



**L'orientation scolaire et professionnelle**

39/2 | 2010  
Varia

---

## Validation d'une échelle de mesure de la situnomie-autonomie

*Validation of a situnomy/autonomy scale*

**Laurent Auzoult**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2526>

DOI : 10.4000/osp.2526

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2010

Pagination : 197-217

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Laurent Auzoult, « Validation d'une échelle de mesure de la situnomie-autonomie », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/2 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 04 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2526> ; DOI : 10.4000/osp.2526

---

Ce document a été généré automatiquement le 4 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# Validation d'une échelle de mesure de la situnomie-autonomie

*Validation of a situnomy/autonomy scale*

Laurent Auzoult

---

*Je remercie mes collègues du CIO de Pont Audemer pour leur participation dans cette étude, ainsi que les reviewers pour leur travail d'expertise.*

## Introduction

- 1 L'autonomie est invoquée comme une compétence centrale et transversale pour les adolescents en contexte scolaire et pour les adultes en transition professionnelle. Bien sûr, cette notion est fortement chargée idéologiquement et largement polysémique dès lors que l'on tente d'en définir un contenu opérationnel. Auzoult (2008) distingue dans la littérature psychologique trois conceptions différentes. La première, qualifiée d'émancipatrice, assimile l'autonomie à l'indépendance et oppose cette dernière à l'influence ou au pouvoir d'autrui. La seconde, qualifiée de particulariste, décrit l'autonomie comme une forme d'expression de soi non aliénée par autrui. Dans ce cas, l'état opposé à l'autonomie est l'hétéronomie, c'est-à-dire l'aliénation de soi par autrui. Enfin, une troisième conception, qualifiée de situationniste (Auzoult, 2005) envisage l'autonomie comme la capacité à participer à l'équilibration des instances de causalité, physique, sociale, cognitive, biologique et temporelle qui structurent l'environnement. Dans ce cas, l'autonomie est opposée à la situnomie, c'est-à-dire à « l'impossibilité de percevoir et/ou d'influer sur les multiples instances qui structurent les jugements et les conduites » (Auzoult, 2008, p. 241). Cette conception situationniste et psychosociale de l'autonomie possède l'avantage de rompre avec une conception idéologiquement dominante mais pragmatiquement faible de la personne, simple individu opposé au social et non ancré physiquement, biologiquement, etc. De même, elle rend compte des conduites effectives des acteurs qui, au travers des multiples dépendances, notamment familiale et institutionnelle, construisent leur parcours scolaire ou professionnel (Prêteur, Constans & Féchant, 2004).

## Une mesure psychosociale de l'autonomie

- 2 L'étude que nous présentons vise à élaborer un outil d'évaluation de l'autonomie des adolescents évoluant en contexte scolaire. Notre approche reprend les travaux initiés par Deslandes, Potvin et Leclerc (1997 ; 2000) proposant une mesure psychosociale de l'autonomie dans le prolongement des travaux de Greenberger sur la maturité psychosociale<sup>1</sup>. Dans ce cadre, l'autonomie se présente comme un ensemble de compétences, d'habiletés et d'attitudes permettant à l'adolescent d'interagir comme un être mature socialement et de satisfaire les besoins de la société à son égard (Greenberger & Sørensen, 1974 ; Greenberger, Josselson, Knerr & Knerr, 1975 ; Greenberger, 1984). L'autonomie s'appréhende alors à travers le degré de structuration de soi et/ou d'identité, le degré de persévérance et de réalisation dans le travail, dénommé orientation vers le travail et le degré d'auto-dépendance caractérisé par le contrôle de soi. L'échelle de Deslandes, Potvin et Leclerc (1997) permet alors d'opposer schématiquement un élève situnome, ayant une image brouillée de lui-même et étant incapable de développer des stratégies efficaces, via le travail ou autrui, pour faire évoluer sa situation scolaire à un élève autonome, c'est-à-dire clairvoyant et potentiellement actif vis-à-vis de sa situation. Les travaux usant de cette échelle ont permis de mettre en évidence une relation positive entre l'autonomie des élèves et leur réussite scolaire (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000). De même, ces travaux établissent une relation positive entre l'implication, le style éducatif parental et l'autonomie des adolescents (Mantzicopoulos & Oh-Hwang, 1998). L'élaboration de l'autonomie apparaît donc liée aux interactions directes des adolescents avec leur entourage immédiat. De plus, ces travaux (Deslandes, 2002) mettent en évidence des différences liées au sexe, les filles apparaissant plus autonomes sur la dimension de l'indépendance vis-à-vis d'autrui.

## Conscience des sources d'emprise et initiative

- 3 L'échelle de Deslandes, bien qu'intégrant une dimension psychosociale de l'autonomie, ne rend toutefois pas totalement compte de la conception situationniste de l'autonomie que nous adoptons comme perspective à la fois d'étude et pratique. Effectivement, l'identité rend compte de la potentialité à définir le sens de sa relation à l'environnement. L'indépendance, quant à elle, rend compte de la possibilité de trouver en soi les moyens d'agir. Enfin, l'orientation vers le travail rend compte de la potentialité à mettre en œuvre des moyens d'agir efficaces pour faire face aux difficultés scolaires, à savoir essentiellement un travail scolaire assidu et important. Cependant, l'échelle de Deslandes *et al.* ne fait pas référence à la perception des sources d'emprise agissant sur la trajectoire scolaire pas plus qu'elle ne fait référence à des variables déterminant la capacité à agir pour modifier la situation. Or, à s'en tenir à la réussite scolaire comme résultante de l'autonomie des élèves, la littérature permet d'établir que le sentiment de posséder une capacité à choisir sa trajectoire, le sentiment d'auto-compétence ainsi que la perception des obstacles à venir, sont déterminants dans la réussite scolaire (Corbière, 1997).
- 4 Nous avons donc introduit une dimension supplémentaire dans le processus de construction de notre échelle de situnomie-autonomie en élaborant des items faisant référence à la conscience et aux initiatives mises en œuvre vis-à-vis des sources d'emprise qui structurent les trajectoires scolaires (Ajzen & Fishbein, 1980 ; Bandura, 1997/2003).

## Objectifs opérationnels de l'étude

- 5 L'examen précis de l'échelle de Deslandes, Potvin et Leclerc (1997) amène à considérer que l'autonomie est composée de plusieurs construits psychologiques, entre autres, du locus de contrôle (par ex., « la raison principale pour laquelle je ne réussis pas mieux est que je suis malchanceux »), de l'estime de soi (par ex., « Je suis quelqu'un qui ne peut rien faire de bien »), l'auto-suffisance<sup>2</sup> (par ex., « dans un groupe, je préfère laisser les autres gens prendre des décisions ») ou du sentiment d'aliénation<sup>3</sup> (par ex., « je me sens très inconfortable quand je ne suis pas d'accord avec ce que pensent mes amis »). Par ailleurs, dans les travaux de Deslandes, un item initialement inclus dans la sous-échelle d'indépendance a été intégré, après analyse factorielle, dans la sous-échelle d'orientation vers le travail. Ces constats nous ont incités à reconstruire une échelle nouvelle englobant initialement les items de l'échelle de Deslandes *et al.* ainsi que de nouveaux items traduisant la dimension conscience/initiative. Une analyse factorielle nous a permis de dégager de nouvelles dimensions regroupant au mieux les données obtenues.
- 6 Dans le cadre du processus de validation nous avons également étudié les relations entre l'autonomie et certains indicateurs rendant compte des trajectoires scolaires et personnelles des élèves, comme les évaluations scolaires, les risques de décrochage ou l'intégration vis-à-vis des contextes de vie des élèves. Avant d'aborder ces relations nous présentons l'échelle d'autonomie-situnomie que nous avons élaborée.

## Méthode et participants

### Dimensions théoriques initiales de l'échelle de Situnomie/ Autonomie

- 7 L'échelle que nous avons élaborée en plusieurs temps est constituée dans sa version finale de 15 items. Notre processus d'élaboration s'est appuyé sur l'échelle de Deslandes *et al.* (1997) qui comprenait 30 items et traduisait trois dimensions, à savoir l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité. Notre intention initiale était de reprendre telle quelle cette échelle en ajoutant 10 items renvoyant à une quatrième dimension, à savoir la conscience/initiative vis-à-vis des sources d'emprise. Néanmoins, après avoir élaboré trois versions successives d'une échelle à 40 items, nous avons décidé de réduire le nombre d'items afin de trouver une solution factorielle satisfaisante.
- 8 Par rapport à l'échelle initiale de Deslandes *et al.*, certains items ont été remplacés pour modifier la valence, l'échelle originale ne contrebalançant pas les items négatifs et positifs ; Ainsi, pour la sous-échelle d'orientation vers le travail, l'item « souvent, je ne finis pas mon travail le plus important parce que je passe trop de temps sur d'autres choses » a été remplacé par « je finis toujours mon travail le plus important même si je passe beaucoup de temps sur d'autres choses ». L'échelle finale comprend 7 items positifs et 8 items négatifs. D'autres modifications visaient à faciliter la compréhension, par exemple, pour la sous-échelle d'indépendance, l'item « ça ne sert à rien de décider de la carrière que je veux faire parce que ça ne dépend pas juste de moi » a été remplacé par « c'est utile de décider du métier que je veux faire parce que cela ne dépend que de moi ». Enfin, d'autres modifications visaient à décontextualiser<sup>4</sup> l'échelle du contexte scolaire, par exemple, l'item « souvent, je ne finis pas mes devoirs si les émissions de télévision

sont intéressantes le soir » a été remplacé par « je termine toujours mon travail même si j'ai quelque chose de plus divertissant à faire ».

- 9 Pour ce qui concerne la dimension conscience/initiative, nous avons créé des items traduisant la conscience des déterminants agissant sur la trajectoire du répondant (« Cela m'arrive souvent de ne pas comprendre pourquoi certaines choses arrivent dans ma vie »). De même, elle fait référence au sentiment de pouvoir sur la situation (« Je suis capable de réaliser mes projets professionnels ») ainsi qu'au sentiment de situnomie, c'est-à-dire d'emprise de la situation sur la personne (« Quand cela ne va pas comme je veux dans ma vie, je ne sais pas toujours comment réagir »). Les sujets répondent à ces items à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points traduisant leur accord/désaccord vis-à-vis des propositions.

## Structure factorielle et qualités psychométriques de l'échelle de situnomie/autonomie

- 10 643 sujets (247 sujets masculins et 396 sujets féminins) ont répondu à l'échelle<sup>5</sup>. Ils étaient collégiens de troisième dans cinq collèges différents ou lycéens professionnels. En moyenne, ils étaient âgés de 15 ans et 9 mois. L'analyse en composante principale accompagnée d'une rotation Varimax avec normalisation de Kaiser fait ressortir 4 facteurs dont la valeur propre dépasse l'unité (voir tableau 1). Un premier facteur rendant compte de *l'orientation vers le travail*, explique 21 % de la variance et comprend 7 items (3, 7, 8, 10, 12 et 15). Les coefficients de saturation se distribuent de .55 à .71 sur ce facteur. Un second facteur, qui explique 9.5 % de la variance, regroupe les items 9, 11, 13 et 14 et traduit *la conscience des sources d'emprise*. Les coefficients de saturation se distribuent de .45 à .70 sur ce facteur. Un troisième facteur, qui explique 9.1 % de la variance, regroupe les items 1, 2 et 4 et traduit *le sentiment de pouvoir sur la situation*. Les coefficients de saturation se distribuent de .59 à .74 sur ce facteur. Enfin, le dernier facteur, qui explique 6.8 % de la variance, regroupe les items 5 et 6 et traduit *l'identité*. Les coefficients de saturation sont de .78 pour les deux items de ce facteur. L'analyse factorielle que nous avons menée sur les données ne reproduit pas strictement les trois facteurs mis en évidence dans les travaux de Greenberger et de Deslandes sur des populations nord-américaines et la quatrième dimension que nous avons introduite. Dans la version finale, on retrouve néanmoins les facteurs orientation vers le travail et identité de l'échelle de Deslandes ainsi que la conscience des sources d'emprise et le sentiment de pouvoir sur la situation qui renvoient à notre dimension théorique conscience/initiative.

Tableau 1/Table 1

	F1 Orientation vers le travail		F2 Conscience des sources d'emprise		F3 Sentiment de pouvoir sur la situation		F4 Identité	
	% var	Val. Pr.	% var	Val. Pr.	% var	Val. Pr.	% var	Val. Pr.
	21	3.15	9.5	1.42	9.1	1.36	6.8	1.03

3 Si quelque chose de plus intéressant survient, j'interromps habituellement le travail que je suis en train de faire (-)*	.56	.01	.12	.03
7 Je ne baisse jamais les bras quand ça ne va pas bien dans mon travail (+)	.55	.24	.12	-.05
8 Je finis toujours mon travail le plus important même si je passe beaucoup de temps sur d'autres choses (+)	.56	-.08	.09	.14
10 Je ne prends quasiment jamais de retard dans mon travail (+)	.64	.13	.02	.04
12 Je finis toujours le travail commencé (+)	.70	.05	.06	.09
15 Je termine toujours mon travail même si j'ai quelque chose de plus divertissant à faire (+)	.71	.01	.07	.13
9 Cela m'arrive souvent de ne pas comprendre pourquoi certaines choses arrivent dans ma vie (-)	.20	.69	-.09	-.18
11 La plupart des choses qui m'arrivent est due au hasard (-)	.08	.45	.05	.18
13 Je ne me sens pas vraiment aimé ou accepté par les autres (-)	-.06	.57	.13	.10
14 Quand cela ne va pas comme je veux dans ma vie, je ne sais pas toujours comment réagir (-)	.03	.70	.09	.02
1 Je suis quelqu'un qui ne peut rien faire de bien professionnellement (-)	.11	.23	.59	.26
2 Je suis capable de réaliser mes projets professionnels (+)	.12	.09	.74	.06
4 C'est utile de décider du métier que je veux faire parce que cela ne dépend que de moi (+)	.13	-.09	.68	-.03
5 Je ne peux pas vraiment dire ce qui m'intéresse dans la vie (-)	.10	.14	.09	.78
6 Je ne peux penser à aucun métier que j'aimerais vraiment faire (-)	.16	.08	.08	.78

Note. Sens de cotation : le chiffre (-) indique qu'un accord vis-à-vis de l'item traduit une situonomie et le chiffre (+) indique qu'un accord traduit une autonomie.

Facteurs et saturation des items relatifs à l'autonomie  
*Factors and saturation of items relative to autonomy*

- 11 Par ailleurs, on constate une fidélité acceptable : sur une population de 72 élèves ayant répondu deux fois à notre questionnaire final à trois semaines d'intervalle, on observe une corrélation test/re-test de .68 ( $p < 0.01$ ). De même, on observe un alpha de cronbach de .71 pour l'ensemble de l'échelle ( $N = 643$ ). On observe respectivement sur la dimension orientation vers le travail un alpha de .70, sur la dimension de la conscience des sources d'emprise un alpha de .59, sur la dimension du sentiment de pouvoir sur la situation un alpha de .56 et sur la dimension de l'identité un alpha de .53. Compte-tenu du faible nombre d'items pour chaque dimension, on peut considérer ces scores de consistance interne comme étant suffisants. Les sujets ayant la possibilité de s'exprimer sur une échelle en cinq points, on observe qu'ils ont effectivement utilisé tous les niveaux de réponse pour chaque question.

## Procédure

- 12 Notre processus d'élaboration d'une échelle d'autonomie-situonomie reposait sur une démarche en deux temps : premièrement, il s'agissait d'adapter l'échelle de Deslandes *et al.* à notre population scolaire française. Puis, dans un deuxième temps, nous souhaitions ajouter une série d'items traduisant une nouvelle dimension théorique, à savoir la conscience/initiative vis-à-vis des sources d'emprise. Il a été impossible à travers nos analyses de reproduire la structure tri-factorielle de l'autonomie trouvée dans les études nord-américaines par Deslandes *et al.* En l'occurrence, la dimension *orientation vers le travail* reste prégnante dans notre échelle ainsi que dans une moindre mesure la dimension *identité*, mais la dimension *indépendance* a totalement disparue. Plusieurs explications peuvent être avancées, d'ordre culturel ou formel, liées aux modifications et/ou aux formulations des énoncés. On peut néanmoins constater que l'échelle finale rend compte de manière satisfaisante du construit théorique de l'autonomie tout en ayant des qualités psychométriques appréciables. Dans le même temps, la conscience/initiative se décline à travers deux facteurs que sont le sentiment de pouvoir sur la situation et la conscience des sources d'emprise, ce qui permet d'introduire des items liés à la perception de la situation. On peut à ce titre remarquer que les items liés au locus de contrôle (items 11 et 4) se retrouvent incorporés à ces deux nouveaux facteurs (conscience des sources d'emprise et sentiment de pouvoir sur la situation) qui rendent compte des perceptions et des conduites d'initiatives alors qu'ils traduisaient dans l'échelle de Deslandes la dimension indépendance à autrui. À ce titre, cette nouvelle échelle d'autonomie-situonomie nous paraît rendre compte plus adéquatement de la correspondance de certains items aux dimensions théoriques qu'ils sous-tendent.
- 13 Dans le même temps, l'échelle finale comprend peu d'items pour certains des facteurs, ce qui peut expliquer les faibles scores de cohérence interne observés à l'exception de la dimension de l'orientation vers le travail. C'est pourquoi, au-delà des quatre dimensions de l'échelle d'autonomie-situonomie, nous envisagerons également l'autonomie de manière globale en considérant la totalité des items. Ce choix se justifie à la fois par

l'indice de cohérence interne qui s'avère satisfaisant pour l'ensemble de l'échelle et par l'analyse factorielle avant rotation Varimax qui fait ressortir un premier facteur expliquant 21 % de la variance et qui comprend 14 items qui présentent une saturation supérieure à .30 sur les 15 items de l'échelle<sup>6</sup>.

- 14 Après avoir présenté le contexte d'élaboration et les qualités psychométriques de l'échelle d'autonomie-situnomie, il reste à aborder les relations éventuelles qu'entretient l'autonomie sous cette forme et divers éléments rendant compte des trajectoires scolaires, ceci en vue d'examiner la validité externe de l'outil que nous présentons.

## Résultats

### Relation entre l'autonomie-situnomie et les indicateurs de trajectoire scolaire et personnelle

- 15 Au-delà de la présentation de ses qualités psychométriques, la validation d'un outil s'appuie sur la qualité des relations que l'on peut observer entre la dimension psychologique qu'il permet d'appréhender et divers indicateurs rendant compte de ce qui est supposé être mesuré. Dans le cas présent, nous cherchons à construire une échelle permettant de prédire au mieux la réussite scolaire des élèves mais aussi leur risque de décrochage. En effet, la réussite scolaire, le décrochage passif sous la forme d'une démobilisation et le décrochage actif par l'abandon scolaire (Bloch & Gerde, 1998) ne sont rien d'autres que différentes formes de relation de l'élève à l'environnement scolaire (Janosz & Le Blanc, 1996 ; Hayden, 1997). En ce sens, ces indicateurs sont l'expression de la situnomie et/ou de l'autonomie réelle de l'élève dans le contexte scolaire. De fait, on devrait observer des relations entre l'autonomie globale et les cibles d'interactions des adolescents, au-delà de celle déjà mise en évidence avec l'implication parentale. Enfin, la perspective que nous adoptons considère le contexte scolaire au sens large, c'est-à-dire dans sa fonction éducative, d'enseignement mais aussi d'orientation, cette dernière concourant aussi bien à la réussite qu'à l'échec scolaire.
- 16 Ainsi, d'un point de vue opérationnel nous considérerons la relation entre l'autonomie globale et la maturité de carrière qui est un état préparatoire à la prise de décision en orientation (Forner, Gasqueres, Nafati & Tintillier-Pauwels, 2005). Cette dernière s'évalue à partir du degré de connaissance des élèves concernant eux-mêmes, les formations scolaires, les métiers, le monde du travail ainsi qu'à partir de leur aptitude à prendre des décisions (explorer, décider, planifier). Globalement, on doit s'attendre à ce que plus les élèves sont autonomes, plus ils possèdent de connaissances sur soi (hypothèse 1) et leur environnement (hypothèse 2). Dans le même sens, on doit s'attendre à ce que la dimension identité de l'échelle d'autonomie soit reliée à la dimension liée au soi de l'échelle de maturité de carrière (hypothèse 1a), toutes les deux rendant compte du degré de structuration identitaire. De même, on peut s'attendre à une relation positive entre l'autonomie globale et la capacité à prendre des décisions (hypothèse 3) et plus précisément entre la dimension du sentiment de pouvoir sur la situation et la dimension processus de l'échelle de maturité de carrière (hypothèse 3a). Les travaux de Bandura (1997/2003) invitent à postuler ce type de relation, le sentiment d'efficacité personnel, traduisant un sentiment de pouvoir personnel, étant lié au fonctionnement cognitif complexe, notamment en matière de prise de décision. Globalement, ceci nous conduit à



supposer l'existence d'une relation positive entre l'autonomie globale et la maturité vocationnelle (hypothèse 4).

- 17 Compte tenu de la littérature sur le sujet, nous nous attendons également à une relation forte et positive entre l'autonomie globale des élèves et leur évaluation scolaire (hypothèse 5). Précisément, on s'attend à ce que l'orientation pour le travail (hypothèse 5a) et le sentiment de pouvoir sur la situation (hypothèse 5b) soient liés à la réussite scolaire (Bandura, 1997/2003 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000). *A contrario*, si l'on considère l'échec scolaire sous forme de décrochage, c'est-à-dire en relation avec le risque de déscolarisation, on peut s'attendre à une relation négative entre l'autonomie globale des adolescents et leur risque de décrochage (hypothèse 6). Nous investiguerons ce lien à l'aide du LYCAM qui est un outil de dépistage du décrochage (Gosling, Scheurer & Barbacci, 1993) permettant de mesurer le risque de décrochage lié à l'attitude de la famille vis-à-vis de l'école, le projet scolaire, le rendement scolaire, la confiance en soi, l'absentéisme, le besoin de soutien des enseignants et l'intérêt pour l'école. Aussi, de manière plus spécifique et tenant compte de la littérature, on s'attend à observer une relation négative entre l'orientation vers le travail et les risques liés au rendement scolaire (hypothèse 6a) ou à l'absentéisme (hypothèse 6b). De même, l'actualisation d'un projet d'orientation scolaire supposant une clarification de soi et du fonctionnement scolaire, on peut s'attendre à une relation négative entre les risques liés au projet scolaire et la dimension identité (hypothèse 6c) ou la dimension conscience des sources d'emprise (hypothèse 6d). Enfin, on doit s'attendre à ce que le sentiment de pouvoir sur la situation soit lié négativement aux risques de décrochage résultant du rendement scolaire (hypothèse 6e) ou à l'intérêt scolaire (Cosnefroy, 2007 ; hypothèse 6f).
- 18 Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, les interactions directes que vivent les adolescents sont susceptibles de faire évoluer leur autonomie. Ce faisant, on doit considérer qu'il existe une relation entre l'autonomie et la perception que peuvent avoir les adolescents de leurs relations avec les différents acteurs évoluant dans leurs contextes de vie. Précisément, compte tenu de la littérature, on peut s'attendre à une relation positive entre l'autonomie globale et l'affiliation contextuelle avec la famille (Cartierre, Demerval & Coulon, 2007) qui traduit la qualité de ces interactions dans le contexte familial (hypothèse 7). Sans poser d'hypothèse, nous explorerons également la relation entre l'autonomie et l'affiliation dans le contexte scolaire et le contexte amical des adolescents.

## Relation entre l'autonomie et la maturité de carrière

- 19 Nous avons mesuré la maturité de carrière à l'aide de l'échelle de Forner *et al.* (2005). Celle-ci comprend 108 items dont 36 permettant de mesurer la représentation de soi, à savoir l'expérience (« faire du bricolage », par ex.), les capacités perçues (« réparer des objets », par ex.) et les résultats scolaires (en français, mathématiques, etc.). De même, 36 items permettent d'évaluer la connaissance du monde vocationnel, à savoir les formations (les filières d'études au lycée, par ex.), les professions (« parmi 5 professions repérer celles où l'on travaille en extérieur », par ex.) et le monde du travail (le nombre de chômeurs en France, par ex.). Enfin, la maîtrise des processus (36 items) rend compte de l'exploration (« je m'informe auprès des personnes dont la profession m'intéresse »), de la décision (« si je devais choisir entre deux entreprises pour faire un contrat d'apprentissage : je suivrais les recommandations d'un enseignant, je déterminerais avec

précision laquelle me serait la plus utile, je me déciderais immédiatement pour celle qui me plairait le plus, je prendrais celle qui, selon moi, me correspondrait le mieux ») et la planification (« j'ai déjà présenté dans le détail mes projets d'avenir à mes parents »).

Tableau 2/Table 2

	Orientation vers le travail	Conscience des sources d'emprise	Sentiment de pouvoir sur la situation	Identité	Autonomie globale
<i>Représentation de soi</i>	.27*	.21	.34*	.38*	.50*
Capacité	.28*	.18	.27*	.26*	.37*
Expérience	.25*	.10	.17	.34*	.32*
Résultats scolaires	.42*	.28*	.45*	.33*	.56*
<i>Monde vocationnel</i>	.36*	.06	.35*	.23	.33*
Connaissance des formations	.28*	-.02	.22	.11	.25*
Connaissance du monde du travail	.11	.04	.31*	.27*	.24
Connaissance des professions	.20	.15	.25	.09	.27*
<i>Processus</i>	.37*	.21	.27*	.48*	.49*
Exploration	.32*	.19	.11	.35*	.38*
Planification	.26*	.11	.28*	.53*	.41*
Décision	.31*	.21	.22	.11	.35*
<i>Maturité de carrière</i>	.45*	.21	.44*	.48*	.59*

Note. Les scores de corrélation (r) marqués, diffèrent significativement de 0 (\* p<.05)

Relation entre l'autonomie et la maturité de carrière  
*Relation between autonomy and career maturity*

- 20 63 sujets (23 sujets masculins et 40 sujets féminins) de collège âgés en moyenne de 14 ans et 2 mois ont répondu au questionnaire de maturité vocationnelle de Forner *et al.* On observe que l'autonomie globale est corrélée positivement avec toutes les dimensions de l'échelle de maturité. Ainsi, plus les élèves sont autonomes et plus ils déclarent avoir des expériences nombreuses ( $r = .32, p < .05$ ), des capacités perçues importantes ( $r = .37, p$

< .05) et des résultats scolaires élevés ( $r = .56, p < .05$ ). L'hypothèse 1 est vérifiée. De même, plus l'autonomie globale est élevée, plus les connaissances des élèves concernant les professions ( $r = .27, p < .05$ ) et les formations ( $r = .25, p < .05$ ) sont élevées. L'hypothèse 2 est vérifiée. On observe également que plus le score sur la dimension identité de l'échelle d'autonomie est élevé et plus le score sur la dimension de soi de l'échelle de maturité de carrière (capacité, expérience et résultats scolaires) est élevé. L'hypothèse 1a est vérifiée. Enfin, plus les élèves sont autonomes, plus leur score concernant l'exploration ( $r = .38, p < .05$ ), la décision ( $r = .35, p < .05$ ) et la planification ( $r = .41, p < .05$ ) est élevé. L'hypothèse 3 est vérifiée. Globalement, ces résultats traduisent une relation positive entre l'autonomie globale et la maturité vocationnelle (hypothèse 4 vérifiée).

- 21 On observe également une relation positive entre l'orientation vers le travail et quasiment toutes les dimensions de la maturité vocationnelle à l'exception de la connaissance des professions et du monde du travail. Ceci peut supposer que le travail a essentiellement une signification scolaire et personnelle pour notre population. De même, on observe différentes relations (tableau 2) entre la maturité et les dimensions de l'identité et du sentiment de pouvoir sur la situation sans que l'on puisse repérer de régularité quant aux sous-dimensions de la maturité. Par contre, seule la connaissance des résultats scolaires est reliée à la conscience des sources d'emprise ce qui souligne la prégnance dans le champ perceptif des élèves des évaluations académiques.

## Relation entre l'autonomie et les évaluations scolaires

- 22 Nous avons collecté à la fois l'auto-évaluation des élèves concernant leur niveau scolaire à partir de cinq catégories (plutôt faible, passable, moyen, bon et très bon) mais également les hétéro-évaluations académiques réalisées par les enseignants. Dans ce dernier cas, la moyenne générale ainsi que les évaluations en français et en mathématique nous ont servi d'indicateur.

Tableau 3/Table 3

	Orientation vers le travail		Conscience des sources d'emprise		Sentiment de pouvoir sur la situation		Identité		Autonomie globale	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Faible / Passable (n = 15)	3.21	.75	2.96	.56	3.42	.84	3.46	1.14	3.22	.46
Moyen (n = 70)	3.35	.66	3.07	.70	4.13	.67	3.96	.79	3.51	.45
Bon / Très bon (n = 62)	3.88	.43	3.39	.66	4.37	.48	4.16	.83	3.89	.38

Nombre de sujets, moyenne de l'autonomie, écart type, en fonction de l'auto-évaluation scolaire des élèves

*Number of subjects, autonomy scale means, standard deviation, in relation to school evaluations*

- 23 Nous avons demandé à 147 sujets de collège d'indiquer leur niveau scolaire subjectif. Les résultats (tableau 3) mettent en évidence une relation croissante de l'autonomie globale avec le niveau scolaire auto-évalué ( $F(2,144) = 20,80, p < .0001$ ). Descriptivement, plus les élèves s'auto-évaluent positivement et plus leur niveau d'autonomie globale s'élève. De même, plus le niveau scolaire augmente et plus l'orientation vers le travail ( $F(2,144) = 16,73, p < .0001$ ), la conscience des sources d'emprise ( $F(2,144) = 4,87, p < .009$ ), le sentiment de pouvoir sur la situation ( $F(2,144) = 14,06, p < .0001$ ) et la clarté de l'identité ( $F(2,144) = 4,23, p < .01$ ) augmentent.

Tableau 4/Table 4

	Orientation vers le travail	Conscience des sources d'emprise	Sentiment de pouvoir sur la situation	Identité	Autonomie globale
Français	.34*	.22*	.26*	.25*	.39*
Mathématiques	.27*	.17	.28*	.16	.32*
Moyenne générale	.37*	.21*	.33*	.21*	.41*

*Note.* Les scores de corrélation (r) marqués, diffèrent significativement de 0 (\* p<.05)

Relations entre l'autonomie et les évaluations scolaires  
*Relation between autonomy and school evaluations*

- 24 De même, nous avons collecté les évaluations scolaires de 119 élèves (56 sujets masculins et 63 sujets féminins) en français, en mathématique et concernant l'ensemble des disciplines scolaires. On observe une relation positive et significative entre l'autonomie globale et l'évaluation en français ( $r = .39, p < .05$ ), en mathématique ( $r = .32, p < .05$ ) et avec la moyenne générale des matières ( $r = .41, p < .05$ ). L'hypothèse 5 est vérifiée. De même, on observe une corrélation positive entre l'orientation pour le travail et la réussite scolaire ( $r = .37, p < .05$ ) ainsi qu'entre le sentiment de pouvoir sur la situation et la réussite scolaire ( $r = .33, p < .05$ ). Les hypothèses 5a et 5b sont vérifiées.

## Relation entre l'autonomie et le risque de décrochage

- 25 Nous avons mesuré les risques de décrochage à l'aide du LYCAM. Il permet d'établir un degré de risque de décrochage (de 0 à 41) à partir de 7 dimensions, à savoir l'attitude de la famille vis-à-vis de l'école (5 items ; « mes parents savent dans quelle classe je suis », par ex.), le projet scolaire (8 items ; « j'ai obtenu l'orientation que je souhaitais », par ex.), le rendement scolaire (5 items ; « après le lycée, combien d'heures par semaine passes-tu à tes devoirs ou leçons ? + de 10, 6 à 10, 2 à 5, - de 2, aucune », la confiance en soi (5 items ; « en général, je suis à peu près sûr de réussir ce que je fais », par ex.), l'absentéisme (6 items ; « j'aime m'absenter du lycée », par ex.), le besoin de soutien des enseignants (6 items ; « en général, mes professeurs essaient de me comprendre », par ex.) et l'intérêt pour l'école (6 items ; « je préférerais avoir d'autres cours que ceux de cette année », par ex.). L'étude de validité établit une liaison positive entre le score au LYCAM et l'abandon scolaire.

Tableau 5/Table 5

	Orientation vers le travail	Conscience des sources d'emprise	Sentiment de pouvoir sur la situation	Identité	Autonomie globale
Attitude de la famille envers l'école	-.12	-.20*	-.20*	-.11	-.24*
Le projet scolaire	-.31*	-.19*	-.17*	-.25*	-.37*
Le rendement scolaire	-.35*	-.10	-.21*	-.15*	-.37*
La confiance en soi	-.45*	-.16*	-.22*	-.32*	-.50*
L'absentéisme	-.42*	-.04	-.06	-.28*	-.35*
Le besoin de soutien des enseignants	-.27*	-.06	-.21*	-.28*	-.33*
L'intérêt pour l'école	-.53*	-.14	-.19*	-.27*	-.49*

Total des facteurs à risque	-.50*	-.18*	-.26*	-.35*	-.54*
Note. Les scores de corrélation (r) marqués, diffèrent significativement de 0 (* p<.05)					

Relations entre l'autonomie et les risques de décrochage scolaire

*Relation between autonomy and school withdrawal risk*

- 26 195 sujets (83 sujets masculins et 112 sujets féminins) âgés en moyenne de 15 ans et 6 mois et scolarisés en lycée professionnel<sup>7</sup> ont répondu au LYCAM. Globalement, on observe (tableau 5) une relation négative entre l'autonomie globale et tous les facteurs menant potentiellement au décrochage scolaire, y compris, donc, avec le nombre total de facteurs de décrochage (hypothèse 6 vérifiée). De même, on observe une relation négative entre l'orientation vers le travail et les risques liés au rendement scolaire ( $r = -.35, p < .05$ ) et à l'absentéisme ( $r = -.42, p < .05$ ). Les hypothèses 6a et 6b sont vérifiées. On observe également une relation négative entre les risques liés au projet scolaire et la dimension identité ( $r = -.25, p < .05$ ) et la dimension conscience des sources d'emprise ( $r = -.19, p < .05$ ). Les hypothèses 6c et 6d sont vérifiées. Enfin, on observe une relation négative entre le sentiment de pouvoir sur la situation et les risques de décrochage liés au rendement scolaire ( $r = -.22, p < .05$ ) ou à l'intérêt scolaire ( $r = -.19, p < .05$ ). Les hypothèses 6e et 6f sont vérifiées.

## Relation entre l'autonomie et l'affiliation contextuelle

- 27 Nous avons mesuré l'affiliation à l'aide de l'échelle d'affiliation contextuelle pour adolescents de Cartierre, Demerval et Coulon (2007). Cette dernière mesure le degré d'affiliation du répondant au sein de sa famille à partir de 6 items (« j'aime bien parler avec ma mère ou avec mon père », par ex.), au sein du collège à partir de 6 items (« les enseignants sont souvent injustes avec les élèves », par ex.) et avec ses pairs à partir de 6 items (« avec les jeunes de mon âge, je me sens souvent rejeté », par ex.). Les sujets répondent sur une échelle Likert en 4 points (oui, plutôt oui, plutôt non, non). Le codage allant de 0 pour « non » à 3 pour « oui », chaque contexte peut donner lieu à un score allant de 0 à 18.

Tableau 6/Table 6

	Orientation vers le travail	Conscience des sources d'emprise	Sentiment de pouvoir sur la situation	Identité	Autonomie globale
Affiliation dans la famille	.25*	.46*	.24*	.08	.40*
Affiliation au collège	.39*	.26*	.34*	.11	.42*

Affiliation avec les pairs	.37*	.36*	.13	.16	.40*
Note. Les scores de corrélation (r) marqués, diffèrent significativement de 0 (* p<.05)					

Relation entre l'autonomie, l'affiliation dans la famille, au collège et avec les pairs  
*Relation between autonomy and connection with the contexts of school, family and peers*

- 28 77 sujets (42 sujets masculins et 35 sujets féminins) de collège âgés de 14 ans en moyenne ont répondu à l'EACA de Cartier *et al.* Globalement, on observe une relation positive entre l'autonomie globale et les trois contextes d'affiliation (hypothèse 7 vérifiée), ce qui implique, potentiellement, qu'au-delà de la famille, les intervenants éducatifs en milieu scolaire et les pairs jouent un rôle dans l'élaboration de l'autonomie. On observe également (voir tableau 6) que l'orientation vers le travail et la conscience des sources d'emprise sont reliées aux trois contextes d'affiliation. Par contre, le sentiment de pouvoir sur la situation n'est pas relié au contexte des pairs et la dimension identité n'est reliée à aucun contexte d'affiliation.

## Discussion

- 29 Cette étude avait pour objectif de développer un outil permettant de mesurer le potentiel d'autonomie auprès de populations adolescentes scolarisées et d'évaluer la validité de ce construit au regard d'indicateurs traduisant des conduites autonomes, parmi d'autres, en milieu scolaire. L'échelle que nous présentons possède des qualités satisfaisantes. Elle reprend deux des trois dimensions mises en évidence dans les études nord-américaines et intègre deux dimensions supplémentaires traduisant la conscience des éléments agissant sur les élèves et le sentiment de pouvoir agir vis-à-vis de la situation. Ce faisant, cette échelle permet d'appréhender l'autonomie selon une conception situationniste tel que nous le souhaitons.
- 30 Par ailleurs, les mesures que nous avons effectuées auprès de notre population d'étude permettent d'établir que plus les élèves sont autonomes dans leurs réponses à l'échelle d'autonomie-situation plus leurs connaissances sont importantes concernant des éléments importants de leur futur projet professionnel, plus leur représentation de soi est positive et riche, c'est-à-dire basée sur de nombreux éléments, et plus leur aptitude à prendre des décisions efficaces est élevée. Cette relation laisse supposer que l'autonomie permettrait ainsi aux élèves de construire des projets efficaces, c'est-à-dire reposant sur un maximum d'éléments objectifs (soi, filières d'étude, environnement socio-économique) et sur une prise de décision rationnelle (exploration, décision, planification). De plus, la relation observée entre la dimension identité de l'échelle d'autonomie et la dimension du soi de l'échelle de maturité vocationnelle témoigne de la validité de la dimension identité pour notre échelle. Au-delà des éléments rendant compte de la construction de projet d'orientation, on observe une relation entre l'autonomie et un élément central dans l'appréhension des trajectoires scolaires, à savoir les évaluations académiques. Plus l'autonomie est importante et plus les auto et/ou les hétéro-évaluations scolaires des élèves sont élevées. Ce résultat confirme ceux déjà observés auprès de populations nord-américaines avec l'échelle de Deslandes. Par ailleurs, nos résultats permettent d'établir une relation négative entre les risques de

décrochage et l'autonomie des élèves scolarisés dans la voie professionnelle. Une forte orientation vers le travail serait associée à de faibles risques de décrochage liés au travail scolaire ou à l'absentéisme. Une nouvelle fois, la dimension « identité » est liée à la présence d'un projet d'orientation efficient, c'est-à-dire ici excluant un risque de décrochage. Conformément à la littérature sur le sujet on retrouve une relation négative entre le sentiment de pouvoir sur la situation et les risques liés au rendement ou à l'intérêt scolaire. La dimension conscience des sources d'emprise est reliée également à des éléments d'évaluations scolaires et aux risques de décrochage scolaire. Enfin, on observe une relation entre l'affiliation des élèves dans leurs contextes de vie et leur autonomie. Globalement, chacune des dimensions de l'échelle d'autonomie est reliée à un élément rendant compte des trajectoires scolaires.

- 31 Par ailleurs, l'analyse des relations permet d'observer que la dimension « conscience des sources d'emprise » est peu reliée à la maturité de carrière et aux risques de décrochage, contrairement aux trois autres dimensions. Par ailleurs, l'identité n'est pas liée aux contextes d'affiliation, contrairement aux trois autres dimensions. De plus, les dimensions « conscience des sources d'emprise » et « identité » sont moins reliées que les deux autres aux résultats scolaires. Ces éléments, en même temps qu'ils témoignent de la validité divergente des sous-dimensions de l'échelle globale d'autonomie, suggèrent un regroupement des différentes dimensions selon deux sphères de fonctionnement, l'une liée à l'action (orientation vers le travail et sentiment de pouvoir sur la situation), l'autre liée à la perception, de soi (identité) ou de la situation (conscience des sources d'emprise). Dans cette perspective, l'autonomie pourrait être considérée comme une capacité à percevoir son environnement et à y agir de manière efficiente. Dans ce sens, si ce regroupement était propice, il impliquerait que le développement de l'autonomie suive des processus distincts selon la dimension en jeu et se traduise dans des pratiques spécifiques.

## Conclusion

- 32 Les relations nombreuses entre les mesures d'autonomie et divers indicateurs rendant compte des trajectoires scolaires apparaissent comme des relations au sens large. De fait, de nombreuses questions émergent au vu des résultats que nous avons observés. À titre d'exemple, on peut se demander si la relation entre les mesures d'autonomie et les évaluations scolaires est de nature normative ou fonctionnelle ? Les élèves se montrent-ils autonomes en même temps qu'ils sont bien évalués académiquement parce qu'ils se conforment à certaines normes de jugement ou répondent-ils de manière autonome, leurs réponses traduisant un ensemble d'attitudes favorables à une efficience scolaire ? De même, l'absence de relation entre la dimension *identité* de l'échelle d'autonomie et les différentes dimensions d'affiliation est surprenante si l'on admet que l'identité se construit à travers les interactions sociales directes à l'adolescence ?
- 33 On doit souligner que la validation de nos hypothèses concernant les relations entre l'autonomie, ses dimensions et les divers construits psychologiques rendant compte des trajectoires scolaires ne s'appuyait que sur l'examen de corrélations. Aussi, doit-on à travers nos résultats considérer une relation directe entre l'autonomie et les facteurs de décrochage, l'un ou l'autre de ces éléments déterminant le second ?
- 34 Par ailleurs, on peut mettre en parallèle les relations observées entre l'autonomie et les facteurs comme l'attitude de la famille vis-à-vis de l'école, le besoin de soutien des



enseignants et l'intérêt pour l'école, et les données que nous avons obtenues entre les scores d'autonomie et les scores d'affiliation. De fait, ces résultats suggèrent, en relation avec les travaux de Deslandes, que les interactions directes des élèves avec leur entourage pourraient concourir au développement de leur autonomie. Dans cette perspective, il s'agit également d'intégrer les interactions avec les pairs dans l'explication de la genèse de l'autonomie. Dans le même ordre d'idée, on peut penser que l'autonomie qui repose sur une identité stable et claire, telle que nous la mesurons, devrait être source de confiance en soi chez les élèves. C'est du reste ainsi que nous interprétons la relation négative entre les risques liés à la confiance en soi et l'autonomie des lycéens. De ce point de vue, il reste à investiguer la force et la nature des relations que nous avons observées avec les indicateurs de trajectoires scolaires ainsi qu'avec les conduites réelles des élèves.

- 35 Sur le plan pratique, cette étude a permis de créer un outil ayant une validité satisfaisante, l'échelle finale étant relativement courte ce qui offre un avantage pour sa passation en milieu scolaire. Ce faisant, cette échelle peut tout aussi bien servir dans l'évaluation des compétences du socle commun à l'école que dans des pratiques d'orientation, comme par exemple celle de bilan. À ce titre, il serait intéressant de comparer cet outil avec d'autres instruments mesurant l'autonomie. En effet, si notre échelle considère globalement l'autonomie selon une conception situationniste, il existe d'autres instruments de mesure de l'autonomie, comme l'échelle d'autosuffisance de Dubois et Beauvois (2002) qui traduit davantage une conception émancipatrice de l'autonomie ou l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16) de Blais et Vallerand (1991) qui traduit une conception particulariste de l'autonomie.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Auzoult, L. (2005). Conception situationniste de l'autonomie en orientation. *Questions d'Orientation*, 2, 49-58.
- Auzoult, L. (2008). L'autonomie, conceptions et pratiques. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 237-245.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997/2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Blais, M. R., & Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16)*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal, [www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/scales/epadv.doc](http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/scales/epadv.doc) (page consultée le 13/04/2010).
- Bloch, M. C., & Gerde, B. (1998). *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Éditions de la chronique sociale.
- Cartierre, N., Demerval, R., & Coulon, N. (2007). *Développement et validation préliminaire de l'échelle d'affiliation contextuelle pour adolescents (EACA) dans le cadre du modèle bio-écologique*. Communication présentée au 8<sup>e</sup> Colloque International de Psychologie Sociale Appliquée, Besançon, France.

- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(3), 357-378.
- Corbière, M. (1997). Une approche multidimensionnelle de la prédiction de la réussite scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(1), 109-135.
- Courbaut, C. (1976a). La mesure du développement psychosocial : bases théoriques et dimensions hypothétiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 5(2), 193-206.
- Courbaut, C. (1976b). Intelligence et maturité sociale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 5(4), 379-390.
- Courbaut, C. (1981). Une épreuve de développement psychosocial. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 10(1), 31-68.
- Deslandes, R. (2002). Le développement de l'autonomie des adolescents, des interventions différenciées selon le sexe. In L. Lafortune & P. Mongeau (éd.), *Affectivité dans l'apprentissage* (pp. 209-231). Québec : Les publications du Québec.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1997). Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent. *Science et Comportement*, 27(3), 37-51.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32(4), 208-217.
- Dubois, N., & Beauvois, J.-L., (2002). Normes libérales de jugement et individualisme/collectivisme. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (éd.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales* (pp. 79-103). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Forner, Y., Gasqueres, L., Nafati, S., & Tintillier-Pauwels, C. (2005). La maturité de carrière à la fin du collège : construction et validation d'un instrument d'évaluation. *Questions d'Orientation*, 2, 59-68.
- Gosling, P., Scheurer, E., & Barbacci, D. (1993). *LYCAM, Le lycée ça m'intéresse*. Paris : EAP.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. In P. Karoly & J. J. Steffen (Ed.), *Adolescent behaviour disorders: Foundations and contemporary concerns* (pp. 1-54). Lexington, MA: DC Health.
- Greenberger, E., & Sørensen, A. B. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3(4), 329-358.
- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., & Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4(2), 127-143.
- Hayden, C. (1997). Exclusion from primary school: Children "in need" and children with "special educational need". *Emotional and Behavioural difficulties*, 2(3), 36-44.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Mantzicopoulos, P. Y., & Oh-Hwang, Y. (1998). The relationship of psychosocial maturity to parenting quality and intellectual ability for American and Korean adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 195-208.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10, 119-132.

## NOTES

1. Plusieurs auteurs ont tenté de rendre compte de la notion de développement à travers le concept de maturité psychosociale. L'approche de Greenberger est une perspective parmi d'autres (voir par exemple : Courbaut, 1976a et b ; 1981).
  2. On retrouve des items proches de l'échelle d'auto-suffisance/autonomie de Dubois et Beauvois (2002).
  3. On retrouve des items proches de l'échelle de mesure de l'autonomie de Blais et Vallerand (1991).
  4. La décontextualisation de l'échelle du milieu scolaire visait à pouvoir l'adapter à une population de jeunes adultes déscolarisés et/ou en transition.
  5. Notre échantillon total regroupe les élèves de cinq collèges différents et d'un lycée professionnel : par la suite, les analyses portant sur les relations entre l'autonomie et le projet, le décrochage, les évaluations scolaires et l'affiliation portent sur des effectifs plus réduits concernant un établissement à la fois.
  6. Le dernier des 15 items présente une saturation de .29.
  7. Ces derniers étaient scolarisés en troisième de découverte professionnelle, en CAP petite enfance, en seconde de BEP (secrétariat, carrière sanitaire et sociale, maintenance des équipements industriels, électrotechnique, maintenance de véhicule automobile) et en baccalauréat en trois ans (commerce et comptabilité).
- 

## RÉSUMÉS

Dans le prolongement des travaux de Deslandes, Potvin et Leclerc (1997) et de Auzoult (2008), nous présentons les qualités psychométriques d'un outil mesurant l'autonomie en contexte scolaire. Nous présentons également les relations entre l'autonomie et d'autres construits rendant compte des trajectoires scolaires. Les résultats révèlent une relation positive entre la maturité de carrière, la réussite scolaire et l'autonomie. On observe également une relation négative entre l'autonomie et les risques de décrochage scolaire. Enfin, on observe une relation entre l'autonomie et le degré d'affiliation des adolescents dans leurs contextes de vie, ce qui ouvre des perspectives explicatives sur l'élaboration de l'autonomie.

The aim of this study we are presenting is to describe a situnomy/autonomy scale in line with designs proposed by Deslandes, Potvin and Leclerc (1997) and Auzoult (2008). Results reveal good metrological and psychometric properties. It shows relations between autonomy and school evaluations as well as with career maturity. We also found a negative relation between autonomy and school withdrawal risk. Finally, we observed a relation between autonomy and the connection of teenagers with their contexts of life (i.e. school, family and peers). It opens explicative perspectives on the elaboration of autonomy for teenagers.

## INDEX

**Mots-clés** : Autonomie, Décrochage, Maturité de carrière, Situnomie

**Keywords** : Autonomy, Career maturity, School withdrawal, Situnomy

## AUTEUR

### LAURENT AUZOULT

Laurent Auzoult est conseiller d'orientation-psychologue au CIO de Pont Audemer et chargé d'enseignements à l'Institut national des sciences appliquées de Rouen (EA 4386, Laboratoire parisien de psychologie sociale [LAPPS]). Thèmes de recherche : autonomie, pouvoir, influence sociale, orientation scolaire. Contact : INSA Rouen – Département ASI – Av. de l'université – Campus du Madrillet – BP 08 – 76801 Saint Etienne du Rouvray. Courriel : auzoult@voila.fr