques décrites précédemment mettent en relief les difficultés sociales et scolaires des enfants hyperactifs à l'adolescence. Ces difficultés doivent être considérées dans un cadre génétique tenant compte du développement. Il en est de même de la formation

de l'identité qui doit être analysée dans un paradigme développemental ou les critères de relations sociales sont indispensables. Curieusement, aucune de ces études n'aborde le développement de la personnalité de l'adolescent hyperactif en terme de la formation de l'identité.

Relations entre les états d'identité et l'hyperactivité

Malgré l'absence de recherche précise sur la formation de l'identité des adolescents hyperactifs, il est possible de faire certains rapprochements entre: 1) les problèmes scolaires, les difficultés de socialisation des enfants hyperactifs et l'impact de la résolution du quatrième stade du développement psychosocial sur l'identité; 2) les caractéristiques symptomatiques de l'hyperactivité à l'adolescence et les variables qui exercent une influence sur la formation de l'identité.

La résolution du stade industrie opposé à infériorité contribue d'une façon significative à la formation de l'identité à l'adolescence (Rothman, 1978). La maîtrise des outils scolaires et de la capacité de créer des liens d'amitié et de savoir garder des amis favorisent l'émergence d'un sens de compétence indispensable à la résolution de la crise de l'identité. Or, les enfants hyperactifs semblent particulièrement vulnérables à ce stade de leur

développement. La distractivité, l'impulsivité et l'hyperkinétisme ne favorisent certes pas le succès scolaire et les relations interpersonnelles riches et signifiantes. Les jeunes hyperactifs arrivent alors au début de l'adolescence avec un sens d'incompétence, un sentiment d'infériorité et un certain sens de futilité. La poussée pubertaire et l'émergence de capacités nouvelles provoquent comme chez tous les adolescents l'éclatement de la structure du moi qui était déjà plutôt floue et négative. Etant donné la relation significative relevée par Gilmore (1971) et Bauer et Snyder (1972) entre les sentiments de compétence et la réalisation de l'identité, il est probable que les adolescents de type hyperactif éprouvent à tout le moins des difficultés au stade identité opposé à confusion de l'identité. Ils ne semblent pas être en pleine possession des outils indispensables à la résolution positive de la crise de l'identité.

Les recherches indiquent que les adolescents qui font partie des états d'identité du moratoire et de l'identité achevée bénéficient d'un milieu familial stable où les relations entre les enfants et les parents sont positives. Leur milieu familial favorise la remise en question de valeurs et l'exploration de rôles. Cette exploration de rôles et de valeurs au niveau des relations interpersonnelles

et de l'idéologie nécessite une certaine maîtrise des habiletés interpersonnelles. C'est en se mesurant aux exigences des milieux social et familial que l'adolescent se forge une identité propre. Les adolescents de type hyperactif pour leur part éprouvent de nombreuses difficultés par rapport aux relations interpersonnelles dans les contextes scolaire et familial. Leur nature agressive et leur difficulté à entretenir des relations interpersonnelles ne favorisent pas la création d'un climat "social" propice aux états du moratoire et l'identité achevée.

Les développements moral et cognitif sont deux variables importantes pour la formation de l'identité. Les recherches décrites précédemment indiquent une relation positive entre le raisonnement moral, l'utilisation de la pensée formelle et les états d'identité. Aucune étude ne s'est penchée de façon spécifique sur le fonctionnement cognitif des adolescents hyperactifs. Il est toutefois probable que la distractivité et l'impulsivité, toujours présentes à l'adolescence, ne favorisent pas l'utilisation de la pensée formelle dans des contextes sociaux. Il n'existe aucune donnée sur le raisonnement moral des hyperactifs ce qui ne permet pas l'élaboration d'hypothèses plausibles en ce qui a trait à cette variable. Cependant, il est probable que les adolescents de type hyperactif éprouvent certaines difficultés à ce niveau étant donné la nature même du

raisonnement moral qui est intimement lié au fonctionnement cognitif.

Il semble que les symptômes primaires et secondaires de l'hyperactivité ne favorisent pas une résolution positive de la crise de l'identité chez les adolescents de type hyperactif. Ces derniers s'avèrent être voués pour la plupart à une confusion de l'identité lorsque les sept critères de Waterman (1982) sont employés à la lumière des caractéristiques symptomatiques de l'hyperactivité à l'adolescence: ces jeunes ne font pas preuve d'un sens clair d'une définition de soi, ils ont une faible image de soi; l'acceptation de soi ne paraît pas très poussée; le sens d'unicité et la confiance en l'avenir ne semblent pas être positifs; il ne semble pas y avoir présence d'engagements par rapport aux buts, aux valeurs et aux croyances; il est difficile de déterminer la présence d'activités dirigées vers la réalisation d'engagements; la considération d'une variété d'alternatives pour l'identité ne semble pas être une préoccupation majeure.

Formulation du problème et de l'hypothèse de recherche

Les diverses études empiriques et théoriques décrites précédemment mettent en relief l'existence plausible de différences dans l'aboutissement de la formation de

l'identité chez les adolescents de type hyperactif. La confrontation de ces deux séries de recherches, l'une sur le développement psychosocial et l'autre sur l'hyperactivité, soulève la question suivante: Y a-t-il une relation entre les états d'identité et les caractéristiques symptomatiques de l'hyperactivité à l'adolescence?

Quelques prédictions peuvent être faites à partir de ces interrogations et du relevé de la documentation. De la première question il est prédit que les adolescents ayant les caractéristiques de l'hyperactivité s'insèrent en majorité dans l'état de la diffusion de l'identité. Les symptômes primaires de l'hyperactivité, soit la distractivité, l'impulsivité, l'excitabilité et l'hyperkinétisme ainsi que la symptomatologie secondaire propre aux adolescents de type hyperactif, suggèrent certaines faiblesses du développement psychosocial chez ces adolescents (Wallander et Hubert, 1985; Wallander et Conger, 1981; Barkley, 1978). La majorité des recherches indique que les symptômes primaires sont à la source d'un effondrement du développement social à l'adolescence et que ces difficultés vécues au niveau social entravent le développement psychosocial. Les traits symptomatiques associés aux adolescents de type hyperactif semblent prédisposer ces derniers à l'improbabilité de vivre le moratoire et surtout d'atteindre une identité achevée.

L'hypothèse suivante sera soumise à vérification empirique:

Les adolescents de type hyperactif se répartissent différemment au sein des états d'identité lorsque comparés à un groupe témoin.

CHAPITRE 2

SCHEME EXPÉRIMENTAL

La recension des écrits ainsi que le schème théorique présentés au chapitre précédent permettent de soutenir l'existence de relations entre les caractéristiques de l'adolescent de type hyperactif et le mode de résolution de la crise de l'identité, c'est-à-dire l'état d'identité. Les caractéristiques symptomatiques primaires et secondaires des hyperactifs à l'adolescence laissent entrevoir la possibilité de certaines prédictions par rapport à l'état de l'identité.

Selon le schème théorique, nous pouvons prédire que la distribution des sujets au sein des quatre états d'identité variera en fonction de la présence ou de l'absence de la symptomatologie de l'hyperactivité. De plus, nous pouvons prévoir que les hyperactifs devraient "s'identifier" aux items propres à l'état de la diffusion de l'identité.

Ainsi, les scores obtenus sur les échelles globale, interpersonnelle et idéologique de l'état de diffusion du MOE-EIE seront plus élevés chez les adolescents hyperactifs comparativement aux adolescents non-hyperactifs.

Le schème expérimental permettant de vérifier cette hypothèse comporte les phases suivantes: 1) les sujets et

une description de l'instrument de mesure de l'hyperactivité pour la sélection des sujets et la formation des groupes hyperactif et témoin; 2) la description de l'instrument de mesure de l'identité; 3) la description de la cueillette des données; 4) l'exposé du plan d'analyse statistique.

Les sujets

Le groupe de 62 sujets participant à ce projet de recherche est constitué d'adolescents de type hyperactif et d'adolescents non-hyperactifs qui fréquentent trois écoles secondaires francophones de la région d'Ottawa-Carleton. Ces jeunes, âgés de 15, 16 et 17 ans ($M = 16,2$), sont tous de sexe masculin. Aucune fille ne présentait les caractéristiques de l'hyperactivité lors des procédures de formation des groupes.

Tous les sujets sont inscrits à un cours de valeurs humaines ou l'équivalent ainsi qu'à un cours de français du niveau général de difficulté (10^e ou 11^e année). Sauf pour les adolescents identifiés comme étant hyperactifs, aucun des sujets ne souffrent de difficultés d'apprentissage ou de problèmes de comportement selon les dossiers scolaires (OSR) et les dossiers psychologiques.

L'identification des caractéristiques de l'hyperactivité ainsi que la sélection des sujets afin de former les groupes

s'effectuent à l'aide du questionnaire "Conners" destiné à l'enseignant, le QCDE (Trites, 1977). Cet instrument de mesure et ses caractéristiques seront maintenant décrits. Suivra ensuite la description des procédures de formation des groupes.

L'instrument de mesure de l'hyperactivité

L'évaluation du comportement des enfants hyperactifs présente plusieurs difficultés. Un aspect significatif du caractère de l'hyperactif est la variabilité temporelle et situationnelle de son comportement (Denckla et Valenstein, 1979; Ross et Pelham, 1981). L'examen clinique se fait habituellement dans un milieu qui ne favorise pas la manifestation des symptômes primaires du syndrome. Le DSM III (1980) suggère fortement d'utiliser surtout les observations des enseignants afin d'établir un diagnostic valable: le climat d'une salle de classe permet de faire une comparaison plus ou moins objective par rapport à un groupe d'enfants normaux (Loney, 1980); l'enseignant est plus familiarisé avec les normes qui servent de base à évaluer le comportement de l'enfant (Ross et Pelham, 1981).

Pour la présente étude nous avons retenu l'échelle développée par Conners (1969). Elle est à la fois la plus étudiée et la plus utilisée. Son questionnaire destiné à

l'enseignant, le *Connors teacher rating scale*, (CTRS) comprend 39 items qui représentent chacun un comportement précis. L'enseignant réagit aux items par l'entremise d'une échelle Likert de quatre points: 1) pas du tout, 2) un peu, 3) assez souvent, 4) beaucoup. L'évaluateur assigne ensuite les valeurs suivantes aux quatre points de l'échelle: beaucoup, une valeur de trois; assez souvent, une valeur de deux; un peu, une valeur de un et pas du tout, une valeur de zéro.

Cinq facteurs furent isolés par Connors à partir de l'analyse originale des 39 items du questionnaire: 1) problème de conduite, 2) passif-inattentif, 3) anxiété-retrait, 4) hyperactivité, et 5) sociabilité. Le facteur hyperactivité compte huit items: toujours remuant, fredonne et fait d'autres bruits étranges, agité ou trop actif, excitable et impulsif, dérange les autres, taquine les autres ou dérange leurs activités, demandes excessives pour l'attention du maître, et trop désireux de plaire. Un score moyen de 1,5 sur 3 et plus (50% et plus) sur les items de l'hyperactivité indique que l'individu est hyperactif.

Werry, Spague et Cohen (1975) ont obtenu essentiellement les mêmes résultats que Connors (1969). Ces chercheurs recommandent que le critère de déviance de deux écarts-types au-dessus de la moyenne sur le facteur hyperactivité soit adopté comme standard.

Utilisant le questionnaire et les critères de Connors, plusieurs études se sont penchées sur la validation de l'instrument ainsi que sur la fréquence de l'hyperactivité (Rutter, Tizard et Whitmore, 1970; Sprague, Cohen et Eichlseder, 1977; Trites, Dugas, Lynch et Ferguson, 1979; Trites, Blouin et Laprade, 1982; Trites et Laprade, 1983).

L'application de normes tirées de ces travaux à une population canadienne et francophone de surcroît, pose quelques problèmes d'interprétation. La fréquence de l'hyperactivité varie d'un pays à l'autre et d'une région à une autre. Il semble aussi que certaines différences culturelles pourraient avoir un impact sur la tolérance des adultes vis-à-vis le comportement des enfants (Trites, Blouin, Ferguson et Lynch, 1981). Les études canadiennes de validation seront retenues suite à la description des premiers travaux de validation de Connors (1969).

L'objectif premier de Connors (1969) fut de développer un instrument de mesure propice aux travaux portant sur l'effet de médicaments sur le comportement des enfants. La première étude de validation est faite avec un groupe d'enfants qui souffrent de problèmes de comportement, d'hyperactivité et de distractibilité associée à des difficultés d'apprentissage. L'échantillon est constitué de 82 garçons et de 21 filles dont l'âge moyen est de 117,5

mois (écart-type de 21,5 mois). Tous les CTRS sont soumis à une analyse factorielle par le biais d'une rotation de la structure simple utilisant le critère varimax. De cette analyse cinq facteurs principaux émergent: 1) problème de conduite, 39% de la variance, 2) passif-inattentif, 16% de la variance, 3) anxiété-retrait, 12% de la variance, 4) hyperactivité, 19,6% de la variance et 5) sociabilité, 13,7% de la variance. La vérification de la fidélité du questionnaire fut effectuée à partir des données du groupe "placebo". Les corrélations test-retest sur une période de un mois vont de 0,72 à 0,91 pour les cinq facteurs: problème de conduite, 0,91; passif-inattentif, 0,72; anxiété-retrait, 0,81; hyperactivité, 0,84; sociabilité, 0,79. Ces résultats permettent de soutenir que le questionnaire possède de bonnes qualités de fidélité.

Les travaux entrepris par l'équipe de Trites du Laboratoire de Neuropsychologie de l'hôpital Royal d'Ottawa (1979, 1981, 1982, 1983) s'inscrivent dans le cadre d'une étude épidémiologique de grande envergure des problèmes de comportement. Ces recherches ont l'avantage d'avoir été menées dans la région d'Ottawa-Carleton, la région d'où provient l'échantillonnage de la présente étude. Des données de base furent recueillies pour 14,083 enfants choisis au hasard et de façon stratifiée (Trites et al., 1979). La région a été divisée en secteur égaux qui

comprenaient quatre écoles chacun. Une école par secteur fut choisie au hasard pour un total de 53 écoles. L'âge des enfants variait de 4 ans à 12 ans et plus, et de ce groupe 20,8% étaient francophones. Les enseignants ont évalué le comportement de leurs élèves respectifs par l'entremise du CTRS entre le mois de novembre 1977 et le mois de février 1978. L'âge, le sexe, la religion et les caractéristiques linguistiques de l'échantillon sont à toute fin pratique identiques aux données du recensement canadien de 1971 (Trites, 1979).

Les résultats démontrent une certaine stabilité des symptômes par rapport à l'âge pour les quatre facteurs soit, problème de conduite, passif-inattentif, anxiété-retrait et l'hyperactivité.

Deux CTRS ont été complétés par deux enseignants pour 1,154 enfants afin de vérifier la fidélité inter-juges du questionnaire. Le pourcentage d'enfants évalués comme étant "déviants" a tendance à être le même sauf pour le facteur anxiété-retrait (problème de conduite: 5,84 % et 6,24%; anxiété-retrait: 14,37% et 20,63%; passif-inattentif: 16,39% et 17,63%; hyperactivité: 15,47% et 15,06%). Ces résultats tendent à soutenir la validité et la fidélité du questionnaire "Conners" destiné à l'enseignant pour les enfants dont l'âge varie entre 4 et 12 ans et plus.

La fidélité inter-juges ainsi que la validité du CTRS furent analysées par une série de trois études de Trites et. al., (1981). Dans la première recherche, une comparaison entre les enfants hyperactifs et les enfants non-hyperactifs soutient certaines distinctions entre les deux groupes. L'appartenance au groupe fut déterminée en fonction du critère de déviance de deux écarts-types au-dessus de la moyenne sur la facteur hyperactivité (2017 hyperactifs et 12,066 non hyperactifs). Les hyperactifs obtiennent des scores plus élevés sur tous les facteurs sauf celui de l'anxiété-retrait ($p < .001$). Une plus grande proportion d'hyperactifs fréquentent les services d'éducation spéciale ($\chi^2 = 109,42$; $p < .0001$).

La deuxième étude se penche sur la validation du CTRS en déterminant si le questionnaire permet de faire une distinction entre les enfants référés aux services psychologiques en fonction du facteur hyperactivité. Un groupe de 508 enfants hyperactifs (1,5 et plus sur le facteur hyperactivité) fut choisi et jumelé avec un groupe de 508 enfants (moins de 1,5 sur les quatre facteurs) en fonction de l'âge, du sexe et de la salle de classe. Il y avait 317 garçons et 191 filles. Les dossiers du service de psychologie du conseil scolaire d'Ottawa furent consultés afin de déterminer le nombre relatif de références. Plus de 50% des hyperactifs furent référés comparativement à 26%

pour le groupe témoin ($\chi^2 = 4,64; p < 0,05$). Des résultats comparables furent obtenus pour les autres facteurs sauf celui de l'anxiété-retrait. Ces données tendent à soutenir la validité du CTRS en tant qu'instrument de dépistage pour les problèmes de comportement.

La troisième recherche vérifie pour sa part la fidélité inter-juges et la fidélité test-retest du CTRS pour une période d'une année en utilisant les techniques de Connors (1969). Il s'agit des mêmes groupes étudiés par Trites et al., (1979). Les coefficients de corrélation de Pearson entre le premier enseignant et le deuxième sont tous significatifs (conduite: 0.48; inattention: 0.44; anxiété: 0.47; hyperactivité: 0.53; $p < 0.00001$). Les coefficients de fidélité test-retest (corrélation Pearson) calculés après une année sont tous significatifs (conduite: 0.48; inattention: 0.46; anxiété: 0.35; hyperactivité: 0.57; $p < 0.00001$). Ces résultats tendent à démontrer que les enseignants sont en mesure d'adapter leur cadre de référence en rapport avec l'âge de l'enfant. Cette dernière constatation est importante car elle sous-entend que les enseignants sont en mesure d'adapter leur évaluation du comportement en fonction des caractéristiques propres au groupe d'âge de l'enfant évalué. Dans la présente recherche, les sujets sont âgés de 15 à 17 ans, ce qui les situe à la limite des travaux de validation du "Connors".

Trites et Laprade (1983) ont effectué une analyse factorielle des résultats d'une traduction française du CTRS (Trites, 1977) administrée à un sous-groupe francophone d'un échantillon épidémiologique rapporté dans les travaux de Trites et al. (1979) et décrits précédemment. Les données sont soumises à une analyse factorielle utilisant la méthode de composantes principales (Harris, 1975; Laforge, 1978). La rotation de la structure simple est effectuée en utilisant le critère de varimax (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner et Brent, 1975). Les composantes retenues sont celles qui possèdent une racine caractéristique supérieure à 1.0. Les chercheurs rapportent aussi la moyenne et l'étendue des intercorrélations entre les items pour chaque facteur, la corrélation minimale item-total pour chaque score composé ainsi que les coefficients de fidélité (l'alpha de Cronbach) pour chaque facteur.

Le premier facteur représente l'hyperactivité, portant 12 items avec des saturations en excès de 0,40 et relevant 31,5 % de la variance. Les résultats relèvent six autres facteurs: 1) passif-inattentif, 9 items et 10,4% de la variance; 2) labilité émotionnelle, 7 items et 6% de la variance; 3) asocial, 5 items et 5,1% de la variance; 4) agressivité, 6 items et 3,8% de la variance; 5) traits caractéristiques, 5 items et 3,5 % de la variance; 6) passif-anxieux, 4 items et 3,1 % de la variance. Les coefficients de fidélité de

Cronbach pour les six premiers facteurs sont tous entre 0,80 et 0,94. Celui du septième est à 0,63.

La validité des facteurs est effectuée par les moyennes des intercorrélations entre les items qui varient entre 0,29 pour le septième facteur et 0,55 pour le premier. Les corrélations item-total pour tous les facteurs sont supérieures à 0,40.

Ces résultats sont comparables aux résultats de l'analyse de l'échantillon anglophone (Trites, et al., 1982). Le premier facteur représente l'hyperactivité et est comparable à celui dérivé de Trites, et al., (1982). Il ressemble aussi au quatrième facteur de Connors (1969).

De ces travaux six items sont donc retenus pour l'échelle hyperactivité: toujours remuant, fredonne et fait d'autres bruits étranges, agité ou trop actif, excitable et impulsif, inattentif et facilement distrait et finalement, dérange les autres. Ces items et la technique du 50% et plus au-dessus de la moyenne qui déterminent la présence du syndrome de l'hyperactivité sont retenus pour la présente recherche.

La formation des groupes

L'identification des sujets hyperactifs fut effectuée en deux phases. Dans un premier temps les chefs de section

d'orientation et les enseignants responsables de l'enfance en difficulté ont identifié les adolescents potentiellement hyperactifs des niveaux 2 et 3 inscrits à leur école respective. Ils se sont basés sur la même description orale des comportements typiques de l'hyperactivité donnée par l'expérimentateur ainsi que sur leur expérience, leur expertise personnelle, leur connaissance de la clientèle et des dossiers scolaires. Le tout s'est fait sur la base de rencontres individuelles.

Dans un deuxième temps le questionnaire "Conners" destiné à l'enseignant (version française) fut complété par l'enseignant du cours de valeurs humaines et par l'enseignant du cours de français. Etant donné que les questionnaires MOE-EIE sont complétés dans le cadre des cours de valeurs humaines, les enseignants de cette matière sont en mesure d'évaluer le comportement de tous les élèves qui sont sélectionnés pour la recherche. Les enseignants de français furent approchés pour compléter les questionnaires "Conners" car tous les élèves sélectionnés doivent suivre un cours de français. Cette situation facilite l'identification d'une deuxième source d'informations. Ces enseignants ne furent pas au courant des buts de la recherche; ils furent informés que l'étude portait sur certaines caractéristiques des élèves des niveaux 2 et 3 en fonction de la formation de l'identité.

L'hyperactivité fut déterminée par un score moyen supérieur à 50% sur les items proposés par Trites et Laprade (1983) du facteur hyperactivité. Trente et un adolescents furent identifiés comme étant hyperactifs avec un score moyen pour les deux questionnaires "Conners" de 13 sur 18 (72.22%) selon les 6 items du facteur hyperactivité de Trites et Laprade (1983). Ceci représente une proportion de 8,8% par rapport au nombre total d'élèves des niveau 2 et 3 inscrits aux cours de valeurs humaines et de français. Cette proportion correspond approximativement au pourcentage global de 9% d'hyperactifs pour une population âgée de 12 à 16 ans relevé par d'autres recherches (Ontario Child Health Study, 1986). Dans ce contexte, la représentativité de la population cible de la présente recherche paraît établie en fonction de la population hyperactive qui fréquente encore l'école.

Le groupe témoin, N = 31, fut constitué par la sélection aléatoire d'élèves des niveaux 2 et 3 dans les mêmes groupes-classes que les jeunes de type hyperactif. Un questionnaire "Conners" destiné à l'enseignant fut complété par les enseignants de valeurs humaines et de français afin de vérifier l'absence de la symptomatologie de l'hyperactivité (score moyen de 1,38). Ces derniers furent appariés aux adolescents de types hyperactifs en tenant compte de l'âge, du niveau scolaire et du niveau de difficulté (général).

L'indice moyen de fidélité inter-juges pour le questionnaire "Connors" destiné à l'enseignant s'établi à 86,67%.

La mesure de l'identité

Ce projet de recherche s'appuie en partie sur la classification des états de l'identité telle que développée par Marcia (1966) ainsi que sur les travaux de Adams et Grotevant (1983) et des considérations théoriques de Waterman (1982). Un instrument de mesure de l'identité qui répond aux besoins de mesures continues et de mesures propices à la catégorisation doit être retenu. Cette section se penche sur les divers instruments disponibles et sur les critères propres au présent travail de recherche.

Plusieurs limites furent identifiées au sujet des instruments de mesure, entrevues et questionnaires qui s'intéressent au concept de l'identité. Les échelles du *Identity Achievement Scale* de Simmons (1970, 1973) tout comme le *Ego Identity Incomplete Sentence Blank* de Marcia (1966) ne permettent pas de faire une différenciation entre les états d'identité. Il semble aussi que ces échelles confondent la forclusion et l'identité achevée à cause du haut niveau d'engagement des sujets de l'état de la

forclusion. C'est donc dire que ces mesures ne peuvent pas tenir compte tout à fait du concept de crise et de recherche active avant une prise d'engagement. Suite à ces lacunes sérieuses, Tan et al., (1977) ont développé une échelle qui élimine ce type de contamination. Son instrument quoique facile à employer ne fut que partiellement validé. Ces trois derniers outils de mesure ainsi que ceux conçus par Constantinople (1969) et Rasmussen (1964) furent tour à tour critiqués pour leur contamination par le "biais des réponses sociales désirables" ainsi que pour leur validité de construit inadéquate (Enright, R. D., Lapsley, D. K., Cullen, J. et Lallensack, M., A, 1983).

L'entrevue semi-structurée de Marcia ainsi que le questionnaire *Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status (EOM-EIS)* de Grotevant et Adams (1984) semblent être pour leur part deux alternatives valables pour mesurer les statuts d'identité.

Le critère majeur qui fait opter pour l'utilisation du EOM-EIS plutôt que de l'entrevue de Marcia est celui de la population cible de la présente recherche, les élèves de type hyperactif du secondaire 2 et 3. En effet, l'instrument de Marcia s'adresse surtout à une catégorie d'individus ayant fait ou faisant des études de type universitaire; ce qui n'est pas le cas des adolescents hyperactifs. Pour sa part, le EOM-EIS fut utilisé lors des

études de validation avec des sujets du niveau d'études secondaires. De plus, l'instrument retenu propose des échelles continues pour chacun des quatre états d'identité en plus d'une approche typologique, ce qui le rend plus propice aux analyses multivariées comme celles qui seront utilisées dans la présente étude.

La nature même des caractéristiques des sujets de type hyperactif pose certaines contraintes pratiques au niveau du choix des instruments de mesure. Ainsi, la faible tolérance à la frustration, la distractibilité soutenue, l'impulsivité et l'excitabilité des hyperactifs suggèrent l'utilisation d'instruments simples et rapides à administrer.

Afin de déterminer les états d'identité, tout en tenant compte de plusieurs contraintes pratiques, la version revue et corrigée de la mesure objective étendue de l'état d'identité de l'égo (MOE-EIE) est employée. Cet instrument est une traduction et une adaptation du *Objective Measure of Ego Identity Status* de Adams et Grotevant (1983) qui sera décrit subséquemment.

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

Le MOE-EIE mis au point par Adams et Grotevant (1984) permet de distinguer les quatre états d'identité, soit la

forclusion, la diffusion, le moratorium et l'identité achevée. Il offre aussi une mesure continue de l'identité en terme de progression d'une identité inachevée à une identité achevée.

Cet instrument se compose de 64 items se référant à la présence ou à l'absence d'une période de crise suivie d'une prise d'engagement en relation avec huit domaines intimement liés à la recherche d'identité: l'occupation, la religion, la politique, le style de vie philosophique, l'amitié, les fréquentations, les rôles sexuels et les loisirs. Deux items liés à chacun des huit domaines furent rédigés à partir de données obtenues par deux instruments: un questionnaire portant sur la profession, la religion et la politique (Adams et al., 1979) et une entrevue semi-structurée qui évalue l'amitié, les fréquentations, les rôles sexuels et les activités récréatives ainsi que les styles philosophiques (Grotevant et al., 1982). Pour chacun des huit domaines, deux items se rapportent à chacun des quatre états d'identité (la diffusion, la forclusion, le moratorium, l'identité achevée).

L'instrument permet d'établir trois échelles qui se réfèrent à: 1) l'idéologie : la religion, l'occupation, la politique, le style de vie philosophique; 2) l'aspect interpersonnel: l'amitié, les fréquentations, les rôles

sexuels, les activités récréatives; 3) l'identité globale: la somme des deux échelles précédentes.

Les sujets réagissent par l'entremise d'une échelle Likert de six points indiquant ainsi à quel degré l'énoncé est similaire à leur propre perception: 1, fortement en désaccord à 6, fortement en accord; une valeur de 6 est donnée à un item fortement en accord jusqu'à une valeur de 1 à un item fortement en désaccord. Les items correspondants aux états d'identité et aux échelles idéologie et aspect interpersonnel qui suivent apparaissent à l'appendice B.

La classification au sein d'un état d'identité se fait selon les critères suivants: 1) un score de un écart-type au-dessus de la moyenne ou plus sur une échelle (état d'identité) et des scores sous ce seuil sur les trois autres échelles; 2) un score au-dessous du seuil (de un écart-type au-dessus de la moyenne) sur toutes les échelles classifie l'individu au niveau du moratoire; 3) un score au-dessus du seuil sur deux échelles d'état d'identité indique un état de transition.

Ce questionnaire peut s'administrer en groupe et dure trente minutes environ et il est possible de donner des explications lorsqu'un sujet ne saisit pas le sens d'un énoncé. Il n'y a pas de temps limite pour compléter le questionnaire.

Etant donné sa parution récente, l'OEM-EIS n'a pas encore été utilisé lors de recherches de grande envergure. Toutefois, les études de validation et de répliation entreprises par les auteurs et leurs collaborateurs soutiennent les qualités psychométriques de l'instrument d'une façon satisfaisante pour les besoins de la présente recherche. Il faut remarquer que les auteurs en sont à une deuxième version qui tient compte de facteurs très importants au niveau de la crise d'identité tout en étant sensibles aux changements intra-individuels lors de la formation de l'identité.

En ce qui à trait à la première version élaborée en 1978, Adams et ses collaborateurs effectuèrent quatre recherches pour évaluer les validités convergente-divergente, concourante et prédictive ainsi que la fidélité test-retest. Ces études soutiennent la valeur heuristique de l'instrument ainsi que de bonnes qualités de validité et de fidélité. Adams et al., (1979), démontrent dans leur première recherche que la fidélité test-retest obtient un coefficient qui varie de 0,71 à 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, le "locus of control", la rigidité et l'autoritarisme. La validité

prédictive fut également soutenue avec les styles parentaux de socialisations (Adams et Jones, 1983), les comportements d'influence social (Read et al., 1984), les comportements de conformité sociale (Adams et al., 1984) et les différences d'âges (Yatim, 1982). La validité concourante entre la première version du MOE-EIE et le Ego Identity Interview de Marcia (1966) fut mise en relief. La comparaison des états d'identité entre ces deux instruments s'est établie à 80% (concordance) et plus. Il fut aussi déterminé qu'il existe une forte consistance interne pour les échelles des quatre états d'identité chez les étudiants de niveau universitaire (Adams et al., 1979) et chez les élèves du niveau d'étude secondaire (Adams et Jones, 1983). Etant donné ces résultats probants, Grotevant et Adams ont amélioré le contenu de leur questionnaire pour ensuite effectuer trois études permettant d'évaluer encore une fois la fidélité et la validité de l'instrument.

Lors des deux première études, des étudiants universitaires du Texas et de l'Utah, N=591, complétèrent l'*Extended Objective Measure of Ego Identity*, le *Extended Range Vocabulary Test* ainsi que le *Crown-Marlowe Social Desirability Scale*. Les résultats du MOE-EIE offrent des mesures portant sur les trois groupes d'échelles suivantes: l'idéologie, l'aspect interpersonnel et l'identité globale. Il ne faut pas oublier que pour chacun de ces trois groupes

d'échelles, quatre sous-échelles correspondant aux états d'identité de Marcia furent analysées. Les coefficients de cohérence interne (Cronbach Alpha) s'étendent de 0,37 à 0,77 pour les échelles de l'idéologie et de l'aspect interpersonnel, et de 0,42 à 0,84 pour les échelles d'identité globale. Les corrélations test-retest sur une période de quatre semaines vont de 0,59 à 0,82 pour les échelles de l'idéologie et de l'aspect interpersonnel et de 0,63 à 0,83 pour les échelles d'identité globale. Ces résultats permettent de soutenir que l'instrument possède de bonnes qualités de fidélité. Afin d'établir la validité du contenu, Grotevant et Adams ont utilisé un groupe de dix étudiants aux études supérieures. Ces derniers associèrent les 64 items du questionnaire aux états d'identité appropriés. Le pourcentage moyen d'accord entre les évaluateurs pour les 64 items fut de 96,5%.

Trois analyses factorielles furent exécutées pour les trente-deux items sur l'idéologie, les trente-deux items sur l'aspect interpersonnel et sur l'ensemble des soixante-quatre items. Il ressort de ces analyses que le MOE-EIE permet de faire certaines différenciations théoriquement prévisibles entre les quatre états d'identité. Ces résultats supportent le fait que l'échelle de l'idéologie et l'échelle interpersonnelle peuvent être étudiées séparément. Ceci s'avère intéressant pour la présente étude qui cherche

à établir des relations entre ces concepts et les habiletés sociales, spécialement les relations interpersonnelles chez les adolescents hyperactifs. La validité discriminante fut établie par l'entremise de corrélations entre les scores d'identité et des échelles faiblement inter-reliées avec le concept de l'identité tels que la réussite scolaire, le vocabulaire et le "biais des réponses sociales désirables" (social desirability). L'étendue des corrélations va de -0.25 à $+0.22$. Ainsi la réussite scolaire, le "biais des réponses sociales désirables" et les habiletés verbales n'expliquent guère plus que 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 qui éprouve justement des lacunes graves au niveau de ces caractéristiques. Ainsi nous pouvons prévoir que les résultats obtenus sur le MOE-EIE par les adolescents hyperactifs ne seront pas influencés outre mesure par ces lacunes.

La validité concourante fut déterminée par deux approches différentes. D'abord, des corrélations furent calculées entre les scores d'identité et le niveau avec lequel les sujets se penchaient activement sur les domaines de la recherche de l'identité (ex: la religion, l'occupation). Ensuite, des prédictions concernant les relations entre la mesure du Individual Styles of Coping de

Peck et l'identité furent vérifiées. Les échelles d'identité sont en corrélation avec la perception des sujets sur l'attention qu'ils portent aux questions relatives à l'identité, ainsi qu'avec les "individual coping styles".

Les résultats imposent toutefois certaines limites à l'instrument. Les différenciations spécifiques entre les scores de la diffusion et du moratorium devraient être entreprises de façon très prudente. En effet, chacune des six analyses de facteurs contiennent au moins un facteur pour lequel les items de diffusion et du moratoire tendent dans la même direction. Toute interprétation devra tenir compte de cette limite.

La troisième recherche de validation entreprise par Grotevant et Adams (1984), porte sur les relations entre les échelles du MOE-EIE et les scores du "Ego Identity Interview" de Marcia. Cette entrevue s'est avérée être très fiable au cours des deux dernières décennies. Des résultats théoriquement appropriés et consistants furent obtenus par l'entremise d'une grande variété de recherches (Marcia, 1980). Cette dernière constatation propose donc l'entrevue de Marcia comme l'un des meilleurs critères lors de l'évaluation de la validité concourante.

Dans cette troisième étude d'Adams et Grotevant, six des huit corrélations pour l'idéologie furent significatives et dans la direction prévue. Deux des huit corrélations pour

le domaine interpersonnel furent significatives ainsi que cinq des huit corrélations pour l'échelle globale. Ces dernières corrélations tendent vers la direction prédite. Ces résultats soutiennent la notion de validité concourante et indiquent que les deux techniques mesurent les mêmes concepts des états d'identité.

Il semble, à la lumière de ces recherches, que le MOE-EIE se compare avantageusement avec les autres instruments d'évaluation du statut d'identité.

Pour être utilisé par une population francophone, le MOE-EIE a dû être traduit. Le travail de traduction et d'adaptation fut réalisé en six étapes. En premier lieu, la traduction fut effectuée par un expert qui de plus était familier avec les sciences humaines. En un second temps le texte fut révisé par un autre observateur en comparant les textes anglais et français du MOE-EIE. La troisième phase consista à présenter la copie traduite et révisée à certains intervenants en milieu d'éducation spéciale. Ces derniers (au nombre de cinq) eurent l'occasion de formuler diverses suggestions concernant le niveau de langage, la phraséologie, la longueur du texte, certaines expressions courantes, etc. A partir de ces renseignements certains termes et expressions furent corrigés. La cinquième phase consista en l'analyse de la validité intrinsèque du MOE-EIE tel que traduit et adapté en français.

Un groupe de dix spécialistes en psychopédagogie et/ou en counselling scolaire furent retenus pour cette tâche. On leur présenta les quatre états d'identité tel que décrits par Grotevant et Adams. Chacun des individus reçut le MOE-EIE dans sa forme traduite et adaptée. La tâche consista à identifier à quel état d'identité appartient chacun des 64 items du questionnaire.

Le tableau 1 présente les résultats de cette validation. Le calcul du pourcentage s'établit comme étant la moyenne d'accord des dix juges pour l'ensemble des items (n=16) de chaque état de l'identité.

La dernière étape de ce travail fut de réviser les items discordants en tenant compte de la formulation originale en langue anglaise.

La procédure de cueillette des données

L'utilisation optimale des possibilités offertes par le milieu scolaire assure la réussite de l'expérimentation. Comme stratégie initiale, les directeurs des écoles secondaires de la région d'Ottawa-Carleton furent approchés individuellement afin de leur présenter le projet de recherche. Trois d'entre eux ont accepté de permettre à leurs enseignants de participer à la cueillette des données. Le personnel des sections d'orientation, de l'enfance en difficulté, des sciences sociales (valeurs humaines) et de

Tableau 1

Coefficients moyens d'accord entre les juges (n=10)
sur les items du MOE-EIE

Etats d'identité*	Pourcentage
Identité achevée	98,00
Moratoire	95,75
Diffusion	90,25
Forclusion	97,50

* nombre d'items pour chacun = 16

français ont offert leur étroite collaboration. Les étapes de la cueillette des données se sont déroulées entre la fin octobre et la mi novembre 1988.

La première phase de l'expérimentation consiste à recueillir les données concernant l'hyperactivité. Les enseignants de valeurs humaines et de français ont complété le questionnaire "Connors" destiné à l'enseignant pour tous les élèves de leurs groupes de 10^e et de 11^e année.

Comme indiqué précédemment, les sections d'orientation et de l'enfance en difficulté ont facilité l'identification préliminaire des adolescents hyperactifs. Les enseignants de valeurs humaines furent approchés sur une base individuelle afin de les familiariser avec: 1) les objectifs du projet de recherche en ce qui touche la formation de l'identité; 2) le contenu du questionnaire MOE-EIE et la marche à suivre pour son administration; 3) le questionnaire "Connors" destiné à l'enseignant. Les enseignants ne furent pas informés de l'aspect hyperactivité de l'étude.

Les enseignants de français furent approchés par l'enseignant responsable de l'enfance en difficulté afin qu'ils complètent les questionnaires "Connors" destinés à l'enseignant sans que les détails de la présente recherche ne leur furent donnés.

La deuxième phase consiste à administrer les questionnaires MOE-EIE à tous les élèves des cours de valeurs humaines.

Les dispositions suivantes ont été prises pour l'organisation externe de l'administration du questionnaire MOE-EIE: 1) le questionnaire fut administré dans le local habituel du cours de valeurs humaines (une période de 75 minutes); 2) le questionnaire fut présenté comme une activité faisant partie intégrante du cours au même titre qu'une autre activité se penchant sur l'identité; l'élève ne se sent pas frustré de quitter certaines activités; 3) c'est l'enseignant qui présente le questionnaire et qui l'administre: un exemple verbal leur fut donné préalablement sur une base individuelle; l'instrument ne nécessite pas une formation particulière pour être administré correctement.

Comme autres dispositions plus immédiates face à l'administration du questionnaire, il est décidé: 1) de limiter les difficultés inhérentes aux problèmes de lecture en lisant à haute voix chacun des items, l'élève étant libre de suivre ou non selon son habileté propre; 2) le test est administré sur une base volontaire; 3) les élèves sont assurés de la pleine confidentialité des résultats; 4) les groupes ne dépassent pas 25 élèves, ce qui assujettit la situation de "testing" à un certain contrôle; 5) il n'y a pas de temps limite pour compléter le questionnaire.

Les consignes suivantes furent données par l'enseignant avant de soumettre les questionnaire à ses élèves: 1) le questionnaire fait partie des activités du cours dans la foulée du thème portant sur l'identité; 2) ceci se fait toutefois sur une base volontaire; 3) il ne s'agit pas d'un "test" mais d'un questionnaire contenant des énoncés qui se rapportent aux questions et aux thèmes propres à l'identité; 4) il est important de répondre le plus honnêtement possible si l'on veut pouvoir utiliser les résultats sur un base personnelle dans les cours à venir; 5) il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; 6) il faut réagir aux énoncés en fonction de ses sentiments et ses idées personnels; 7) l'enseignant explique le sens des six réponses possibles et souligne le fait de ne pas se gêner d'utiliser toute la gamme; 8) l'enseignant annonce qu'il va lire chaque énoncé à haute voix et qu'il va donner un instant afin de répondre car ce qui compte c'est que les élèves comprennent le sens des énoncés.

Cette dernière étape complète la procédure de cueillette des données. Une fois les questionnaires recueillis et corrigés, un plan d'analyse statistique est retenu.

Le plan d'analyse statistique

La variable indépendante dans le projet de recherche est l'hyperactivité telle que mesurée par le questionnaire.

"Conners" destiné à l'enseignant. La variable dépendante est l'état d'identité: identité achevée, le moratoire, la forclusion et la diffusion de l'identité. Cette variable se définit par rapport à une échelle globale, une échelle idéologique et une échelle interpersonnelle telles que mesurées par le MOE-EIE.

Dans un premier temps, les données sont analysées en assimilant le test à un test "chi" deux (tableau de contingences 2 x 4). Cette analyse permet de déterminer s'il existe une différence significative par rapport à l'état d'identité globale (catégorisation) entre les hyperactifs et les non-hyperactifs.

Dans un second temps une technique d'analyse doublement multivariée sur quatre variables est retenue afin de vérifier l'impact de l'hyperactivité sur les états d'identité. Des tests t sont finalement mis à profit afin de préciser l'analyse des interactions significatives révélées par l'analyse multivariée. L'analyse et l'interprétation des résultats fera l'objet du dernier chapitre.

CHAPITRE 3

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le but du présent chapitre est de d'analyser et d'interpréter les résultats. Il se divise en deux sections: l'une portant sur l'analyse et l'autre sur l'interprétation des résultats.

L'analyse des résultats compte quatre sous-sections: une première concerne les résultats des tests de signification "chi" deux, la deuxième porte sur l'analyse doublement multivariée, la troisième se penche sur l'analyse des tests t de signification et la dernière présente une analyse des résultats complémentaires. Il s'agit donc dans un premier temps d'analyser les résultats en tant que scores discontinus (catégorisation) et dans un deuxième temps les analyser en tant que scores continus (interprétation dynamique).

L'interprétation des résultats porte sur la répartition différentielle au sein des états d'identité pour l'identité globale ainsi que pour les sous-échelles idéologie et interpersonnelle.

Analyse des résultats statistiques

L'hypothèse de recherche prévoit une relation entre l'hyperactivité et les états d'identité. Plus précisément elle prédit des différences dans la répartition des adolescents hyperactifs et non-hyperactifs au sein des quatre états d'identité. Ainsi, selon le schème théorique et la recension des écrits, la majorité des hyperactifs devraient se situer surtout au niveau de la diffusion de l'identité comparativement à un groupe témoin de non-hyperactifs qui eux se situeraient surtout au niveau du moratoire.

L'hyperactivité, la variable indépendante, est représentée par les groupes hyperactif et non-hyperactif. Les états de l'identité, l'identité globale et les sous-échelles idéologique et interpersonnelle --l'identité achevée (AC); le moratoire (MO); la diffusion (DI) et la forclusion (FO)-- sont les variables dépendantes.

Le plan d'analyse des données retenu pour vérifier l'hypothèse de différences de répartition est le test de signification "chi deux" suivi d'une analyse doublement multivariée qui sera complétée par des rapports t comme test de signification.

Les tests de signification "chi" deux

Les tests "chi" deux se penchent sur les classements des adolescents hyperactifs et non-hyperactifs au sein des états d'identité. L'analyse des tests "chi" deux porte sur la catégorisation des résultats pour l'identité globale (la somme des sous-échelles) et pour les sous-échelles idéologique et interpersonnelle. Les fréquences observées de ces tests sont présentées au tableau 2. Ces résultats conduisent à certaines observations préliminaires qui soulèvent la nécessité d'une analyse plus précise des données.

Des différences significatives sont révélées entre les hyperactifs et les sujets du groupe témoin par rapport aux classements sur les scores de l'identité globale, $\chi^2 = 11.76$ $p < .01$. Les hyperactifs obtiennent une catégorisation plus élevée sur l'état global de la diffusion de l'identité ($n = 18$) alors que les témoins un résultat inverse ($n = 6$).

Des différences similaires s'observent au niveau de la sous-échelle de l'idéologie, $\chi^2 = 10.82$ $p < .05$. Dix-sept hyperactifs s'insèrent dans la diffusion tandis que cinq sujets du groupe témoin se retrouvent au sein de cet état d'identité.

Il n'y a aucune différence significative entre les groupes hyperactif et non-hyperactif sur la sous-échelle

Tableau 2

Tests de signification "chi" deux X^2

Etats d'identité globale, idéologie et interpersonnelle: répartition des sujets hyperactifs opposés à celle des sujets témoins

	AC	MO	DI	FO
Identité globale				
hyperactifs (n = 31)	2	8	18	3
témoins (n = 31)	2	19	6	4
$X^2 = 11,76, p < 0,01$				
Identité Idéologie				
hyperactifs (n = 31)	2	7	17	5
témoins (n = 31)	5	15	5	6
$X^2 = 10,82, p < 0,05$				
Identité Interpersonnelle				
hyperactifs (n = 31)	2	15	11	3
témoins (n = 31)	3	17	6	5
$X^2 = 1,92, ns$				

interpersonnelle; les adolescents des deux groupes se distribuent d'une façon similaire au sein des quatre états d'identité.

Les résultats des tests "chi" deux soulignent la présence d'une différence significative de répartition différentielle au sein des états d'identité entre les hyperactifs et les non-hyperactifs telle que prévue par l'hypothèse de travail.

Ces tests d'association révèlent des différences entre les groupes sans pour autant tenir compte des interactions entre les variables. Il semble alors opportun de poursuivre l'analyse des données par l'entremise d'une approche plus exacte qui peut tenir compte des interactions possibles entre les variables

Le questionnaire MOE-EIE offre en plus d'une catégorisation, des résultats continus qui permettent une analyse et une interprétation dynamique des résultats. Afin de tirer avantage de cette caractéristique, une analyse complémentaire de type exploratoire sera mise à profit par l'entremise d'une analyse doublement multivariée suivie de tests t de signification.

L'analyse doublement multivariée

Cette section comporte l'analyse multivariée des

résultats. Cette démarche, plus précise que les tests "chi" deux, offre la possibilité de tenir compte de toutes les interactions entre les variables. Les différences significatives entre les groupes hyperactif et témoin décelées par les "chi" ouvrent la voie à une analyse statistique plus élaborée.

Des informations importantes pour l'interprétation des interactions et des différences significatives sont offertes par l'approche doublement multivariée. Cette analyse permettra de vérifier la présence d'interactions entre 1) les groupes par rapport aux états d'identité en fonction des sous-échelles (source de variation inter sujet) et 2) entre les groupes en fonction des états d'identité globale. Ces sources de variation permettront de vérifier l'hypothèse de la répartition différentielle. De plus, il sera aussi possible, par l'entremise de l'analyse doublement multivariée, de vérifier si les deux groupes réagissent de manière prévisible au questionnaire en fonction des recherches et des fondements théoriques de l'instrument. L'analyse de ces données fera l'objet de la dernière sous-section de l'analyse des résultats.

Les statistiques descriptives des scores moyens obtenus à chaque état d'identité par les groupes sont présentées aux tableaux 3 et 4; elles permettent d'observer certaines différences entre les moyennes pour l'état global d'identité et pour les sous-échelles idéologie et interpersonnelle entre les hyperactifs et les non-hyperactifs.

Tableau 3

Statistiques descriptives des états d'identité
globale pour les groupes hyperactif et témoin

Groupe	Statistiques descriptives*	Identité globale			
		AC	MO	DI	FO
Hyperactif (n = 31)	M	65,64	61,38	58,38	39,90
	ET	11,33	7,06	8,73	10,68
Témoin (n = 31)	M	64,77	57,87	47,00	36,61
	ET	10,54	10,94	11,60	7,89

*M = moyenne; ET = écart-type

Tableau 4

Statistiques descriptives des états d'identité pour les
groupes hyperactif et témoin sur les sous-échelles idéologie et interpersonnelle

Groupe	Statistiques descriptives*	Identité							
		Idéologie				Interpersonnelle			
		AC	MO	DI	FO	AC	MO	DI	FO
Hyperactif (n = 31)	M	32,0	30,6	33,7	21,5	33,6	30,7	24,6	18,3
	ET	7,3	3,5	4,9	5,1	4,7	5,0	6,7	6,6
Témoin (n = 31)	M	32,6	28,7	26,7	20,3	32,1	29,1	20,2	16,2
	ET	5,8	6,4	7,3	4,2	5,7	5,4	6,1	5,5

*M = moyenne; ET = écart-type

Les différences les plus apparentes se trouvent au niveau de la diffusion (globale, idéologique et interpersonnelle). Les hyperactifs obtiennent un score moyen de 58.38 pour la diffusion globale tandis que les non-hyperactifs obtiennent un score moyen de 47.00. Au niveau de la sous-échelle idéologie les hyperactifs ont un score moyen de 33.7 pour l'état de la diffusion comparativement à un score moyen de 26.7 pour les sujets du groupe témoin. Les hyperactifs obtiennent un score moyen de 24,6 pour l'état de la diffusion sur la sous-échelle interpersonnelle tandis que les non-hyperactifs obtiennent un score moyen de 20.2.

C'est afin de vérifier si ces différences de moyennes sont significatives tout en tenant compte des interactions entre les variables que l'analyse doublement multivariée est retenue.

Avant d'aborder cette analyse, l'hypothèse de l'homogénéité de la variance est testée à l'aide de la technique Box M. Les résultats ne permettent pas de conclure que l'hypothèse de l'homogénéité de la variance est acceptée. Il est possible de passer à l'analyse des données car les cellules sont de même taille; l'analyse est donc assez rigoureuse.

Le tableau 5 présente les sources de variation révélées

Tableau 5
Sources de variation
de l'analyse doublement multivariée

Source de variation	SC	dl	MC	F	prob-p
Inter sujet					
Groupe (G)	704,20	1	704,20	8,58	0,005*
Résiduel	4926,59	60	82,11		
Intra sujet					
Sous Echelle (S)	880,89	1	880,89	53,13	0,000**
G X S	0,02	1	0,02	0,00	0,974
Résiduel	994,72	60	16,58		
Identité (I)	12612,26	3	4204,29	107,68	0,000**
G X I	486,31	3	162,10	4,15	0,007*
Résiduel	7027,80	180	39,04		
S X I	1430,81	3	476,94	28,31	0,000**
G X S X I	88,30	3	29,43	1,75	0,159
Résiduel	3032,77	180	16,85		

* $p < .01$

** $p < .001$

par l'analyse doublement multivariée. Cinq de ces sources de variation sont significatives. Cette section se penche uniquement sur les résultats qui ont un rapport direct avec l'hypothèse de la présente recherche.

Il y a interaction significative entre les groupes par rapport aux états d'identité en fonction des sous-échelles idéologique et interpersonnelle ($F = 8,58$ $p < .005$). La figure 3 permet de visualiser les différences de moyennes entre les groupes hyperactif et témoin sur les sous-échelles idéologie et interpersonnelle. Les différences semblent se situer au niveau de la diffusion. Ces différences de moyennes seront soumises ultérieurement aux tests t afin de vérifier lesquelles sont significatives.

L'interaction entre les groupes et l'identité (les états) est elle aussi significative, $F = 4.15$ $p < .007$. La figure 4 permet de constater certaines différences entre les groupes par rapport aux moyennes des scores des états d'identité indépendamment des sous-échelles; la plus évidente étant celle de la diffusion. Ces moyennes sont l'équivalent des scores de l'identité globale dans la perspective de l'analyse doublement multivariée. Ces résultats seront également soumis à un test t afin de déterminer lesquelles de ces différences sont significatives.

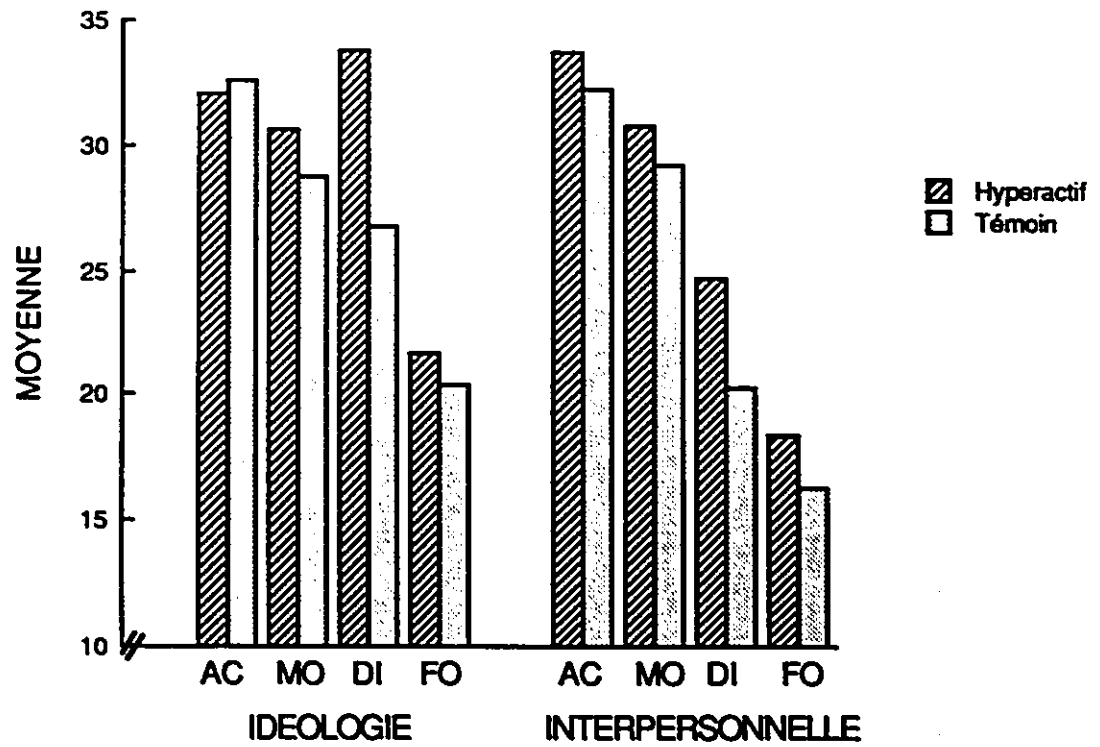


Figure 3: Moyennes obtenues pour les groupes hyperactif et témoin aux sous-échelles idéologie et interpersonnelle.

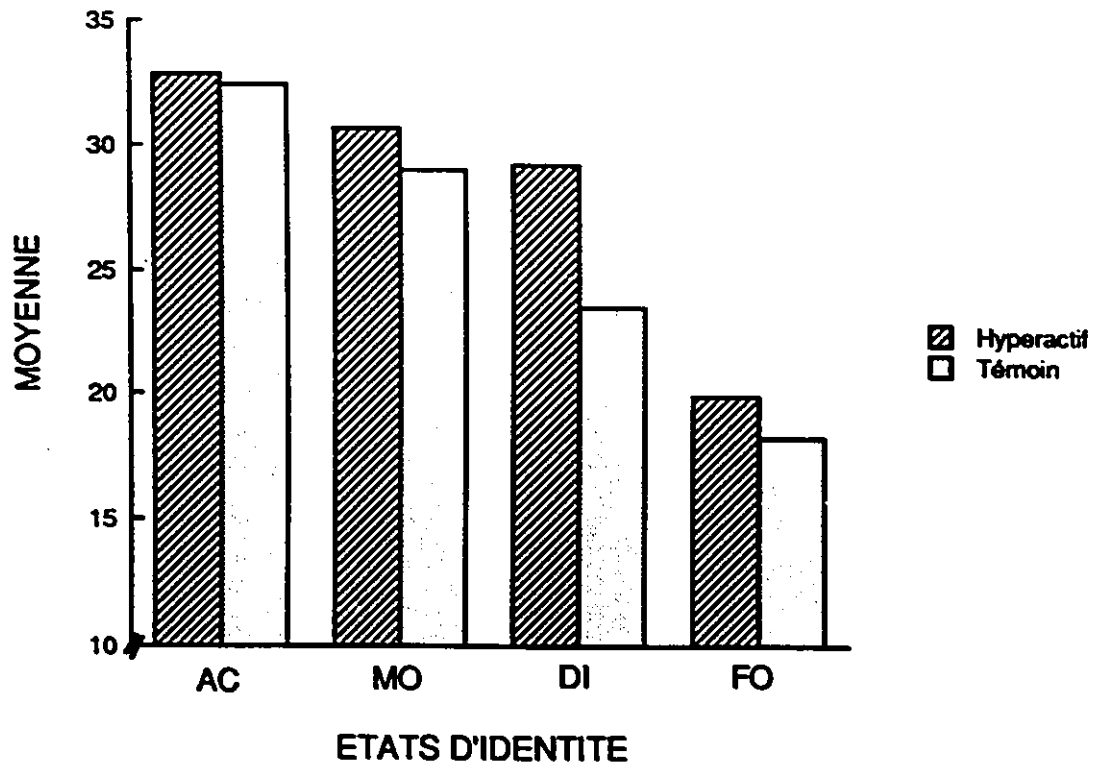


Figure 4: Moyennes obtenues pour les groupes hyperactif et témoin à l'identité globale.

L'analyse doublement multivariée soutient donc l'hypothèse de la distribution différentielle significative au sein des états d'identité entre les adolescents hyperactifs et les jeunes non-hyperactifs. L'analyse souligne des différences significatives entre les groupes par rapport à l'identité globale et par rapport aux sous-échelles idéologique et interpersonnelle. Il importe maintenant de vérifier de façon plus évidente où se situent ces différences. Les tests *t* de signification sont alors mis à profit.

Les tests *t* de signification

Des tests de signification *t* sont utilisés afin de déterminer les différences significatives entre les moyennes des groupes hyperactif et non-hyperactif sur les items des états d'identité (identité achevée, AC; le moratoire, MO; la diffusion, DI et la forclusion, FO) en fonction de l'identité globale et des sous-échelles idéologique et interpersonnelle.

Les tableaux 6 et 7 qui présentent les résultats des tests *t* font ressortir trois différences significatives entre les groupes hyperactif et témoin. Les hyperactifs obtiennent des scores ($M = 58.38$) significativement plus élevés au niveau de la diffusion globale que les adolescents

Tableau 6
 Résultats des tests *t* de signification
 entre les groupes hyperactif et témoin
 pour l'identité globale

VARIABLE	GROUPE	M	ET	T	df	PROB>T
AC	Hyper	65,64	11,33	0,3132	60,0	0,7552
	Témoin	64,77	10,54			
M0	Hyper	61,38	7,06	1,502	51,3	0,1391
	Témoin	57,87	10,94			
DI	Hyper	58,38	8,73	4,364	60,0	0,0001*
	Témoin	47,00	11,60			
F0	Hyper	39,90	10,68	1,378	60,0	0,1731
	Témoin	36,61	7,89			

* $p < .001$

Tableau 7
 Résultats des tests *t* de signification
 entre les groupes hyperactif et témoin
 pour les sous-échelles idéologie et interpersonnelle

VARIABLE ¹	GROUPE	M	ET	T	dl	PROB>T
Id - AC	Hyper	32,03	7,32	- 0,365	60	0,7164
	Témoin	32,64	5,80			
Id - MO	Hyper	30,64	3,58	1,464	47	0,1496
	Témoin	28,70	6,42			
Id - DI	Hyper	33,70	4,94	4,372	52,6	0,0001**
	Témoin	26,77	7,31			
Id - FO	Hyper	21,58	5,16	1,021	60	0,3110
	Témoin	20,35	4,23			
In - AC	Hyper	33,61	4,71	1,110	60	0,2713
	Témoin	32,12	5,75			
In - MO	Hyper	30,74	5,079	1,180	60,0	0,2423
	Témoin	29,16	5,453			
In - DI	Hyper	24,67	6,72	2,722	60,0	0,0085*
	Témoin	20,22	6,13			
In - FO	Hyper	18,32	6,64	1,328	60,0	0,1891
	Témoin	16,25	5,53			

¹Id = idéologie; In = interpersonnelle

* $p < .01$

** $p < .001$

du groupe témoin ($M = 47.00$; $t = 4.364$, $p < .001$). Il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes sur les moyennes des états d'identité achevée ($t = 0.3132$, ns), du moratoire ($t = 1.502$, ns) et de la forclusion ($t = 1.378$, ns). Ces résultats vont dans le même sens que le test "chi" deux sur les fréquences de distribution au sein des états d'identité globale.

Il existe une différence significative entre les résultats des groupes pour la diffusion de la sous-échelle interpersonnelle ($t = 2,722$, $p < .01$). Les hyperactifs ont un score moyen de 24,67 tandis que les non-hyperactifs obtiennent un score moyen de 20,22. Ainsi les hyperactifs ont un résultat plus élevé que les jeunes du groupe témoin sur la sous-échelle interpersonnelle de la diffusion. Il n'existe pas de différence significative entre les groupes sur les états du moratoire ($t = 1,180$, ns), de la forclusion ($t = 1,328$, ns) et de l'identité achevée ($t = 1,110$, ns) de la sous-échelle interpersonnelle.

Le dernier résultat significatif est celui de la différence entre les groupes par rapport aux moyennes sur l'état d'identité de la diffusion de la sous-échelle idéologie ($t = 4.327$, $p < .001$). La moyenne des adolescents hyperactifs ($M = 33,70$) est significativement plus élevée que la moyenne des adolescents du groupe témoin ($M = 26.77$). Il

n'y a aucune différence entre les deux groupes au niveau des trois autres états: AC ($t = -0.365$, ns); MO ($t = 1.464$, ns); FO ($t = 1.021$, ns).

L'analyse des tests t de signification soutient l'hypothèse d'une répartition différentielle au sein des états d'identité entre les hyperactifs et les non-hyperactifs. Les hyperactifs obtiennent des résultats significativement plus élevés au niveau de la diffusion de l'identité comparativement aux adolescents non-hyperactifs.

Ces observations complètent l'analyse des résultats issus des tests statistiques compilés à partir du plan d'analyse statistique. Les résultats complémentaires présentés dans la section suivante permettent de déterminer si les sujets des deux groupes ont réagi au questionnaire MOE-EIE dans la direction théorique prévue.

Résultats complémentaires

Cette section se penche sur les interactions (révélées par l'analyse doublement multivariée) entre les éléments qui touchent aux réactions des sujets sur les items des sous-échelles et des états d'identité afin de s'assurer que le tout soit comparable aux attentes déterminées par le cadre théorique propre au questionnaire ainsi que par les résultats des travaux de validation de l'instrument. Il est important de vérifier si les sujets se comportent dans la

direction prévue afin d'interpréter adéquatement les résultats qui permettent une comparaison entre les groupes.

Il est important de vérifier si les sujets hyperactifs et non-hyperactifs de la présente recherche obtiennent des résultats sur le MOE-EIE qui vont dans les directions relevées au cours des travaux de validation. Des constatations discordantes peuvent signifier deux choses: remettre en question certains aspects de la validation pour un groupe d'adolescents et/ou souligner que le questionnaire ne se prête pas facilement aux recherches portant sur des adolescents de nature différente de la norme (e. g.. sujets hyperactifs).

L'interaction significative entre les sous-échelles, $F = 53,13$ $p < .0001$, souligne que les sous-échelles mesurent des aspects différents de l'identité. Cette interaction significative entre les sous-échelles idéologie et interpersonnelle indique que le questionnaire MOE-EIE permet de faire une distinction entre les sous-échelles indépendamment de la variable groupe (hyperactif et non-hyperactif). Cette constatation est similaire aux études de validation de Grotevant et Adams (1984):

" although the correlations suggest that identity scores in Ideology and Interpersonal domains were not completely independent from each other, there is sufficient nonshared variance to examine these domains separately."
p. 425.

Il est alors possible dans la présente recherche d'estimer que l'examen des deux sous-échelles est viable et que ces dernières mesurent probablement deux thèmes distincts de l'identité.

Le fait que l'interaction entre les groupes et les sous-échelles ne soit pas significative ($F = 0.00$, ns) suggère que les adolescents hyperactifs réagissent dans la même direction que les jeunes du groupe témoin sur les items des sous-échelles idéologie et interpersonnelle. Il n'y a pas de différence significative entre les groupes par rapport à leur réaction aux sous-échelles indépendamment des états d'identité. Cette constatation simplifie quelque peu l'interprétation des différences significatives entre les groupes car on peut estimer qu'au départ les sujets hyperactifs ont le même genre de préoccupation que les jeunes non-hyperactifs au niveau des questions d'ordre idéologique et interpersonnel abstraction faite de la composante des états d'identité.

La source de variation identité, c'est-à-dire les quatre états d'identité indépendamment des sous-échelles et des groupes est significative, $F = 107,68$ $p < 0001$. Cette interaction significative entre les quatre états d'identité, indépendamment des sous-échelles et des groupes, souligne une certaine différenciation entre les états. Ainsi, les états d'identité constituent des éléments distincts.

La source de variation sous-échelle et identité (les états) s'avère significative, $F = 28.31$ $p < .0001$. L'interaction significative entre les sous-échelles idéologie et interpersonnelle et les quatre états d'identité suggère des différenciations entre les états d'identité en fonction des sous-échelles. Ces résultats indiquent que les réactions des sujets de la présente recherche aux items du questionnaire se comparent positivement aux conclusions des travaux de validation de Grotevant et Adams (1984; pp. 426-427).

L'ensemble de ces résultats indique que les sujets de la présente recherche réagissent aux items du MOE-EIE dans la même direction que les résultats obtenus lors des travaux de validation. Ces constatations donnent plus de poids aux interprétations et aux observations relevées subséquemment lorsque des comparaisons entre les groupes sont établies à partir des analyses statistiques.

Interprétation des résultats des analyses statistiques

Cette section se penche de façon spécifique sur l'interprétation des résultats liés à la comparaison entre le groupe hyperactif et le groupe témoin. Il est alors possible de tirer des conclusions en ce qui concerne

l'impact de l'ensemble de la symptomatologie de l'hyperactivité sur le développement de l'identité à l'adolescence.

L'analyse des tests de signification "chi" deux soutient l'hypothèse de répartition différentielle des sujets au sein des états d'identité globale en fonction de la symptomatologie de l'hyperactivité. Ils indiquent que les groupes diffèrent au niveau des états de la diffusion et du moratoire. L'analyse doublement multivariée et les tests t de signification apportent des informations pertinentes à l'interprétation de l'ensemble des données empiriques.

Les résultats des analyses statistiques sur l'identité globale en fonction des quatre états d'identité sont d'abord interprétés. Suivra ensuite l'analyse des sous-échelles idéologie et interpersonnelle. Certaines considérations générales sur l'ensemble des résultats statistiques sont finalement développées.

La répartition au sein des états d'identité globale

Les analyses statistiques permettent d'affirmer qu'il existe une différence significative dans la répartition des groupes hyperactif et non-hyperactif au sein des états de l'identité globale. Cette distinction s'explique par le fait que les hyperactifs se rapprochent des items de la

diffusion beaucoup plus que ne le font les adolescents non-hyperactifs. Lorsque la comparaison se penche sur le résultat qui englobe les aspects idéologiques et interpersonnels de l'identité les hyperactifs ont tendance à se situer au niveau de la diffusion de l'identité. La symptomatologie de l'hyperactivité tel que mesurée par le questionnaire "Conners" destiné à l'enseignant prédispose les adolescents hyperactifs à la diffusion de l'identité: ils sont plus susceptibles que les non-hyperactifs à se situer au sein de la diffusion.

Les résultats semblent indiquer que les hyperactifs ne font pas preuve d'un sens clair d'une définition de soi; il n'y a pas présence d'engagements ou d'une remise en question par rapport aux buts, aux valeurs et aux croyances. Ils vivent pour la plupart une confusion de l'identité à un moment où la majorité des adolescents connaissent l'expérience du moratoire. Il y a donc un retard qui reste à combler au niveau du développement psychosocial. Le risque se situe au niveau d'un retard dans la formation de l'identité si les hyperactifs sont comparés aux adolescents non-hyperactifs.

Cette interprétation soutient le point de vue développé par Barkley, (1977) qui présente l'hyperactivité dans une perspective du développement social. Il est alors possible

d'établir un lien avec la perspective du développement séquentiel de l'identité de Waterman (1982). Généralement, en terme d'âge, l'on peut considérer que les hyperactifs de 16 et 17 ans ressemblent aux adolescents de 12 et 13 ans, qui eux prédominent dans les états de la forclusion et de la diffusion. Normalement, les adolescents passent au moratoire vers l'âge de 16, 17 et 18 ans ce qui ne semble pas être le cas des jeunes hyperactifs. De ce point de vue, ils se rapprochent des adolescents aux prises avec une maladie grave qui eux aussi vivent certaines difficultés au niveau de la formation de l'identité (Gavaghan et Roach, 1987). Ces jeunes partagent des appréhensions par rapport à leur avenir (Orr, Weller, Satterwhite, et Pless, 1984). Ils ont de la difficulté à faire de plans et des prévisions d'avenir. Cette situation ne favorise pas l'exploration de valeurs, la formulation d'objectifs et l'engagement, condition essentielle du moratoire.

Les hyperactifs auraient tendance à vivre à l'adolescence une certaine isolation au sein de leur famille. Jordan (1971) indique que les jeunes de la diffusion ont des parents qui se montrent distants et rejetants; les hyperactifs perçoivent probablement leurs parents comme étant indifférents à leurs préoccupations. Cette situation ne facilite pas le développement de l'identité: les adolescents ont besoin d'un milieu qui

favorise le questionnement et les échanges tout en offrant des attentes et des balises raisonnables auxquelles ils peuvent se mesurer.

Le modèle du développement séquentiel de l'identité de Waterman propose trois cheminements possibles à partir de l'état de la diffusion: le moratoire, la forclusion ou rester au sein de la diffusion. Le caractère dynamique de la formation de l'identité soulève la question de la direction probable du développement de l'identité chez les adolescents hyperactifs. La présente étude ne peut soutenir en toute certitude des hypothèses précises à ce sujet. Il serait intéressant de comparer les résultats avec ceux d'un groupe d'hyperactifs plus âgés afin de déterminer l'aboutissement de la formation de l'identité.

La répartition au sein des états d'identité de la sous-échelle idéologie

Les hyperactifs ont tendance à se situer au niveau de la diffusion de l'identité pour la sous-échelle de l'idéologie lorsque l'on examine les résultats du MOE-EIE dans une perspective de catégorisation ou de scores continus. Les symptômes propres à l'hyperactivité nuisent en partie au développement psychosocial de l'identité tel que soutenu par le cadre théorique et la recension des écrits sur

l'hyperactivité.

Cette sous-échelle se penche sur les thèmes de la religion, de l'occupation, de la politique et des styles de vie philosophiques. Les résultats indiquent que l'hyperactivité ne favorise pas la remise en question et l'exploration active de valeurs, de rôles, d'idées et de principes liés à l'idéologie. Une majorité d'hyperactifs se situent au sein de la diffusion comparativement aux adolescents du groupe témoin qui eux vivent surtout le moratoire. La différence significative relevée par le test *t* entre la moyenne des hyperactifs et des non-hyperactifs sur les items de la diffusion souligne le fait que les hyperactifs vivent plus fortement une certaine confusion au niveau idéologique. A tout le moins, ils ne sont pas préoccupés par ces considérations. Ils ne sont pas attachés à des valeurs, à des opinions précises et ils ne se questionnent pas sur ces thèmes.

Ces résultats peuvent s'expliquer en partie par le style d'apprentissage particulier des hyperactifs et l'importance de la pensée formelle pour le moratoire. L'impulsivité et la distractivité ne favorisent pas la réflexion sur les thèmes idéologiques: les hyperactifs ne peuvent pas se pencher longuement sur une tâche intellectuelle et ils ont tendance à passer d'un sujet à l'autre sur le coup de leur

impulsivité. Les activités d'ordre cognitif deviennent vite insupportables et sans intérêt; ils éprouvent des difficultés à soutenir un rythme régulier. Il leur est donc difficile de s'attarder sur des questions idéologiques dans le cadre d'un cours ou d'une discussion entre amis et de pousser leur questionnement plus loin dans des moments de tranquillité.

Ces constatations soulignent la nécessité de pousser la recherche plus loin en ce qui concerne l'impact particulier de l'interaction entre le fonctionnement cognitif et les symptômes primaires de distractivité et d'impulsivité sur la formation de l'identité à l'adolescence.

La répartition au sein des états d'identité de la sous-échelle interpersonnelle

Les données empiriques des tests "chi" deux sur la répartition différentielle des groupes sur la sous-échelle interpersonnelle ne soutiennent pas l'hypothèse. Par contre, l'analyse doublement multivariée et les tests t, qui sont plus précis, la soutiennent.

L'examen des scores continus offre pour sa part une certaine rigueur. Le test t démontre que les hyperactifs s'identifient davantage aux items de la diffusion que les adolescents non-hyperactifs au niveau des thèmes

interpersonnels suivants: l'amitié, les fréquentations, les rôles sexuels et les activités récréatives.

Erikson (1968) a souligné l'importance des processus de socialisation pour la formation de l'identité. Or la recension des travaux sur l'hyperactivité à l'adolescence met l'accent sur les difficultés d'ordre interpersonnel et les problèmes de socialisation des hyperactifs (Wallander, 1985; Waddell, 1984). Les problèmes d'adaptation sociale et les difficultés de nature interpersonnelle tendent à s'aggraver à l'adolescence. Il semble que ces symptômes secondaires qui prennent de l'ampleur à l'adolescence ont un impact négatif sur le développement de l'identité interpersonnelle. Ces jeunes hyperactifs ne vivent pas des expériences normales de socialisation avec leurs camarades et leur famille. Ce fait semble affecter la formation de l'identité ou à tout le moins ralentir son développement en rapport avec les thèmes interpersonnels. Ces résultats se rapprochent des conclusions d'une étude portant sur la formation de l'identité chez des adolescents atteints du cancer (Gavaghan et Roach, 1987). Dans cette recherche, les auteurs stipulent que l'absence de socialisation normale nuit au développement de l'identité. Ces jeunes se retrouvent surtout au niveau de la diffusion de l'identité lorsque comparés à un groupe de jeunes en santé. Les

résultats de la présente étude correspondent aux notions théoriques abordées par certains auteurs si l'on regarde l'hyperactivité sous l'angle médical: une maladie sérieuse peut entraver la progression d'un stade du développement psychosocial à un autre (Rainey, 1982; Marten, 1980).

Les résultats soulignent un rapport étroit entre l'hyperactivité à l'adolescence et la diffusion de l'identité interpersonnelle. Il est aussi plausible de voir les différences de répartition comme le signe d'une différence dans le rythme du développement psychosocial en termes interpersonnels chez les adolescents hyperactifs. Ces jeunes ont peut-être tout simplement un retard développemental qui s'estompera subséquemment. Ce retard pourrait être lié aux difficultés interpersonnelles et aux problèmes de socialisation qui préoccupent les adolescents hyperactifs. La présente recherche ne peut pas offrir de réponse précise à cette hypothèse. Par contre, il semble que la formation de l'identité, qu'elle se dirige vers le pôle négatif du continuum (la forclusion-diffusion) ou non, passe par les questions interpersonnelles avant les questions de nature idéologique. L'interaction significative entre les sous-échelles idéologique et interpersonnelle indépendamment des groupes tend à soutenir ce point de vue. Il est possible que les difficultés interpersonnelles des adolescents hyperactifs les préoccupent à un point tel qu'il y a une motivation

suffisante pour se pencher sur ces questions. Les questions relatives aux amis, aux fréquentations et aux loisirs semblent plus pertinentes aux yeux des adolescents que les thèmes politiques et religieux. Il y a peut-être là une ouverture en vue d'une intervention efficace.

En résumé, les analyses statistiques portant sur la répartition différentielle des hyperactifs et des non-hyperactifs au sein des états d'identité globale et idéologique et interpersonnelle permettent d'affirmer qu'il existe une différence significative dans la répartition en fonction de la présence ou de l'absence des caractéristiques symptomatiques de l'hyperactivité.

De plus l'analyse révèle des différences significatives sur les résultats d'items propres à la diffusion de l'identité en rapport avec la présence ou l'absence de l'hyperactivité; les hyperactifs se rapprochent davantage des attributs de la diffusion que les adolescents non-hyperactifs. La diffusion globale, idéologique et interpersonnelle caractérisent davantage les hyperactifs que les non-hyperactifs. Les résultats différentiels peuvent s'expliquer par un certain retard développemental de la formation de l'identité chez les adolescents de type hyperactif.

RÉSUMÉ ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Les recherches récentes qui se penchent sur l'hyperactivité à l'adolescence s'intéressent de plus en plus aux caractéristiques sociales des hyperactifs. Certains auteurs tel que Barkley proposent de considérer le syndrome dans la perspective du développement social. Plusieurs études soulignent que les difficultés majeures rencontrées par les adolescents hyperactifs sont d'ordre social: l'agressivité, l'incompétence interpersonnelle, la solitude, les problèmes de conduite, l'échec scolaire, les problèmes d'abus de drogue et d'alcool.

Cependant, aucune de ces études n'a analysé les difficultés "sociales" de l'adolescent hyperactif dans le cadre théorique du développement psychosocial d'Erikson et de Marcia. Aussi l'objectif principal de la présente recherche consistait à vérifier si l'hyperactivité pouvait avoir un impact négatif sur la formation de l'identité à l'adolescence. Il s'agissait donc de déterminer si la répartition des hyperactifs au sein des quatre états d'identité était différente de la répartition des adolescents sans problèmes d'hyperactivité. Il importe ici de préciser que les résultats de la présente étude ne se généralise qu'à une population masculine de la région d'Ottawa-Carleton.

Les résultats obtenus supportent l'hypothèse de différences significatives dans la répartition différentielle entre les hyperactifs et les non-hyperactifs. Les hyperactifs obtiennent des scores plus élevés sur l'échelle de l'état de la diffusion ce qui les différencie du groupe non-hyperactif. Les adolescents hyperactifs ont tendance à se situer au sein de l'état de la diffusion globale, idéologique et interpersonnelle de l'identité.

Les résultats de la présente recherche ont donc contribué à situer les adolescents hyperactifs dans le contexte du développement psychosocial à l'adolescence. Ces résultats permettent aussi de suggérer certaines questions théoriques en fonction de l'impact des caractéristiques de l'hyperactivité sur la formation de l'identité et de promouvoir de nouvelles pistes de recherche.

L'étude suggère d'effectuer des rapprochements entre les caractéristiques de l'hyperactivité à l'adolescence et les attributs des quatre états d'identité. Il n'est pas démontré comment chacun des symptômes de l'hyperactivité affecte la formation de l'identité. La recherche ne donne pas d'indication sur les différences entre les hyperactifs qui ont atteint le moratoire et la majorité qui vit une diffusion de l'identité. L'étude ne permet pas de déterminer quelle direction prend le développement de

l'identité après l'âge de 17 ans chez les hyperactifs. Quelques uns d'entre eux (7) se sont avérés être dans une phase de transition lorsque la nomenclature de Grotevant et Adams est appliquée aux résultats. Cette phase est celle de la diffusion-forclusion, le pôle négatif du cinquième stade d'Erikson. Malheureusement la taille restreinte de l'échantillon et la méthodologie utilisée ne permettent pas de tirer des conclusions à ce sujet. Tout au plus peut-on offrir une piste de recherche.

La recherche soulève comme d'autres (Grotevant et Adams, 1979, 1984; Frégueau et Barker, 1986) la question de la différenciation possible entre le moratoire "pur" et le moratoire "low-profile" que donne le questionnaire MOE-EIE. L'identification du déclencheur du moratoire, état indispensable à l'atteinte de l'identité achevée, pourrait être lié à ce phénomène en ce sens que le "low-profile" pourrait être une des premières étapes du moratoire. Les hyperactifs se classifiant au sein du moratoire sont tous du type "low-profile" tout en ayant des scores significativement au-dessus des non-hyperactifs sur l'échelle de la diffusion. Il est possible que le "low-profile" soit une étape intermédiaire entre la diffusion de l'identité et le moratoire.

Les résultats de la présente recherche prendraient plus de force s'ils pouvaient être corroborés par de futures

études réalisées à partir de plus grands échantillons procédant d'analyses statistiques plus élaborées et contrôlant plusieurs des variables qui ont un rapport avec la formation de l'identité. Il serait intéressant de reprendre l'étude avec diverses populations scolaires (e. g. enfance exceptionnelle).

L'interprétation des résultats soulève des questions auxquelles la présente étude ne peut répondre. Ces interrogations ouvrent la voie à quelques recherches possibles dans le domaine de la formation de l'identité chez les adolescents hyperactifs.

Les tests "chi" deux soulignent que 25% des hyperactifs aux échelles globale et idéologique vivent le moratoire tandis que le double se situe au sein du moratoire sur la sous-échelle interpersonnelle. Ces données soulèvent quelques questions relatives au développement séquentiel. Est-il possible que les hyperactifs soient en mesure de passer au moratoire global par l'entremise des thèmes de l'identité interpersonnelle? Quels sont les facteurs qui déclenchent le moratoire chez les hyperactifs?

L'ensemble des résultats semble suggérer que les hyperactifs possèdent les caractéristiques propres aux adolescents et aux jeunes adultes qui vivent la diffusion de l'identité. Cette possibilité ouvre la voie aux recherches

dans les domaines suivants qui ne font pas l'objet d'étude spécifique chez les hyperactifs: le fonctionnement cognitif en rapport avec les questions touchant l'identité, le raisonnement moral, les conduites sociales à l'école et les interactions familiales.

Le raisonnement moral du niveau préconventionnel est intimement lié à la diffusion de l'identité. Les résultats de la recherche soulèvent la question de l'interaction possible entre cette variable et la formation de l'identité chez les hyperactifs. C'est la première étude qui offre une relation quoique ténue dans le domaine du développement moral chez les hyperactifs.

L'impact possible du cours de valeurs humaines et le fait que les sujets de l'étude sont tous à l'école soulèvent la relation possible entre les conduites sociales à l'école et la formation de l'identité.

Il serait opportun d'observer le développement psychosocial selon une perspective longitudinale chez les hyperactifs afin de déterminer les avenues possibles du développement séquentiel.

Finalement la présente étude reprend la question des sujets qui se situent au niveau du moratoire par l'entremise d'un score sous le seuil de un écart-type au-dessus de la moyenne sur toutes les échelles. En quoi sont-ils différents des sujets du moratoire "pur"?

Les implications concrètes de la présente étude peuvent se manifester sous divers aspects. Au cours des dernières années, les programmes scolaires tendent à intégrer les aspects du développement social. Malheureusement il arrive que les écoles secondaires demeurent centrées sur l'acquisition des habiletés fondamentales comme la lecture, l'écriture et l'arithmétique.

Il serait opportun de favoriser le développement et l'implantation de programmes où les grands thèmes de l'identité à l'adolescence sont abordés, explorés et traités. Ces grandes orientations se trouvent déjà au coeur de plusieurs cours; il s'agit de les mettre en oeuvre.

La présente étude offre un instrument valide qui peut donner des indications précises sur l'état de l'identité des adolescents. Cet outil devrait être utilisé pour bien identifier l'état d'identité des adolescents afin de mettre sur pieds des stratégies pédagogiques appropriées aux caractéristiques de chacun des états d'identité.

Les jeunes aux prises avec des difficultés de comportement tel que l'hyperactivité doivent avoir la possibilité d'être placés dans un contexte qui les oblige à faire face aux questions de la formation de l'identité tout en bénéficiant d'un appui professionnel nécessaire. Ces questions sont importantes car elles touchent des aspects indispensables à un fonctionnement social optimum:

l'occupation, la politique, le style de vie, l'amitié, les fréquentations, les rôles sexuels et les activités récréatives. L'exploration de valeurs, de rôles et d'idées en vue d'engagements, c'est-à-dire les activités propres au moratoire, se doivent d'être encouragées tout en étant bien encadrées. Ces sessions devraient toutefois répondre aux caractéristiques primaires et secondaires des hyperactifs: la distractivité, l'impulsivité, l'excitabilité, l'agressivité et les difficultés au niveau des relations interpersonnelles. La participation des hyperactifs à des cours de ce genre permettrait une intervention de type thérapeutique qui ne serait pas menaçante pour ces adolescents.

Il semble qu'une intervention positive et efficace soit possible dans un cadre scolaire normalisant pour une partie de la clientèle hyperactive qui fréquente l'école.

Un impératif incombe aux administrateurs scolaires et aux différents intervenants soit de favoriser et de voir à la mise en place d'objectifs et de contenus encadrés par des stratégies d'interventions éducatives qui tiennent compte des besoins psychosociaux particuliers des jeunes hyperactifs. Le milieu scolaire peut alors devenir un milieu préventif.

BIBLIOGRAPHIE

- Abikoff, H., Gittelman-Klein, R., & Klein, D.F. Validation of a classroom observation code for hyperactive children. Journal of Consulting and Clinical Psychology 1977, 45, 772-783.
- Ackerman, P., Dykman, R. and Peter's J. Teenage status of hyperactive and nonhyperactive learning disabled boys. American Journal of Orthopsychiatry. 1977, 47, 577-596.
- Adams, G. R. et Grotevant, H. D., Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status, 1983. (disponible de G. R. Adams.)
- Adams, G. R. et Jones, R. M., Female adolescents' identity development: Age comparisons and perceived child-rearing experience, Developmental Psychology, 1983, 19, 249-256.
- Adams, G. R., Ryan, J. H., Hoffman, J. J., Dobson, W. R. et Nielson, E C., Ego identity status, conformity behavior and personality in late adolescence, Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 47, 1091-1104.
- Adams, G. R., Shea, J. et Fitch, S. A., Toward the development of an objective assesment of ego-identity status, Journal of Youth and Adolescence, 1979, 8, 223-237.
- Aman, M.G. Hyperactivity: nature of the syndrome and its natural history, Journal of Autism and Developmental Disorders 1984, 4,1, 39-56.
- American Psychiatric Association, Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.) Washington, D.C.: Author, 1980.

- Archer, S.L., The lower age boundaries of identity development. thèse de doctorat inédite, University of Pennsylvania, 1980.
- Barkley, R.A. Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment. New-York: Guilford 1981.
- Barkley, R.A. Recent developments in research on hyperactive children. Journal of Pediatric Psychology, 1977, 3, 158-163.
- Barkley, R.A., Specific guidelines for defining hyperactivity in children (Attention Deficit Disorder). Dans B. Lahey et A. Kazdin (Eds.), Advances in child clinical psychology, Vol. 4. New York: Plenum, 1981.
- Battle, E.S. et Lacey, B.A., Context for hyperactivity in children over time, Child development, 1972, 43, 757-773.
- Bauer, R.H. et Snyder, R. Ego identity and motivation: An empirical study of achievement and affiliation in Erickson's theory. Psychological Reports, 1972, 30, 951-955.
- Berzonsky, W. M., Weiner, A.S. & Raphael, D. Interdependence of formal reasoning. Developmental Psychology, 1975, 11, 258.
- Blouin, A., Bornstein K, L. and Tristes, R., Teenage alcohol use among hyperactive children: a five year follow-up study. Journal of Pediatric Psychology, 1978, 3, 188-194.
- Borland, B., & Hechtman, K., Hyperactive boys and their brothers: A follow-up study. Archives of General Psychiatry, 1976, 33, 669-675.

- Bosma, H.A. & Gerrits, R.S., Family Functioning and Identity Status in Adolescence, Journal of Early Adolescence, 1985, 5, 1, 69-80.
- Burney, G.M., The construction and validation of an objective formal reasoning instrument, thèse de doctorat inédite, University of Northern Colorado, 1974.
- Cantwell, D.P., The "hyperactive" child., Hospital Practice, 1979, 14, 65-73.
- Cantwell, D. P. Genetic studies of hyperactive children: Psychiatric illness in biologic and adopting parents. Dans R. Fieve, D. Rosenthal, & H. Brill (Eds), Genetic research in Psychiatry (pp. 273-280), Baltimore; Johns Hopkins University Press, 1975.
- Cauble, M.A. Formal operations, ego identity, and principled morality: Are they related? Developmental Psychology, 1976, 12, 363-364.
- Conners, C.A., A teacher rating scale for use in drug studies with children. American Journal of Psychiatry, 1969, 126, 884-888.
- Constantinople, A., An Ericksonian measure of personality development in college students. Development Psychology, 1969, 1, 357-372.
- Denckla, M.B. et Heilman, K.M., The syndrome of hyperactivity. Dans, K.M. Heilman et E. Valenstein (Eds.), Clinical Neuropsychology. New York: Oxford Press, 1979.
- Dignam, M.H., Ego identity and maternal identification. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1, 476-483.

- Dionne, J-P. et Leadbeater, B.J., The adolescent's use of formal operational thinking in solving problems related to identity resolution. Adolescence, 1981, 16, 111-121.
- Donavan, J.M., Identity status and interpersonal style. Journal of Youth and Adolescence, 1975, 4, 37-55.
- Douglas, V.I. & Peters, K.G., Toward a clearer definition of the attentional deficit of hyperactive children. Dans G.A. Hale & M. Lewis (Eds), Attention and cognitive development (pp. 173-247). New York: Plenum, 1979.
- Enright, R.D., Lapsley, D. K., Cullen, J. et Lallensack, M., A psychometric examination of Rasmunssen's ego identity scale, Int. J. Behav. Bev., 1983, 6, 89-103.
- Enright, R.D., Shulka, D.G, Lapsley, D.K., Adolescent egocentrism-sociocentrism and self-consciousness. Journal of Youth and Adolescence, 1980, 9, (2), 101-116.
- Erikson, E. H., Chidhood and society (2 ed.). New York: Norton, 1963.
- Erikson, E.H., Identity, youth and crisis. New York: Norton, 1968.
- Erikson, E.H., Adolescence et crise. Paris: Flammarion, 1972.
- Feldman, S., Denhoff, E. and Denhoff, J., The attention disorders and related syndromes: outcome in adolescence and young adult life. Dans Minimal Brain Dysfunction: A Developmental Approach, E. Denhoff et L. Stern, (Eds). Masson Publishing, New-York. 1979.
- Fiske, D.W., A source of data in not a measuring instrument. Journal of Abnormal Psychology. 1975, 84, 20-23.

- Fitts, W.H., Tennessee Self-Concept Scale. Nashville, T.N: Counselor Recordings and Tests (1965).
- Frégeau, D. L. et Barker, M., Ameasurement of the process of adolescence: standardization and interpretation, Adolescence, 1986, 21: 913-919.
- Gadow, K.D. and Loney, J. (Eds), Psychosocial aspects of drug treatment for hyperactivity. Boulder, Co: Westview, 1981.
- Gavaghan, M. P. et Roach, J. E., Ego identity development of adolescents with cancer, Journal of Pediatric Psychology, 1987, 12, 203-213.
- Gilmore, G.E., Exploration, identity developmenmt, and the sense of competency: A case study of high-school boys, thèse de doctorat inédite, University of Michigan, 1970.
- Grossman, S.M., Shea, J.A., & Adams, G.R., Effects of parental divorce during early childhood on ego development and identity formation of college students, Journal of Divorce, 1980, 3, 263-272.
- Grotevant, H.d. & Adams, G.R., Development of an objective Measure of Assess Ego Identity in Adolescence: Validation and Replication Journal of Youth and Adolescence, 1984, 13, 55-85.
- Grotevant, H.D., Thorbecke, W.L., and Meyer, M.L., An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. Journal of Youth and Adolescence, 1982, 11, 33-47.
- Harris, R. J., A primer of multivariate statistics. New York: Academic Press, 1975.

- Hechtman, L., & Weiss, G., Long-term outcome of hyperactive children. American Orthopsychiatric Association, 1983, 532-541.
- Hechtman, L., Weiss, G., Perlman, T., Hopkins, J., & Wener, A. Hyperactives as young adults: Prospective ten-year follow-up. Dans K.D. Gadow & J. Loney (Eds.) Psychosocial aspects of drug treatment for hyperactivity (pp. 417-442) Boulder, Co: Westview, 1981.
- Hechtman, L., Weiss, G. Perlman, T., & Tuck, D., Hyperactives as young adults: Various clinical outcomes. Dans S.C. Feinstein, J. G. Looney, A.Z. Schwartzberg, & A.D. Sorosky (Eds.), Annals of the American Society for Adolescent Psychiatry (Vol. 9, pp. 296-306). Chicago: University of Chicago Press. 1981.
- Hechtman, L., Weiss, G., Finkelstein, M., Wener, A., & Benn, R., Hyperactives as young adults: A preliminary report. Canadian Medical Association Journal, 1976, 115, 625-630.
- Hechtman, L. et al., Hyperactives as young adults: various clinical outcomes. Adolescent Psychiatry. 1981, 9, 295-306.
- Hechtman, L., Weiss, G., & Perlman, T., Hyperactives as young adults: Self-esteem and social skills, Canadian Journal of Psychiatry, 1980, 25, 478-483.
- Hoy, E., Weiss, G., Minde, K., & Cohen, N., The hyperactive child at adolescence: Cognitive, emotional and social functioning, Journal of Abnormal Child Psychology, 1978, 6, 311-329.

- Hoy, E., Weiss, G., Minde, K., et Cohen, B., The hyperactive child at adolescence: Emotional, social, and cognitive functioning, Journal of Abnormal Child Psychology, 1978, 6, 311-324.
- Jordan, D., Parental antecedents and personality characteristics of ego identity status, thèse de doctorat inédite, SUNY at B, 1971.
- Klein, A.R., & Young, R. D., Hyperactive boys in their classroom: Assessment of teacher and peer perceptions, interactions and classroom behaviors, Journal of Abnormal Child Psychology, 1979, 7, 425-442.
- Laforge, H., Analyse multivariée: présentation matricielle et programmes universels d'ordinateur à l'usage des sciences humaines et biologiques. Presses de l'Université Laval, 1978.
- Langhorn, J.E., Childhood hyperkinesis: a return to the source. Journal of Abnormal Psychology, 1976, 86, 201-209.
- Laufer, M. W., & Denhoff, G., Hyperkinetic behavior syndrome in children, Journal of Pediatrics, 1957, 50, 463-474.
- LaVoie, J.C., Ego identity formation in middle adolescence, Journal of Youth and Adolescence, 1976, 5, 371-385.
- LaVoie, J.C., & Adams, G.R., Erickson developmental stage resolution and attachment behavior in young adulthood. Adolescence, 1983, 4, 222-245.
- Leipper, R.N., The relationships of cognitive developmental structures to the formation of ego identity in young men, thèse de doctorat inédite, Simon Fraser University, 1981.

- Loney, J., Childhood hyperactivity. Dans R.H. Woody (Ed.), Encyclopedia of clinical assessment (vol.1), San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- Loney, J., Changing the course of childhood hyperactivity, Paper presented as part of the symposium entitled: The socialization process and life outcomes in pediatric conditions, at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, August 1981.
- Loney, J., Kramer, J. & Milich, R., The hyperkinetic child grows up: Predictors of symptoms, delinquency and achievement at follow-up. Dans K.D. Gadow & J. Loney (Eds), Psychosocial aspects of drug treatment for hyperactivity (pp. 381-415). Boulder, Colorado: Westview Press, 1981.
- Marcia, J.E., Development and validation of ego identity status, Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 551-558.
- Marcia, J.E., Ego identity status: relationship to change in self-estimate, "general maladjustment", and authoritarianism, Journal of Personality, 1967, 35, 118-133.
- Marcia, J.E., & Friedman, M. L., Ego identity status in college women, Journal of Personality, 1970, 38, 249-263.
- Marcia, J.E., Identity six years after: A follow-up study, Journal of Youth and Adolescence, 1976, 5, 145-160.
- Marcia, J.E., Identity in Adolescence, dans J. Adelson (ed.) Handbook of Adolescent psychology. N.Y: Wiley, 1980.

- Marten, G., Psychological effects of cancer in the adolescent: Clinical management and challenge for research, Dans J. Schulman et M. Kupst (Eds.), The child with cancer, 1980, Springfield, Il: C. C. Thomas.
- Matteson, D.R., Alienation vs. Exploration and Commitment: Personality and Family Correlates of Adolescent Identity Statuses, Rapport fra Projekt for Ungdumsforskning, Copenhagen, Denmark.
- Mendelson, W., Johnson, N., & Stewart, U., Hyperactive children as teenagers: A follow-up study, Journal of Nervous and Mental Disease, 1971, 123, 477-479.
- Milich, R., & Fitzgerald, G., A validation of inattention/overactivity and aggression ratings with classroom observations: Lahey was wrong. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1984.
- Milich, R., & Landau, S., Socialization and peer relations in hyperactive children. Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 1, 283-339.
- Milich, R., & Landau, S., A comparison of the social status and social behavior of aggressive and aggressive/withdrawn boys, Journal of abnormal child psychology, 1984, 12, 2, 277-288.
- Milich, R., Landau, S., Kilby, G., & Whitten, P., Preschool peer perceptions of the behavior of hyperactive and aggressive children, Journal of Abnormal Child Psychology, 1982, 10, 497-510.
- Morrison, J. R. and Minkoff, K., Explosive personality as a sequel to hyperactive child syndrome, Comprehensive Psychiatry, 1975, 4, 343-348.

- Nie, N. H., Hull, C. N., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K. et Bent, D. H., Statistical package for the social sciences (2nd ed.), New York: McGraw-Hill, 1975.
- O'Leary, K.D., Pills or Skills for hyperactive children, Journal of Applied Behavior Analysis, 1980, 13, 191-204.
- O'Leary, K.D., Pills or Skills for hyperactive children, Journal of Applied Behavior Analysis, 1980, 13, 191-204.
- Orlofsky, J.L., Marcia, J.E., & Pesser, I.M., Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood, Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 27, 211-219.
- Oshman, H.P. and Manosevitz, U., The impact of the identity crisis on the adjustment of late-adolescent males, Journal of Youth and Adolescence, 1974, 3, 207-216.
- Oshman, H.P. & Manosevitz, U., Father absence: Effects of stepfathers upon psychosocial development in males, Developmental Psychology, 1977, 12, 479-480.
- Pekarik, E. G. Prinz R.J., Liebert, D.E., Weintraub, S., & Neale, J. M. The Pupil Evaluation Inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior, Journal of Abnormal Child Psychology, 1976, 4, 83-97.
- Pelham, W.E., & Bender, M. E., Peer relationships in hyperactive children: Description and treatment. Dans K. Gadow & I. Bailer (Eds.). Advances in learning and behavioral disabilities, 1982 (Vol. 1). Greenwich, Ct: JAI Press.

- Pelham W., E. & Milich, R., Peer Relations in Children with hyperactivity/Attention Deficit disorder, Journal of Learning Disabilities, 1984, 17, 9, 560-567.
- Pihl, R.O., Hyperactivity in children: is there a treatment of choice? Psychology in the Schools, 1980, 17, 500-508.
- Podd, U. H., Ego identity status and morality: the relationship between two developmental constructs, Developmental Psychology, 1972, 6, 497-507.
- Popper, P.L., The development of sex differencies in moral judgment for college males and females, thèse de doctorat inédite, Cornell University, 1974.
- Protinsky, H. et Wilkerson, J., Ego identity, egocentrism, and formal operations, Adolescence, 1986, 21, 462-466.
- Quay, H.C., Classification. Dans Psychopathological Disorders of Childhood (2nd Edition), Quay, H.C., Werry, J.S. (Eds), pp. 1-42, Wiley, New York, 1979.
- Quay, H.C., Comment on conduct disorder, attention deficit disorder and hyperactivity. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Montreal, Canada, 3 september, 1980.
- Rainey, L., Adolescents with cancer. Dans R. Pasnau (Ed.) Psychosocial aspects of medical practice: Children and adolescents, 1982, Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Rassmussen, J. E., Relationship of ego identity to psychosocial effectiveness. Psychol. Rep., 1975, 15, 815-825.
- Ross, A. O. & Pelham, W.E., Child Psychopatology, Annual Review of Psychology, 1981, 32, 243-278.

- Ross, D. M. & Ross, S.A., Hyperactivity: Theory, research and action, New York: Wiley, 1982.
- Rothman, K.M., Multivariate analysis of the relationship of psychosocial crisis variables to ego identity status, Journal of Youth and Adolescence, 1978, 7, 93-105.
- Rowe, I., & Marcia, J.E., Ego identity status, formal operations, and moral development, Journal of Youth and Adolescence, 1980, 9, 87-99.
- Rutter, M., Tizard, J. et Whitemore, K., Education, health and behavior: A psychological and medical study of child development. New York: Wiley, 1970.
- Schworn, R.W., Hyperkinesis: Myth, mystery and matter, The Journal of special education, 1982, 16, 2, 130-148.
- Shelly, E. M. and Reister, F.D., Syndrom of MBD in young adults, Diseases of the nervous System, 1972, 33, 335-339.
- Simmons, D. D., Development of an objective measure of identity achievement status. Journal of Project. Techn. Personal. Assess. 34, 241-244.
- Slugoski, B.R., Marcia, J. E. et Koopman, R.F., Cognitive and social interactional characteristics of ego Identity Statuses in college males. Journal of Personality and Social Psychology, 1984,47, 646-661.
- Sprague, R.L., Cohen, M.N. et Eichlseder, W., Are there hyperactive children in Europe and the South Pacific? Dans P. Halliday, The hyperactive child: fact, fiction and fantasy. Symposium presented at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco, 1977.

- Stark, P.A., & Traxler, A.J., Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. Journal of Psychology, 1974, 86, 25-33.
- Stewart, M. A., DeBlois, C. S., Cummings, C., Psychiatric disorders in the parents of hyperactive boys and those with conduct disorder, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1980, 283-292.
- Stewart, M. A., Mendelson, W. B & Johnson, N. E., Hyperactive children as adolescents: How they describe themselves, Child Psychiatry and Human Development, 1973, 4, 3-11.
- Trites, R. L., French translation of Conners' Teacher Symptom Questionnaire. Ottawa: Neuropsychology Laboratory, Royal Ottawa Hospital, 1977.
- Trites, R. L., Blouin, A. G. A., Ferguson, H. B. et Lynch, G., The Conners' Teacher Rating Scale: An Epidemiologic, Inter-rater Reliability and Follow-up Investigation. Dans K.D. Gadow et J. Loney (Eds.) Psychosocial Aspects of Drug Treatment for Hyperactivity, A. A. A. S., 1981, 151-175, Westview Press.
- Trites, R. L., Blouin, A. et Laprade, K., Factor analysis of the Conners' Teacher Rating Scale based on a large normative sample. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1982, 50, 615-623.
- Trites, R. L., Dugas, E., Lynch, G. et Ferguson, H. B., Prevalence of hyperactivity, Journal of Pediatric Psychology, 1979, 2, 179-188.

- Trites, R. L., Laprade, K., Evidence for an independent syndrome of hyperactivity, Child Psychology & Psychiatry, 1983, 24, 4, 573-586.
- Trites, R. L., Laprade, K., Traduction et normes pour une version française du Connors' Teacher Rating Scale. Ottawa: Neuropsychology Laboratory, Royal Ottawa Hospital, 1983.
- Waddell, K. J., The self-concept and social adaptation of hyperactive children in adolescence, Journal of Clinical Child Psychology, 1984, 13, 1, 50-55.
- Wagner, J.A., Formal operations and ego identity in adolescence, Adolescence, 1987, 22, 23-35.
- Wallender, J. L. & Conger, J.C., Assessment of hyperactive children: Psychometric, Methodological, and practical considerations, Dans M. Hersen, R. M. Eisler, & P. M. M. Miller (Eds), Progress in Behavior Modification (Vol. 11, pp. 250-291) New-York: Academic 1981.
- Wallender, J. L. & Herbert, N.C., Long-term prognosis for children with attention deficit disorder with hyperactivity, Dans B.B. Lahey & A.E. Kazdin (Eds), Advances in clinical child psychology (vol. 8, 113-147). New-York: Plenum. 1985.
- Waterman, A. S., Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and a Review of Research, Developmental Psychology, 1982, 18, 341-358.
- Waterman, A.S. & Goldman, J.A., A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college. Journal of Youth and Adolescence, 1976, 5, 361-369.

- Waterman, A.S., Geary, P.S. et Waterman, C.K., A longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. Developmental Psychology, 1974, 10, 387-392.
- Waterman, A.S. & Whitbourne, S.K., The Inventory of Psychosocial Development: A review and evaluation, JSAS Catalog of selected Documents in Psychology, 1981, 11, 5. (Ms. No 2179).
- Watson, G. et Glasser, E.M., Watson-Glasser Critical Thinking Appraisal, New York: Harcourt, Brace & World, 1964.
- Whalen, C., Henker, B., Collins, B., McAuliffe, S., & Vaux, A., Peer interaction in a structured communication task: comparisons of normal hyperactive boys and of methylphenidate (Ritalin) and placebo effects, Child Development, 1979, 48, 388-401.
- Whalen, C. K., & Henker, B., Hyperactive children: The social ecology of identification and treatment, New-York: Academic Press. 1980.
- Werry, J.S., Sprague, R.L. et Cohen, M.N., Connors' Teacher Rating Scale for use in drug studies with children - an empirical study, Journal of Abnormal Child Psychology, 1975, 3, 217-229.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE "CONNERS" DESTINÉ A L'ENSEIGNANT

QUESTIONNAIRE "CONNERS" DESTINE A L'ENSEIGNANT

NOM DE L'ENFANT: _____ DATE: _____
 DATE DE NAISSANCE: _____
 ECOLE FREQUENTEE: _____ NOM DE L'ENSEIGNANT: _____

Enumérés ci-dessous sont des termes descriptifs de comportement.
 Placez un crochet dans la colonne qui décrit le mieux cet enfant.
 REPONDEZ A TOUS LES NUMEROS.

Observations	NIVEAU			
	Pas du tout	Un peu	Assez souvent	Beaucoup
COMPORTEMENT EN CLASSE				
1 Toujours remuant.				
2 Fredonne et fait d'autres bruits étranges.				
3 Ses demandes doivent être satisfaites immédiatement - facilement frustré.				
4 Pauvre coordination.				
5 Agité ou trop actif.				
6 Excitable, impulsif.				
7 Inattentif, facilement distrait.				
8 Ne finit pas ce qu'il commence; attention de courte durée.				
9 Trop sensible.				
10 Trop sérieux ou triste.				
11 Porté à la rêverie.				
12 Mauvaise humeur ou boudeur.				
13 Pleure souvent et trop facilement.				
14 Dérange les autres.				
15 Querelleur.				
16 Humeur change vite et radicalement.				
17 Agit rudement.				
18 Est destructeur.				
19 Vole.				
20 Dit des mensonges.				
21 Crises de colère, comportement imprévisible.				
PARTICIPATION EN GROUPE				
22 S'isole des autres enfants.				
23 Ne semble pas être accepté du groupe.				
24 Semble se faire facilement mener.				
25 N'a pas le sens de jouer franc jeu.				
26 Semble manquer des qualités de chef.				
27 Ne s'accorde pas avec le sexe opposé.				
28 Ne s'accorde pas avec le même sexe.				
29 Taquine les autres ou dérange leurs activités.				
ATTITUDE ENVERS L'AUTORITE				
30 Soumis, docile				
31 Défiant.				
32 Effronté.				
33 Réserve.				
34 Craintif.				
35 Demandes excessives pour l'attention du maître.				
36 Obstiné.				
37 Trop désireux de plaire.				
38 N'est pas coopératif.				
39 Problème d'assiduité scolaire.				

Comment évaluez-vous le comportement de cet enfant comparé à d'autres enfants du même âge?
 beaucoup pire _____ pire _____ à peu près le même _____ meilleur _____ beaucoup meilleur _____

SIGNATURE: _____ TITRE: _____ DATE: _____

APPENDICE B

VERSION REVUE ET CORRIGÉE DE LA MESURE OBJECTIVE

ÉTENDUE DE L'ÉTAT D'IDENTITÉ DE L'EGO

Version revue et corrigée de

la mesure objective étendue de l'état d'identité de l'égo

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:

en accord total

A

en accord

B

en accord partiel

C

en désaccord partiel

D

en désaccord

E

en désaccord total

F

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'essaie 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. J'aurais pu penser à de nombreuses manières de gagner ma vie mais je n'ai jamais vraiment eu à choisir étant donné que mes parents m'avaient dit ce qu'il voulaient 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 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 vue 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 de 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 un 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 loisirs dans l'espoir d'en trouver une qui pourrait me plaire pendant longtemps.
55. Je suis sorti (dating) avec différents types de gens et je sais exactement quelles 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 d'occupations 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 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 loisirs 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.

Accord total	En Accord			En Accord partiel		En désaccord partiel	En désaccord			Désaccord total
A	B			C		D	E			F

Feuille réponses SIE

1.	A	B	C	D	E	F	33.	A	B	C	D	E	F
2.	A	B	C	D	E	F	34.	A	B	C	D	E	F
3.	A	B	C	D	E	F	35.	A	B	C	D	E	F
4.	A	B	C	D	E	F	36.	A	B	C	D	E	F
5.	A	B	C	D	E	F	37.	A	B	C	D	E	F
6.	A	B	C	D	E	F	38.	A	B	C	D	E	F
7.	A	B	C	D	E	F	39.	A	B	C	D	E	F
8.	A	B	C	D	E	F	40.	A	B	C	D	E	F
9.	A	B	C	D	E	F	41.	A	B	C	D	E	F
10.	A	B	C	D	E	F	42.	A	B	C	D	E	F
11.	A	B	C	D	E	F	43.	A	B	C	D	E	F
12.	A	B	C	D	E	F	44.	A	B	C	D	E	F
13.	A	B	C	D	E	F	45.	A	B	C	D	E	F
14.	A	B	C	D	E	F	46.	A	B	C	D	E	F
15.	A	B	C	D	E	F	47.	A	B	C	D	E	F
16.	A	B	C	D	E	F	48.	A	B	C	D	E	F
17.	A	B	C	D	E	F	49.	A	B	C	D	E	F
18.	A	B	C	D	E	F	50.	A	B	C	D	E	F
19.	A	B	C	D	E	F	51.	A	B	C	D	E	F
20.	A	B	C	D	E	F	52.	A	B	C	D	E	F
21.	A	B	C	D	E	F	53.	A	B	C	D	E	F
22.	A	B	C	D	E	F	54.	A	B	C	D	E	F
23.	A	B	C	D	E	F	55.	A	B	C	D	E	F
24.	A	B	C	D	E	F	56.	A	B	C	D	E	F
25.	A	B	C	D	E	F	57.	A	B	C	D	E	F
26.	A	B	C	D	E	F	58.	A	B	C	D	E	F
27.	A	B	C	D	E	F	59.	A	B	C	D	E	F
28.	A	B	C	D	E	F	60.	A	B	C	D	E	F
29.	A	B	C	D	E	F	61.	A	B	C	D	E	F
30.	A	B	C	D	E	F	62.	A	B	C	D	E	F
31.	A	B	C	D	E	F	63.	A	B	C	D	E	F
32.	A	B	C	D	E	F	64.	A	B	C	D	E	F

Accord total	En Accord			En Accord partiel		En désaccord partiel	En désaccord			Désaccord total
A	B			C		D	E			F