

Rollande Deslandes, Pierre Potvin et Danielle Leclerc¹

Université du Québec à Trois-Rivières

Validation québécoise de l'Échelle de l'autonomie de l'adolescent

Résumé

Les qualités métrologiques d'une version française de l'Échelle de l'Autonomie de l'Adolescent sont examinées à partir d'un échantillon de 400 adolescents québécois. Les résultats indiquent des coefficients de consistance internes équivalents à ceux obtenus avec la version originale américaine. L'analyse factorielle corrobore la présence de trois dimensions associées à l'autonomie, telles qu'identifiées dans des travaux antérieurs de Greenberger et al. (1974), à savoir, l'identité, l'orientation vers le travail et l'indépendance. Les filles obtiennent des scores supérieurs aux garçons sur la sous-échelle de l'indépendance, suggérant que le développement de certains aspects de l'autonomie s'effectue à un rythme plus rapide chez les individus de sexe féminin.

Mots-Clefs: Echelle de l'autonomie de l'adolescent, validation, sexe

Validation of the Quebec French version of the Adolescent autonomy scale

Abstract

The purpose of the present study was to examine the metrological properties of a French version of the Adolescent Autonomy scale based on a sample of 400 Quebec adolescents. Results show that the internal consistency coefficients are similar to those obtained in the original American version of the scale. The factorial analysis of the subscales supports the three dimensions suggested in the earlier work of Greenberger et al. (1974), that is, identity, work orientation and independence. Girls were found to score higher than boys on the independence subscale, suggesting that the development of specific aspects of autonomy is more advanced among females than males.

Key words: Adolescent autonomy scale, validation, sexe

¹ Cet article a été rendu possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) accordée au premier auteur et à des subventions accordées aux deux premiers auteurs de la part du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et aux trois auteurs de la part du Laboratoire de recherche sur les jeunes en difficulté (LAJEDA) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (U.Q.T.R.). Les auteurs désirent remercier les membres de la Direction, les membres du personnel ainsi que les élèves de deux écoles secondaires, dont l'une située dans la région de Québec et l'autre, dans la Mauricie Bois-Francs, qui ont accepté de participer à cette recherche. Rollande Deslandes, Ph.D. est professeur au département des sciences de l'éducation et Pierre Potvin, Ph.D. est professeur au département de psychoéducation, alors que Danielle Leclerc, Ph.D. est professionnelle de recherche au Laboratoire de recherche sur les jeunes en difficulté (LAJEDA) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (U.Q.T.R.). Faire parvenir toute demande d'information concernant cet article à: Rollande Deslandes, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada G9A 5H7. Courrier électronique: Rollande_Deslandes@uqtr.quebec.ca

L'adolescence représente une période de changements profonds tant sur le plan biologique, que cognitif, émotionnel et social. Elle correspond également à la transition entre la dépendance infantine et l'autonomie adulte. Cette période de la vie se caractérise par un désir d'accéder à plus d'autonomie et d'auto-détermination, ce qui en retour, résulte en un plus grand nombre de responsabilités à assumer (Greenberger, 1984; Cloutier, 1991). Dans un récent avis portant sur l'abandon scolaire au secondaire, le Conseil supérieur de l'éducation (M.E.Q., 1996) suggère en autres, de responsabiliser davantage les jeunes en regard de leur réussite et de favoriser une plus grande collaboration parentale.

Que la collaboration parentale soit examinée sous l'angle du style parental ou bien de la participation parentale au suivi scolaire, les études répertoriées mettent en évidence son impact sur la réussite scolaire des adolescents (e.g., Deslandes, 1996; Deslandes, Royer, Potvin, Leclerc, 1999; Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Dornbusch & Ritter, 1992; Herman, Dornbusch, Herron, & Herting, 1997; Lee, 1994; Otto & Atkinson, 1997; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992). D'autres recherches démontrent des liens positifs entre le sens des responsabilités ou l'autonomie et le rendement scolaire des jeunes (Greenberger, 1982, 1984; Linver & Silverberg, 1997; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989). Ces mêmes travaux soulignent l'apport de la collaboration parentale au développement de l'autonomie de l'adolescent. Le rythme et le patron de développement de l'autonomie semblent varier en fonction du sexe de l'adolescent, les filles étant plus favorisées que les garçons (Greenberger, 1982; Lamborn & Steinberg, 1993; Steinberg & Silverberg, 1986). Autrement dit, les filles se décrivent comme étant plus autonomes que les garçons.

Des interrogations demeurent toutefois en quête de réponse et expliquent notre intérêt pour l'étude du concept de l'autonomie: En quoi le degré d'autonomie de l'adolescent associé aux résultats scolaires varie-t-il, selon le niveau scolaire et selon le sexe de l'adolescent dans le milieu québécois? Dans quelle mesure les différences dans le niveau d'autonomie de l'adolescent expliquent-elles la relation entre les activités de collaboration parentale et la réussite scolaire?

Parmi les auteurs qui se sont penchés sur le concept de l'autonomie, un grand nombre l'ont étudié davantage en termes de processus d'individuation et de distanciation, selon la perspective de Blos (1979) (e.g., Steinberg & Silverberg, 1986). Une autre perspective propose l'intégration de l'autonomie ou de la compétence individuelle dans un modèle de maturité psychosociale plus global où se retrouvent également la compétence interpersonnelle et la compétence sociale de l'individu (Greenberger, 1982, 1984). Ce cadre théorique apparaît particulièrement pertinent pour le secteur de l'éducation où la réussite scolaire demeure une visée et l'abandon scolaire, une réalité préoccupante.

Le modèle de maturité psychosociale

Greenberger (1982, 1984) a proposé un cadre conceptuel pour représenter la maturité psychosociale de l'adolescent. Ce modèle a deux objectifs importants: l'autonomie et la responsabilité sociale. Le modèle théorique intègre les perspectives psychologiques et sociologiques. A titre d'exemple, Erikson (1959) discute des conditions favorisant le développement de l'autonomie, de l'initiative et de la maîtrise technique. De son côté, Loevinger (1976) parle du développement de l'égo, et décrit les conditions qui amènent l'enfant vers l'autonomie et l'indépendance. Le concept de maturité psychosociale n'est pas basé sur une conception de stades ou d'étapes de développement. Cependant, à l'instar des théoriciens intéressés par les étapes de développement, Greenberger (1984) propose que le développement de la maturité psychosociale soit caractérisé par des hauts et des bas et par des périodes de consolidation et de stabilité.

Le modèle de Greenberger, qui comprend des buts de socialisation (ce qu'un individu dans la société peut devenir), stipule que la maturité psychosociale est reflétée par trois capacités correspondant aux trois demandes générales faites par toutes les sociétés en regard de l'individu. Elles comprennent: (1) la capacité à fonctionner d'une façon autonome ou compétence individuelle; (2) la capacité à interagir adéquatement avec les autres, ou compétence interpersonnelle; et (3) la capacité à contribuer à la cohésion sociale ou la compétence sociale. La première capacité, soit la compétence individuelle ou l'autonomie retient notre attention dans le texte qui suit.

Cette étude comporte deux buts. D'abord, il s'agissait d'effectuer une validation transculturelle de la mesure de l'autonomie de l'adolescent, telle que développée par Greenberger et ses collègues (Greenberger, 1982, 1984; Greenberger, Josselson, Knerr, & Knerr, 1974). Ensuite, l'étude visait à examiner les effets de sexe sur les scores aux sous-échelles et à l'échelle globale de l'autonomie.

Description de l'instrument de mesure de l'autonomie

L'échelle de mesure de l'autonomie conçue par Greenberger et al. (1974, version D) comprend trente énoncés divisés en trois sous-échelles qui comportent 10 énoncés chacune. L'instrument de mesure vise à demander le point de vue des jeunes par rapport à leur identité, leur indépendance et leur orientation vers le travail. Chacune des réponses est donnée sur une échelle de type Likert en quatre points, allant de tout à fait d'accord à tout à fait en désaccord. La première sous-échelle, l'identité, vérifie l'estime de soi, la prise en considération des buts dans la vie et la clarté du concept de soi. La deuxième sous-échelle, qui correspond à l'orientation vers le travail, évalue les habiletés de travail des adolescents, leur désir de réaliser un travail satisfaisant et leur capacité à ressentir du plaisir dans le travail. La troisième et dernière sous-échelle, l'indépendance ou l'auto-détermination, mesure trois caractéristiques de l'adolescent: l'absence de dépendance excessive sur les autres, le sentiment de contrôle et l'esprit d'initiative.

Tableau 1

Exemples d'énoncés pour les 3 sous-échelles de l'autonomie: Version expérimentale

Sous-échelle	Enoncé
Identité	24 Je suis quelqu'un qui ne peut rien faire de bien
	31 Je change tellement souvent la façon dont j'agis et dont je me sens que je me demande parfois qui est le "vrai" moi
Orientation vers le travail	1 Un travail difficile n'est jamais agréable
	7 Je prends rarement du retard dans mon travail
Indépendance	17 La raison principale pour laquelle je ne réussis pas mieux est que je suis malchanceux
	18 Lorsque je réussis, ce n'est habituellement pas grâce à moi

Méthodologie

Version préliminaire de l'instrument

L'objectif premier était de valider la version québécoise du questionnaire sur l'autonomie de l'adolescent. La validation s'est effectuée en s'inspirant de la méthode de validation transculturelle proposée par Vallerand (1989). Une première traduction a été réalisée par une francophone bilingue, à l'automne 1997. Dix élèves de deuxième secondaire ont ensuite effectué une première lecture. Nous leur avons demandé de lire chacun des énoncés avec attention et de relever les mots ou les énoncés difficiles à comprendre. Cette consultation était importante dans le processus adopté compte tenu de notre souci d'utiliser un vocabulaire qui se rapprochait le plus possible du vécu des adolescents. A titre d'exemple, l'énoncé "Quand les choses vont bien, ce n'est habituellement pas à cause de ce que j'ai fait" a été remplacé par "Lorsque je réussis, ce n'est habituellement pas grâce à moi". Par ailleurs, l'énoncé "Je ne peux pas vraiment dire quels sont mes intérêts" a donné place à "Je ne peux pas vraiment dire ce qui m'intéresse". De même, "Je ne sais jamais qu'est-ce que je vais faire par la suite" a fait place à "Je ne sais jamais ce que je vais faire d'avance". Au total, huit énoncés ont été légèrement modifiés.

Dans un deuxième temps, une traduction inversée réalisée par une anglophone bilingue a conduit à la vérification de la concordance entre les énoncés de la version originale anglaise et ceux de la version française. La justesse de la traduction a été vérifiée par un comité composé de trois chercheurs experts dans le domaine. Deux changements mineurs ont été suggérés. Dans l'énoncé "Si tu n'as pas été choisi comme le leader, tu ne devrais pas suggérer comment les choses devraient être faites", "doivent" a remplacé "devraient", et dans "Ma vie est très ennuyante", le mot "très" a été éliminé. Le tableau 1 présente deux exemples d'énoncés par sous-échelle qui apparaissent dans la version expérimentale du questionnaire.

Tableau 2
Coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) des dimensions de l'autonomie

Dimensions d'énoncés	Coefficient alpha	Nombre
Identité	0,85	10
Orientation vers le travail	0,80	10
Indépendance	0,67	10
Score total d'autonomie	0,87	30

Version expérimentale de l'instrument

Participants. La version expérimentale du questionnaire de l'autonomie fut distribuée à 402 élèves de deuxième secondaire régulier fréquentant deux écoles, dont une de la région de Québec et l'autre, de la Mauricie Bois-Francis. Deux sujets ont été éliminés faute d'avoir rempli le questionnaire en partie seulement. Les jeunes (48 % filles, 52 % garçons) sont âgés entre treize et quatorze ans. Soixante-neuf pourcent (69%) d'entre eux proviennent de familles traditionnelles (i.e., deux parents biologiques) alors que soixante pourcent (60%) vivent dans des familles de 1 ou 2 enfants. Près de 44% des mères et 36% des pères ont réalisé des études collégiales ou universitaires. Par contre, 28% des pères et 20% des mères n'ont pas complété leur secondaire. L'ensemble des données ont été recueillies en décembre 1997.

Déroutement. Ainsi, en plus de répondre à la version québécoise de la mesure de l'autonomie, les participants ont rempli un questionnaire portant sur leurs caractéristiques démographiques. La participation s'est effectuée sur une base volontaire et de façon anonyme. La passation des questionnaires a requis 20 minutes.

Résultats

La présentation des résultats porte d'abord sur l'étude de la fidélité et de la validité de construit, deux techniques habituellement suggérées en liens avec les caractéristiques des tests (Borg & Gall, 1989; Crocker & Algina, 1986; Vallerand, 1989). Puis, nous présentons les moyennes et les écarts-types des sous-échelles et de l'échelle globale. Finalement, une analyse de variance (MANOVA) est utilisée pour étudier l'effet du sexe sur les niveaux de l'autonomie.

Fidélité

Les coefficients de consistance interne ont été calculés pour chaque sous-échelle ainsi que pour le score total de l'autonomie. Le tableau 2 illustre les coefficients alpha de Cronbach pour les sous-échelles de l'identité, l'orientation vers le travail et l'indépendance de même que pour l'ensemble de l'échelle.

Tableau 3

Analyse d'items des dimensions de l'autonomie

Orientation vers le travail		Indépendance		Identité	
Énoncé	Corrélation item-total	Énoncé	Corrélation item-total	Énoncé	Corrélation item-total
1	0,32	11	0,31	24	0,65
2	0,52	12	0,39	25	0,53
3	0,49	13	0,40	26	0,48
4	0,54	14	0,36	27	0,59
5	0,53	15	0,41	28	0,49
6	0,62	16	0,22	29	0,59
7	0,26	17	0,44	30	0,42
8	0,45	18	0,36	31	0,60
9	0,57	19	0,37	32	0,60
10	0,58	20	0,33	33	0,59

Le tableau 3 présente les corrélations item-total corrigées. Les valeurs de ces dernières sont toutes supérieures à 0,30, sauf pour les énoncés 7 et 16. Deux sous-échelles, l'identité et l'orientation vers le travail, affichent des cohérences internes supérieures à celles rapportées par Greenberger et Bond (1976), qui étaient respectivement 0,81 et 0,78. Quant au coefficient alpha de la sous-échelle de l'indépendance, il s'avère légèrement plus modeste que celui obtenu dans la version originale anglaise (0,76). Il n'y a pas eu de vérification de la stabilité temporelle dans le cadre de cette étude. Toutefois, les indices rapportées pour la version originale anglaise étaient très élevés, variant de 0,86 à 0,91 (Greenberger, 1984).

Validité de construit

Des analyses factorielles exploratoires en composantes principales avec rotation orthogonale de type varimax ont été effectuées (Borg & Gall, 1989; Crocker & Algina, 1986). Deux critères ont été retenus pour déterminer le nombre de facteurs: la valeur propre égale ou plus grande que l'unité et le test des éboulis (Tatsuoka, 1988). Dans un premier temps, les résultats ont fait ressortir huit facteurs dont les valeurs propres sont de 6,8, 2,4, 1,9, 1,2, 1,1, 1,0, et 1,0. Ces facteurs expliquent respectivement 23,7%, 8,1%, 6,3%, 4,1%, 4,1%, 3,6%, 3,5%, et 3,4% de la variance. Dans un deuxième temps, l'examen du test des éboulis a permis d'observer un point de rupture dans la courbe des valeurs propres après le troisième facteur. De là, une stabilisation des valeurs est observable. Il est alors apparu fondé de ne retenir que les trois premiers facteurs, rejoignant ainsi les trois dimensions préalablement identifiées par Greenberger et ses collègues (1974). Les coefficients de saturation des sous-échelles pour chaque facteur extrait apparaissent au tableau 4. Il est à noter que la valeur obtenue à l'énoncé 7 a été inversée puisque contrairement aux autres, cet énoncé était formulé d'une façon positive.

Tableau 4

Analyse factorielle du questionnaire des dimensions de l'autonomie

Orientation vers le travail		Indépendance		Identité	
Énoncé	Coefficient de saturation	Énoncé	Valeur propre	Énoncé	Coefficient de saturation
1	0,39	11	0,52	24	0,67
2	0,61	12	0,50	25	0,68
3	0,50	13	0,58	26	0,52
4	0,60	14	0,49	27	0,68
5	0,61	15	0,47	28	0,62
6	0,69	18	0,36	29	0,70
7	0,45	19	0,54	30	0,45
8	0,55	20	0,48	31	0,67
9	0,68			32	0,71
10	0,68			33	0,68
17	0,46				
Racine latente	2,42		1,90		7,12
% de la variance (total = 38,13)	8,06		6,34		23,73

Tel qu'indiqué, la structure factorielle qui émerge explique 38 % de la variance. Un premier facteur correspondant à la dimension identité, explique 23,7% de la variance avec des saturations allant de 0,45 à 0,68. Quant au deuxième facteur associé à l'orientation vers le travail, il rend compte de 8,1% de la variance et les saturations des énoncés se situent entre 0,39 et 0,69. Il comprend un énoncé de plus que prévu. L'énoncé 17, qui selon la version anglaise, devait saturer sous le facteur de l'indépendance, se retrouve dans la version francophone sous le facteur de l'orientation vers le travail. D'un commun accord, il a été convenu de le conserver sous ce facteur, son poids y étant de plus grande importance. Finalement, la variance expliquée par le troisième facteur, l'indépendance, représente 6,3% de la variance et les coefficients de saturation sont tous supérieurs à 0,30, variant entre 0,36 et 0,58. Seul l'énoncé 16 ne se retrouve ni dans ce facteur, ni dans les deux autres; il a donc été décidé de l'éliminer. Bref, tel qu'indiqué par Greenberger et son équipe (1974, 1982, 1984), la solution factorielle de la mesure de l'autonomie comporte trois facteurs. Cependant, la sous-échelle de l'indépendance inclut 8 énoncés au lieu de dix et celle de l'orientation vers le travail, onze énoncés à la place de dix. Quant à la structure de l'identité, elle correspond tout à fait à celle formulée dans les études de Greenberger et al. (1974).

Tableau 5

Matrice de corrélations entre les sous-échelles de l'autonomie

Sous-échelles	Identité	Orientation vers le travail	Indépendance
Orientation vers le travail	0,45		
Indépendance	0,43	0,39	
Score global	0,81	0,82	0,72

 $p < 0,01$

La validité de construit a aussi été évaluée à partir des corrélations entre les sous-échelles. Comme l'indique la matrice de corrélation présentée au tableau 5, les trois sous-échelles sont modérément corrélées entre elles signifiant qu'elles mesurent des dimensions distinctes de l'autonomie. En même temps, chacune des sous-échelles est plus fortement corrélée avec le score global de l'autonomie qu'avec chacune des sous-échelles (de 0,72 à 0,82; $p < 0,01$), indiquant ainsi la présence d'un facteur général de l'autonomie.

Moyennes de l'échelle et des sous-échelles

Les moyennes et les écarts-types de l'échelle de l'autonomie et des trois sous-échelles apparaissent au Tableau 6. La sous-échelle de l'orientation au travail obtient les scores les plus faibles alors que la sous-échelle de l'identité affiche les scores les plus élevés. La moyenne relative à la sous-échelle de l'identité correspond sensiblement à celle rapportée pour l'échelle globale de l'autonomie. Il est à noter que ces résultats sont à titre indicatifs en attendant des normes qui seront établies dans le cadre d'études subséquentes.

Tableau 6

Moyennes et écarts-types des scores de l'échelle globale de l'autonomie et des trois sous-échelles

	Moyennes	Écarts-types
Autonomie	3,02	,45
Identité	3,28	,58
Orientation vers le travail	2,77	,58
Indépendance	3,03	,54

 $N = 400$

Effet du sexe

Le second objectif de l'étude consistait à examiner la relation entre le sexe de l'adolescent et les scores obtenus à l'échelle globale ainsi qu'aux trois sous-échelles de l'autonomie. Les résultats de l'analyse de variance multivariée démontrent que le sexe a un effet significatif uniquement sur l'échelle de l'indépendance [$F(1,399) = 14,36$, $p < ,001$]. Les filles se perçoivent comme étant moins dépendantes des autres; elles disent manifester plus de contrôle relativement à leur réussite et faire preuve de plus d'initiative que les garçons. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les perceptions des filles et des garçons en ce qui concerne l'identité, l'orientation vers le travail et le score global de l'autonomie.

Discussion et conclusion

Les résultats indiquent que la version québécoise de l'Échelle de l'autonomie présente des qualités psychométriques similaires à celles de la version originale américaine. A notre connaissance, c'est le seul instrument de mesure de l'autonomie sous l'égide de la maturité psychosociale à avoir subi un processus de validation sur une population adolescente québécoise. La cohérence interne pour les deux sous-échelles de l'identité et de l'orientation vers le travail se compare avantageusement à la version originale alors que celle de l'indépendance est légèrement plus faible, quoique satisfaisante. Quant à l'échelle globale de l'autonomie, elle possède une cohérence interne excellente caractérisé par un coefficient alpha élevé.

L'analyse de validité factorielle démontre que l'instrument de l'autonomie est composé de 3 dimensions: identité, orientation vers le travail et indépendance, corroborant ainsi le modèle tripartite de Greenberger et al. (1974, 1982, 1984). Un énoncé n'a pas été retenu étant donné qu'il ne se rapportait à aucun facteur. Pour ce qui est de l'énoncé 17 (voir tableau 1) qui a saturé sous l'orientation vers le travail au lieu de l'indépendance, une révision linguistique a mené à une nouvelle formulation qui se lit comme suit: "La principale raison pour laquelle je ne réussis pas mieux est que je suis malchanceux". Toutefois, dans le cadre d'une pré-expérimentation réalisée auprès de vingt-neuf adolescents de deuxième secondaire en mars 1998, on y a observé la même tendance à saturer sous le facteur de l'orientation vers le travail. Des études à venir détermineront si cette différence avec la structure originale de la mesure de l'autonomie était due à la signification différente résultant d'un glissement dans la traduction.

Des modifications mineures ont aussi été effectuées sur certains contenus d'énoncés. Même si l'énoncé 31 saturait sur la bonne dimension, soit l'identité, sa formulation apparaissait quelque peu boiteuse. Elle a donc été révisée par une experte en linguistique. La première version qui se lisait comme suit: «Je change tellement souvent la façon dont j'agis et dont je me sens que je demande parfois qui est le "vrai moi" est devenue «Je change tellement ma façon d'agir et de penser que je me demande parfois qui je suis réellement». De même, quatre énoncés qui utilisaient la forme personnelle à la deuxième personne (ex.: «Tu ne peux t'attendre à réussir si tu as eu une enfance difficile») ont été reformulés à la première personne, comme l'ensemble

des énoncés (ex. : «Je ne peux m'attendre à réussir si j'ai eu une enfance difficile»). La version finale du questionnaire apparaît en annexe.

Toujours en lien avec la validité de construit de l'instrument, les corrélations entre chacune des sous-échelles et le score global de l'autonomie, plus élevées que celles obtenues entre chacune des sous-échelles avec les autres, indiquent la contribution des trois sous-échelles à une mesure globale de l'autonomie ainsi que la présence de dimensions distinctes dans l'autonomie de l'adolescent.

De plus, conformément aux études de Steinberg (e.g., Steinberg & Silverberg, 1986; Lamborn & Steinberg, 1993) et de Greenberger (Greenberger et al., 1974, 1982, 1984), les résultats démontrent que la variable sexe module la perception de l'indépendance. Ainsi, comparativement aux garçons, les filles se décrivent comme ayant plus de contrôle, plus d'initiative et pouvant prendre plus de décision sans devoir dépendre des autres. Cependant, l'absence de différence significative dans les scores des filles et des garçons obtenus sur l'identité, l'orientation vers le travail et sur l'autonomie globale divergent de ce qui a été observé dans d'autres études. De fait, Greenberger (1982) rapportait des scores plus élevés chez les filles de tous les âges, relativement à l'identité, l'orientation vers le travail et la mesure globale de l'autonomie.

En résumé, les qualités psychométriques de l'échelle de l'autonomie et de ses trois dimensions encouragent la poursuite de la recherche. Des études ultérieures utilisant un échantillon de plus grande taille et les nouvelles versions d'énoncés devraient confirmer les caractéristiques psychométriques et la structure factorielle de la mesure de l'autonomie.

Sur le plan théorique, ces mêmes travaux devraient s'attarder à la relation entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite au secondaire, à la fois au secteur régulier et au secteur de l'adaptation scolaire. Autrement dit, il s'agirait de se demander jusqu'à quel point la collaboration parentale contribue au développement de l'autonomie de l'adolescent? Et jusqu'à quel point l'autonomie est associée à la réussite scolaire, et ce tant chez les élèves du régulier que ceux de l'adaptation scolaire? Également, il pourrait être intéressant d'examiner sur une base longitudinale la réciprocité entre l'autonomie de l'adolescent et la collaboration parentale et de voir comment celle-ci varie selon l'ordre d'enseignement. En d'autres termes, il s'agirait de contrôler le niveau d'autonomie de l'année précédente et de regarder la relations entre ces variables pour l'année en cours. Il serait aussi indiqué d'effectuer une comparaison de cette relation, selon le sexe de l'adolescent, son âge, et les caractéristiques familiales. Par exemple, il serait pertinent de vérifier si la même relation subsiste au même degré chez les familles non-traditionnelles (i.e., monoparentales et reconstituées) ou encore auprès d'élèves de niveau quatrième secondaire comparativement à ceux de deuxième secondaire.

Du côté pratique, ces thèmes sont cruciaux pour la compréhension, l'implantation et le succès d'activités de partenariat entre l'école et les familles. De cette façon, il sera possible de déterminer le niveau de collaboration parentale optimal requis pour favoriser la réussite et ce, en fonction du niveau d'autonomie de l'adolescent.

Références

- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. New York: International Universities Press.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research. An introduction*. New York: Longman.
- Cioutier, R. (1982). *Psychologie de l'adolescence*. Québec: Gaëtan Morin.
- Crockett, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: CBS College Publishing.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home-school partnership for regular and special education students at the secondary level. *The Council for Exceptional Children*.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32, 191-207.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, F. D., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting to style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence* (pp. 111-124). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Erickson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. In D. McClelland (Ed.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York: Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. In P. Karoly & J. J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns*. (pp. 1-54). Lexington, MA: D.C. Heath.
- Greenberger, E., & Bond, L. (1976). *Technical manual for the Psychosocial Maturity Inventory*. Unpublished manuscript, Program in Social Ecology, University of California, Irvine.
- Greenberger, E., Josselson, R., Kner, C., & Kner, B. (1974). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 127-143.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 34-67.

- Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development, 64*, 483-499.
- Lee, S. (1994). *Family-school connections and students' education: Continuity and change of family involvement from the middle grades to high school*. Dissertation, Doctor of Philosophy, The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland.
- Linver, M. R., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator. *Journal of Early Adolescence, 17*, 294-318.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministère de l'éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire: Rétablir l'appartenance scolaire*. Gouvernement du Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Otto, L. B., & Atkinson, M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research, 12*, 68-89.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57*, 841-851.
- Tatsuoka, M. M. (1988). *Multivariate Analysis*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne, 30*, 662-680.

Annexe

Sous-échelle de l'orientation vers le travail

Qu'est-ce qui rejoint le plus ce que tu penses ?	Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
1. Un travail difficile n'est jamais agréable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Si quelque chose de plus intéressant survient, j'interromps habituellement le travail que je suis en train de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quand un travail est beaucoup plus difficile que ce qu'on m'avait dit, je n'ai pas l'impression d'être obligé de le faire parfaitement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il m'est difficile d'achever un travail qui prend beaucoup de temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je n'aime pas l'admettre, mais je démissionne quand ça ne vas pas bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Souvent, je ne finis pas mon travail le plus important parce que je passe trop de temps sur d'autre chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je prends souvent du retard dans mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'ai tendance à aller d'une chose à une autre avant de les finir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Souvent, je ne finis pas le travail commencé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Souvent, je ne finis pas mes devoirs si les émissions de télévision sont intéressantes le soir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sous-échelle de l'indépendance

Qu'est-ce qui rejoint le plus ce que tu penses ?	Tout à fait d'accord		Plutôt en accord		Plutôt en désaccord		Tout à fait en désaccord	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je n'aime pas parler de mes idées sur la religion quand je sais que les autres ne seront pas d'accord avec moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ça ne sert à rien de décider de la carrière que je veux faire parce que ça ne dépend pas juste de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Si je n'ai pas été choisi comme le leader, je ne devrais pas suggérer comment les choses doivent être faites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dans un groupe, je préfère laisser les autres gens prendre des décisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Je ne peux m'attendre à réussir si j'ai eu une enfance difficile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La plupart des choses qui m'arrivent est due au hasard. (<i>énoncé éliminé</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. La raison principale pour laquelle je ne réussis pas mieux est que je suis malchanceux. ²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Lorsque je réussis, ce n'est habituellement pas grâce à moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je me sens très inconfortable quand je ne suis pas d'accord avec ce que pensent mes amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Il est mieux d'être d'accord avec les autres plutôt que de dire ce qu'on pense réellement, si ça peut aider à garder la paix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

² Compte tenu de l'ambivalence de cet énoncé, il a été convenu de le conserver sous le facteur correspondant à l'indépendance, tel que prévu dans la version originale anglophone.

Sous-échelle de l'identité

Qu'est-ce qui rejoint le plus ce que tu penses ?	Tout à fait d'accord		Plutôt en accord		Plutôt en désaccord		Tout à fait en désaccord	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Je suis quelqu'un qui ne peut rien faire de bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Je ne peux pas vraiment dire ce qui m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je ne peux penser à aucun travail que j'aimerais beaucoup faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ma vie est ennuyante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Je ne semble pas être capable de garder mes amis très longtemps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. J'agis souvent comme quelqu'un que je ne suis pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je ne sais jamais ce que je vais faire d'avance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Je change tellement ma façon d'agir et de penser que je me demande parfois qui je suis réellement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Personne ne sait qui je suis réellement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Je ne me sens pas réellement aimé et accepté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>