



## L'orientation scolaire et professionnelle

31/3 | 2002  
Varia

---

# Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents

*School experiences and psycho-social development : a survey on adolescents*

**Maria Luisa Pombeni, Salvatore Zappal et Dina Guglielmi**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3228>

DOI : 10.4000/osp.3228

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

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

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2002

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Maria Luisa Pombeni, Salvatore Zappal et Dina Guglielmi, « Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 31/3 | 2002, mis en ligne le 01 septembre 2005, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3228> ; DOI : 10.4000/osp.3228

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# *Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents*

*School experiences and psycho-social development : a survey on adolescents*

**Maria Luisa Pombeni, Salvatore Zappal et Dina Guglielmi**

---

## **Introduction**

- 1 L'école occupe une longue période de la vie de chaque individu de l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence et, pour nombre de personnes, jusqu'à l'âge adulte. Les résultats de cette expérience, à savoir les résultats scolaires, tendent en général à une distribution « normale » : un petit nombre de très bons élèves (assez négligés par la recherche scientifique jusqu'à une époque récente) obtiennent d'excellents résultats ; la majorité des élèves obtient des résultats satisfaisants ou en tout cas acceptables ; enfin, quelques autres, eux aussi en nombre limité, obtiennent des résultats insatisfaisants, parfois tellement insatisfaisants qu'ils décident d'abandonner les études.
- 2 Les raisons de l'abandon scolaire et des résultats scolaires insuffisants ont fait l'objet de nombreuses études ces dernières années et plusieurs catégories ont été proposées pour décrire ces jeunes. Les « sous-réalisateurs » (under achievers) sont des élèves ayant des troubles d'apprentissage, dont le risque d'échec est important, ayant un parcours scolaire problématique ou qui ont quitté l'école avant d'obtenir un diplôme. On a même suggéré des différenciations supplémentaires à l'intérieur de certains de ces parcours scolaires insatisfaisants (Morrow, 1986).
- 3 La recherche sociologique et la recherche psychologique ont proposé une longue liste de facteurs que l'on considère responsables ou en tout cas coresponsables, bien qu'avec un poids différent, des résultats scolaires insuffisants ou de l'abandon scolaire. Parmi ces facteurs figurent (Perrenoud, 1990 ; Morgagni, 1998) : le bas niveau socioculturel et socio-

économique de la famille d'origine de l'élève ; les aspects structurels, d'organisation et de fonctionnement de l'établissement scolaire fréquenté ; les difficultés de l'élève à s'adapter à la vie et aux tâches imposées par l'école (concernant le processus d'apprentissage, les règles de la vie scolaire, ou l'interaction avec les camarades et les enseignants), et enfin les raisons personnelles (ayant trait, par exemple, à des aspects de la personnalité de l'élève ou à ses capacités cognitives et sociales). Nous estimons que les différents niveaux d'adaptation ou de désadaptation scolaires peuvent être provoqués par les difficultés à affronter et à surmonter avec succès un ou plusieurs types de problèmes. Par conséquent, le présent travail vise à développer un outil permettant d'évaluer deux des facteurs susmentionnés : l'adaptation à la vie et aux tâches scolaires, d'une part, et les caractéristiques du développement psychosocial de l'élève, d'autre part.

## Cadre théorique

### Le développement psychosocial

- 4 La plupart des changements et des défis que les adolescents doivent affronter ont été qualifiés de tâches de développement, à savoir des tâches qui se présentent dans des périodes déterminées de la vie de l'individu et dont l'accomplissement amène au bien-être et à la création de bonnes conditions pour affronter les tâches à venir, alors que leur non accomplissement amène à l'insatisfaction et à des difficultés vis-à-vis des tâches qu'il faudra affronter par la suite (Havighurst, 1953).
- 5 Les tâches de développement et les domaines de la vie sociale que les adolescents doivent affronter sont nombreux (voir à ce sujet : Palmonari, 1997). Dans cette présentation, nous nous concentrons surtout sur les tâches ayant trait aux changements physiques, à la transition scolaire et à l'élargissement des intérêts et des activités interpersonnelles.
- 6 Une tâche de développement que tous les adolescents affrontent, car elle est fondée sur des mécanismes biologiques, est l'expérience de la puberté et des changements physiques qu'elle entraîne, qui intervient surtout entre 11 et 15-16 ans. Ces changements appellent des modifications de l'identité corporelle de l'adolescent puisqu'ils sont rapides (ils se produisent en très peu de temps), profonds, multiples (morphologiques, sexuels, organiques) et ils se déroulent au sein d'un individu qui en est conscient (Speltini, 1997). Ces transformations et leur « *timing* » (à savoir la précocité ou le retard de leur manifestation) ont des effets psychologiques sur l'adolescent : la peur ou la honte d'avoir un aspect physique anormal ou inadapté, le degré d'acceptation et de prestige obtenu chez les copains en fonction de l'aspect physique, ne sont que quelques exemples. On a constaté que le développement pubertaire est associé à une baisse des résultats scolaires au début de l'adolescence, lors du passage de l'école primaire au collège (Simmons & Blyth, 1987).
- 7 À côté des changements physiques, les adolescents doivent faire face à un grand défi social : la réussite scolaire. Celle-ci est considérée par les adolescents comme l'une des expériences les plus difficiles à affronter (Palmonari, Pombeni, & Kirchler, 1989). En tant qu'institution sociale, l'école définit et impose aux élèves des objectifs tels que : développer de nouvelles connaissances, utiliser et affiner les habiletés relationnelles (afin d'interagir avec les enseignants et les autres élèves), apprendre des compétences utiles pour leur travail futur, mettre en pratique des valeurs sociales et collectives (telles que l'honnêteté, la participation ou la collaboration). Ces acquisitions permettent à l'élève

d'interagir, d'abord avec l'institution scolaire et ensuite avec le milieu du travail et la société elle-même (Gasperoni, 1997).

- 8 L'acquisition et l'exercice de quelques-unes de ces habiletés dépendent exclusivement de l'école. Selon Kimmel et Weiner (1985), les principales tâches évolutives typiques de la mi-adolescence sont : renforcer la confiance en soi et acquérir un sentiment d'autonomie vis-à-vis des parents ; élargir les relations avec ses pairs et acquérir la capacité d'avoir des amitiés intimes. Le collège et le lycée sont donc, d'une part, le domaine privilégié dans lequel on affronte des tâches évolutives (par exemple les relations avec ses pairs et l'autre sexe) et, d'autre part, ils constituent eux-mêmes une tâche évolutive (l'interaction avec les règles, les modes de fonctionnement et les exigences d'une institution organisée). Ces deux facettes de l'école s'influencent réciproquement : la réussite dans une tâche (par exemple les relations avec des adultes significatifs tels que les parents) peut influencer les modes d'accomplissement d'une autre tâche (par exemple, les rapports avec les enseignants). Isakson et Jarvis (1999), par exemple, ont remarqué que les difficultés de l'élève avec ses pairs et avec ses parents avaient une influence négative sur les résultats scolaires et sur le sentiment d'appartenance à l'école.
- 9 Lorsque les parcours scolaires imposent un « saut » d'un cycle à un autre, il devient encore plus difficile d'affronter les tâches de développement de l'adolescence et de l'école. Eccles, Lord, Roeser, Barber et Jozefowicz (1997) soulignent que le changement d'école peut être à l'origine de la perte de motivation que l'on observe en général chez les élèves qui passent de l'école primaire au collège. Selon ces auteurs, le second cycle d'études, qui se caractérise par de grands changements au niveau de l'organisation (un établissement scolaire avec plus de salles, d'élèves et d'enseignants, une organisation bureaucratique accrue, moins d'occasions de relations individuelles entre les élèves et les enseignants), exige une plus grande attention au contexte extérieur, aux nouvelles règles, aux nouveaux camarades, qui contraste avec l'attention concentrée principalement sur soi typique de l'adolescence. Cependant, le parcours scolaire est tellement long qu'il se superpose à nombre d'acquisitions et de défis que les adolescents doivent affronter avec succès. Le processus de construction de l'identité, le gain d'autonomie vis-à-vis des parents, le développement de relations satisfaisantes avec les camarades et les enseignants, l'acceptation et l'adhésion aux règles de l'institution scolaire, etc., représentent des « problèmes » à résoudre aussi bien dans les dernières années de collège que dans les dernières années de lycée.
- 10 L'acquisition d'habiletés sociales et le réseau des amitiés du jeune sont également très importants. Les habiletés sociales constituent, au même titre que les habiletés cognitives, des conditions préalables ou des dotations de base nécessaires pour la réussite scolaire (Juvonen & Wetzel, 1996). Murray et Greenberg (2001), par exemple, ont constaté que les comportements sociaux, émotionnels et scolaires sont influencés par la qualité des relations avec les enseignants.
- 11 Par ailleurs, Berndt, Hawkins et Jiao (1999) affirment que la stabilité et la qualité des relations amicales, d'une part, et les caractéristiques du comportement et de la personnalité des amis eux-mêmes, d'autre part, influencent directement l'adaptation scolaire. Ils ont interviewé 101 enfants en dernière année de l'école primaire et, l'année suivante, pendant la première année du collège. Ils ont constaté que, chez ces derniers, l'estime de soi restait stable lorsque les enfants fréquentaient des écoles où l'on constitue des classes stables, alors qu'elle baissait lorsqu'ils fréquentaient des écoles traditionnelles (où le groupe d'élèves varie pour chaque cours et chaque enseignant). L'adaptation d'un

individu au collège était également influencée par le niveau d'adaptation de ses amis : lors du passage de l'école primaire au collège, les élèves avaient respectivement plus de confiance dans leurs compétences sociales, ou plus de problèmes de comportement quand leurs amis avaient aussi une grande confiance dans leurs habiletés sociales ou de gros problèmes de comportement. Cependant, Berndt *et al.* (1999) ont constaté également un effet d'interaction entre ces deux variables : les problèmes de comportement diminuaient quand les élèves mettaient fin à des amitiés avec des camarades socialement peu adaptés (c'est-à-dire lorsque leurs amitiés étaient peu stables).

- 12 Le fait de posséder des habiletés sociales adéquates permet aux élèves de s'impliquer dans des activités telles que le dialogue avec les enseignants en-dehors des cours ou la participation à des activités de clubs ou de groupes d'élèves, qui ont une corrélation faible, mais significative, avec l'image de soi en tant qu'élève (House, 2000). Au contraire, les élèves qui se préoccupent d'eux-mêmes, de la manière dont ils sont perçus par les autres et des confrontations sociales, présentent également des niveaux plus élevés d'anxiété vis-à-vis de leurs résultats (Skaalvik, 1997).
- 13 Bref, les développements physiques, psychologiques et sociaux des adolescents « absorbent » beaucoup d'énergies. L'acquisition et la consolidation, plus ou moins adéquates, de ces nouvelles habiletés ont forcément des conséquences sur les résultats scolaires et sur le concept de soi en tant qu'élève.

### La réussite scolaire et le concept de soi scolaire

- 14 La psychologie éducative cognitive a étudié le bon ou mauvais fonctionnement de l'activité intellectuelle par rapport à quatre systèmes : les connaissances déclaratives (à savoir, les informations qu'un individu possède par rapport au monde où il vit) ; les connaissances procédurales (qui concernent la manière dont il faut accomplir quelque chose) ; les connaissances méta-cognitives (les connaissances sur les connaissances) et la motivation (Comoglio, 1999).
- 15 Selon Borowski et Muthukrishna (1992), les connaissances concernant la tâche et les stratégies, ainsi que quelques aspects motivationnels, constituent des conditions de base de l'élève stratégiquement intelligent. Un élève, par exemple, connaît un grand nombre de stratégies d'apprentissage ; il sait quand, où et pourquoi ces stratégies sont importantes ; il choisit et il maîtrise efficacement ces stratégies ; il est intrinsèquement motivé, orienté vers la tâche et il se fixe des buts à haut niveau ; il ne craint pas les échecs ; il a des images concrètes et multiples de « soi possibles » ; il possède beaucoup de connaissances et il y accède rapidement ; il a un vécu personnel passé fait d'encouragements par les autres individus significatifs (les parents, l'école, la société au sens large). Cette liste d'habiletés/acquisitions suggère que cet élève est efficace non seulement s'il connaît beaucoup de stratégies, mais aussi s'il n'est pas « distrait », ou plutôt s'il a accompli avec succès les tâches de développement précédentes et s'il est capable de faire de même avec les tâches de développement actuelles.
- 16 Les bons résultats scolaires, s'ils sont constants, permettront à l'élève d'élaborer une importante connaissance méta-cognitive : sa propre identité scolaire. Celle-ci a été définie comme « l'ensemble des attitudes, des sentiments et des perceptions concernant ses propres compétences intellectuelles ou scolaires » (Lent, Brown, & Gore, 1997, p. 308) ; elle peut être considérée comme la manière dont un élève considère ou juge ses habiletés scolaires par rapport aux autres élèves. Même avec des étudiants universitaires, Cokley

- (2000) a remarqué que les résultats scolaires (les notes) et la qualité des relations avec les professeurs déterminaient l'image de soi scolaire.
- 17 Les résultats et les succès scolaires n'influencent pas seulement le concept de soi en tant qu'élève, mais exercent également un effet direct, ou indirect, sur les résultats que l'on obtiendra dans la suite de la carrière scolaire. Par exemple, Ripple et Luthar (2000) ont étudié un groupe d'élèves de la première et de la dernière année du lycée, afin d'évaluer l'influence possible des conditions socio-économiques, tous les élèves étant issus de familles économiquement et socialement défavorisées. Ils ont observé que les capacités intellectuelles (mesurées à l'aide des Matrices progressives de Raven au Temps 1) n'influençaient pas les résultats scolaires de la dernière année (Temps 2). Par contre, ces derniers dépendaient des résultats précédents et du comportement positif de l'élève en classe (tolérance à la frustration, capacités d'affirmation de soi, orientation vers la tâche). Ross et Broh (2000) ont utilisé un échantillon représentatif d'élèves fréquentant des écoles publiques, privées et religieuses des États-Unis. Ils ont constaté que les réussites scolaires précédentes, mesurées à l'âge de 14 ans, augmentaient aussi bien l'estime de soi que le sentiment de maîtrise des élèves observés à l'âge de 16 ans. Et de plus, ils ont constaté que seul le sentiment de maîtrise était fortement associé aux meilleures notes des élèves à l'âge de 18 ans, alors que l'estime de soi ne l'était pas.
  - 18 En résumé, nous pouvons affirmer que, d'un côté, les résultats scolaires positifs (c'est-à-dire l'emploi de stratégies cognitives efficaces, l'acquisition des nouvelles connaissances, l'accomplissement des tâches scolaires assignées, etc.) influencent la probabilité d'obtenir d'autres résultats scolaires positifs dans l'avenir et le sentiment d'être un bon élève (et que les résultats scolaires négatifs influencent la probabilité d'autres résultats négatifs et d'un concept de soi scolaire négatif) et que, de l'autre, ce mécanisme d'auto-renforcement influence et est influencé par les autres tâches de développement que l'adolescent doit affronter. Des difficultés scolaires peuvent rendre plus difficile un développement psychosocial présentant déjà des lacunes (et vice versa), alors que celles-ci peuvent rester limitées au seul domaine scolaire si le développement psychosocial est suffisamment solide. On pourrait donc envisager une sorte de continuum dans lequel on retrouve à une extrémité la solution ou la maîtrise efficace des deux domaines (le domaine scolaire et celui du développement de soi et de l'identité), et à l'autre extrémité, des difficultés à affronter les tâches des deux domaines (cette condition correspondrait mieux à la forme de malaise « extrême » ou malaise « évident » qu'est l'abandon scolaire). Les situations intermédiaires dans ce continuum correspondraient à des difficultés scolaires ou psychosociales (redoublements, problèmes de comportement, etc.) que les enseignants peuvent affronter plus facilement car ils résultent du non accomplissement ou de problèmes de maîtrise d'un des deux domaines.
  - 19 En partant de ce préalable, nous avons essayé de développer un outil permettant d'appréhender les principales difficultés de l'adaptation/désadaptation scolaire et du développement psychosocial de l'élève. Nous présentons ici les résultats obtenus. Nous apportons à cette fin les résultats de la première application de cet outil en décrivant ses contenus et ses caractéristiques psychométriques.
  - 20 Nous avons testé l'hypothèse de différences de développement psychosocial et d'adaptation scolaire chez des élèves appartenant à des cycles scolaires différents (collège vs lycée) et dans les deux sexes. Enfin, nous avons essayé de voir si un redoublement dans le parcours scolaire d'un élève (qui peut être considéré, suivant le schéma susmentionné,

comme une condition de difficulté « intermédiaire ») résultait de niveaux plus faibles d'adaptation scolaire ou de problèmes de développement psychosocial.

## La recherche

### Les participants

- 21 Cette recherche a été menée sur 3 980 élèves des collèges et lycées<sup>1</sup> de la région Émilie-Romagne, qui ont rempli un questionnaire auto-administré, que nous présenterons ci-dessous. Les analyses statistiques n'ont porté que sur les questionnaires complets, en éliminant ceux qui présentaient des données incomplètes (25 % du total). Le groupe de participants visé dans ce travail est donc constitué de 2 969 élèves (âge moyen = 13.35, d.s.<sup>2</sup> = 1.54) dont 56 % fréquentant le collège (âge moyen = 12.07, d.s. = .91) et 44 % le lycée (âge moyen = 14.7, d.s. = .64). Le relevé a été fait dans les trois classes du collège et dans les deux premières classes des lycées.
- 22 Sur les 2 969 élèves examinés, 48 % sont des garçons (âge moyen = 13.34, d.s. = 1.53) et 51,7 % sont des filles (âge moyen = 13.35, d.s. = 1.54). Le pourcentage de garçons est de 52,3 % au collège et 50.2 % au lycée.
- 23 Les élèves ayant redoublé représentent 8.5 %, dont 33.5 % au collège et 66.5 % au lycée.
- 24 Le questionnaire a été administré dans le groupe-classe par un psychologue qui expliquait les buts principaux de la recherche et donnait les indications pour le remplir. La passation a pris des temps variables, allant de 30 minutes, surtout pour les élèves des lycées, jusqu'à 60 minutes pour les élèves des collèges.

### Le questionnaire

- 25 Les élèves ont rempli un questionnaire – nommé « Questionnaire d'auto-évaluation de l'élève » – qui a été construit *ad hoc* pour notre enquête. Il comportait deux parties : la section « A » se focalisait sur les comportements et sur les réactions des élèves par rapport aux activités scolaires et didactiques, ainsi qu'aux enseignants et aux camarades ; la section « B » relevait quelques composantes du développement psychophysique et psychosocial des adolescents (réactions par rapport au corps, identité de genre, relations avec les parents, avec l'autre sexe, avec les amis). Le nombre total d'items était de 175.
- 26 Les élèves exprimaient leur degré d'accord avec chaque affirmation à l'aide d'une échelle de type Likert à 5 modalités de réponse, où 1 = « pas du tout d'accord » et 5 = « tout à fait d'accord ».

## Les résultats

### Analyses statistiques utilisées

- 27 La structure factorielle du questionnaire a été analysée suivant la méthode des composantes principales appliquée à une matrice de corrélation de Pearson, avec rotation Équamax des axes factoriels dont la finalité est de définir les dimensions du questionnaire. La cohérence interne des échelles du questionnaire a été étudiée à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach.

- 28 L'analyse de la structure des facteurs latents, afin de vérifier l'existence des deux dimensions « adaptation scolaire » et « développement évolutif », a été effectuée par le biais d'une analyse factorielle confirmatoire fondée sur des modèles à équations structurelles (Corbetta, 1992 ; Joreskog, 1993). Pour vérifier la bonne adaptation aux données de ces modèles on a utilisé les indices suivants : le  $\chi^2$  et le rapport entre la valeur du  $\chi^2$  et les degrés de liberté ; G.F.I. (Goodness of Fit Index) ; A.G.F.I. (Adjusted Goodness of Fit Index) ; C.F.I. (Comparative Fit Index) et R.M.R. (Root Mean Squared Residual)<sup>3</sup>.
- 29 En ce qui concerne les analyses différentielles, on a employé le T-Test. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide du kit statistique S.P.S.S.

## La structure du questionnaire

- 30 Ce questionnaire a été élaboré pour analyser la désadaptation scolaire et/ou les difficultés dans le développement psychosocial. À cette fin nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires sur les 175 items du questionnaire. Sur la base des hypothèses théoriques de départ, du Scree Test de Cattell et du contenu des items (qui, dans cette première version, avaient été formulés en surnombre, avec quelques redondances), on a choisi d'éliminer 79 items. L'analyse en composantes principales avec rotation Équamax, effectuée sur les 96 items retenus, nous a permis de mettre en évidence douze facteurs, ou échelles, qui expliquent au total 42 % de la variance.
- 31 Ils identifient les douze aspects suivants :
- 1) « *Anxiété vis-à-vis des résultats, du jugement* », qui comporte 14 items (dont, par exemple, « je suis sans cesse anxieux vis-à-vis des résultats scolaires ») et qui concerne l'inquiétude par rapport à la réussite scolaire, associée à la crainte du jugement des enseignants et des camarades de classe ;
  - 2) « *Méthode de travail scolaire* », qui comporte 11 items et qui se rapporte au fait de savoir programmer, organiser et juger son propre travail. Un exemple d'item : « je fais mes devoirs tous les jours régulièrement » ;
  - 3) « *Dévalorisation de l'école* », qui comporte 10 items (par exemple : « ce que j'étudie à l'école n'est pas utile pour mon travail futur »), et qui concerne la dévalorisation de l'expérience scolaire et l'orientation positive vis-à-vis du milieu du travail ; en effet les élèves qui donnent peu d'importance à l'école en attribuent par contre beaucoup au travail ;
  - 4) « *Difficultés à respecter les règles* », dont les 7 items se rapportent à l'intolérance vis-à-vis des règles imposées ou proposées par les enseignants et l'institution scolaire. Un exemple d'item : « quand je me sens contrôlé(e) je réagis avec rage » ;
  - 5) « *Image négative du soi corporel* », qui comporte 9 items, et qui met en évidence l'inquiétude et les sentiments de déception pour son propre développement et aspect physique ; un exemple d'item : « si je me regarde dans le miroir j'éprouve des sentiments de déception » ;
  - 6) « *Efficacité personnelle* », qui comporte 8 items (exemple : « face à un échec, je m'efforce de récupérer »), et qui concerne la motivation à la réussite fondée sur le sentiment d'être capable de surmonter les difficultés ;
  - 7) « *Crise intérieure, existentielle* », qui comporte 6 items (par exemple : « il y a des moments où j'éprouve une telle détresse que personne ne peut m'aider »), et qui concerne le vécu et les sentiments de détresse et de solitude caractérisant souvent l'âge de l'adolescence ;
  - 8) « *Disponibilité des enseignants* », qui comporte 5 items décrivant l'accueil et l'acceptation que les élèves reçoivent de leurs enseignants. Un exemple d'item : « si j'ai un problème personnel, j'avoue qu'il y a des enseignants qui font tout leur possible pour m'aider » ;



- 9) « *Rapport négatif avec ses parents* », qui comporte 8 items, et qui concerne aussi bien le manque de participation et la faible attention des parents à l'égard des expériences de leurs enfants, que leur intrusion excessive. Un exemple d'item : « face à certaines situations, je ressens une intrusion excessive de mes parents » ;
- 10) « *Attitude favorable pour les activités de groupe* », qui comporte 6 items, et qui se focalise sur l'importance de travailler en groupe dans la classe. Un exemple d'item : « à l'école j'aime bien les activités de groupe » ;
- 11) « *Isolement par rapport aux camarades* », (par exemple : « je n'arrive pas à me faire accepter par mes camarades »), qui comporte 6 items, et qui concerne les difficultés dans les relations interpersonnelles et l'isolement de l'élève par rapport à ses pairs ;
- 12) « *Développement psychophysique* », qui comporte 6 items comprenant l'importance d'avoir un copain (une copine) de l'autre sexe et l'attention à son aspect physique (beauté, élégance). Un exemple d'item : « je suis attiré(e) par les personnes de l'autre sexe ».

### **Cohérence interne des douze facteurs**

- 32 L'étude de la cohérence interne des douze dimensions du questionnaire a été faite à l'aide de l'alpha de Cronbach. Les valeurs de cet indice, indiquées sur le tableau 1, s'avèrent en général assez satisfaisantes.

TABLEAU 1. Indices de cohérence interne des douze facteurs

FACTEURS	% VARIANCE EXPLIQUÉE	ALPHA DE CRONBACH
1) Anxiété vis-à-vis des résultats	5,63	.86
2) Méthode d'étude	4,47	.86
3) Dévalorisation de l'école	4,12	.78
4) Difficultés à respecter les règles	3,65	.68
5) Image négative du soi corporel	3,40	.79
6) Efficacité personnelle	3,35	.69
7) Crise intérieure, existentielle	3,35	.75
8) Disponibilité des enseignants	3,15	.62
9) Rapport négatif avec ses parents	2,83	.73
10) Attitude positive pour les activités de groupe	2,80	.72
11) Isolement par rapport aux camarades	2,79	.67
12) Développement psychophysique	2,52	.59

TABLE 1. Internal consistency of the twelve factors (Cronbach's alpha)

- 33 Quelques dimensions présentent des indices de consistance interne optimale, par exemple les aspects « Anxiété vis-à-vis des résultats » et « Méthode d'étude » (.86) ; d'autres ont des valeurs plus basses mais tout à fait satisfaisantes, par exemple « Dévalorisation de l'école » (.78) et « Image négative du soi corporel » (.79) ; pour d'autres, enfin, les valeurs alpha sont moins satisfaisantes, c'est le cas des aspects « Disponibilité des enseignants » (.62) et « Développement psychophysique » (.59).

## L'analyse factorielle confirmatoire

- 34 Nous avons utilisé l'analyse factorielle confirmatoire pour vérifier l'hypothèse selon laquelle le questionnaire comporte deux macro-facteurs, celui qui concerne l'expérience scolaire et celui qui concerne le développement psychosocial. Trois modèles ont été comparés : un modèle à deux facteurs orthogonaux (qui considère l'expérience scolaire et le développement psychosocial comme étant indépendants), un modèle à deux facteurs obliques (qui au contraire considère ces deux domaines comme étant en corrélation) et un modèle à un seul facteur général de désadaptation. Les analyses ont été faites séparément aussi bien sur le groupe d'élèves du collège que sur celui du lycée. Pour les

deux groupes, les résultats, présentés au tableau 2, montrent que le modèle à deux facteurs en corrélation présente le meilleur ajustement.

TABLEAU 2. Indices d'adaptation des trois modèles dans les deux groupes d'élèves

Modèle :	$\chi^2$	g.l.	$\chi^2/g.l.$	Gfi	Agfi	Cfi	Rmr
GROUPE COLLÈGES (N = 1657)							
Modèle :							
À 2 facteurs orthogonaux	830.01	48	17.3	.93	.89	.85	.08
À 2 facteurs obliques	415.39	47	8.84	.96	.93	.93	.03
À un seul facteur latent	1016.70	48	21.18	.18	.81	.81	.04
GROUPE LYCÉES (N = 1303)							
Modèle :							
À 2 facteurs orthogonaux	547.74	48	11.41	.94	.90	.86	.06
À 2 facteurs obliques	320.05	47	6.81	.96	.94	.92	.03
À un seul facteur latent	901.86	48	18.79	.87	.79	.75	.04

35 g.l. : dl = degrés de liberté (l'ajustement est d'autant meilleur que  $\chi^2/dl$  est faible).

36 Gf : Goodness of fit index (proportion de variances et de covariances dont rend compte le modèle).

37 Agfi : Adjusted goodness of fit index (Gfi ajusté par les degrés de liberté), l'ajustement est d'autant meilleur que ces indices sont proches de 1.

38 Cfi : Comparative Fit index.

39 Rmr : Root mean square residual (mesure de la moyenne des variances et covariances observées), l'ajustement est d'autant meilleur que Rmr est faible.

TABLE 2. Goodness-of-fit indices for the three hypothesized models in the two groups of students

40 On peut observer que les indices d'ajustement, globalement positifs, donnent un rapport  $\chi^2/g.l.$  non satisfaisant. Ce résultat peut s'expliquer par le nombre d'élèves des deux groupes d'élèves, étant donné que cet indice croît parallèlement à l'augmentation de N. Comme preuve de cela, nous avons appliqué le modèle à deux facteurs obliques sur deux sous-groupes moins nombreux, et nous avons obtenu des résultats nettement plus satisfaisants dans les deux cas (voir tableau 3).

TABLEAU 3. Indices d'adaptation du modèle à deux facteurs corrélés, dans deux sous-groupes d'élèves

	$\chi^2$	g.l.	$\chi^2/g.l.$	Gfi	Agfi	Cfi	Rmr
N = 251 (élèves qui ont redoublé)	84.45	47	2.09	.95	.91	.94	.04

N = 278 (élèves des lycées – choisis au hasard)	98.224	47	2.09	.95	.91	.93	.03
--	--------	----	------	-----	-----	-----	-----

TABLE 3. Goodness-of-fit indices for the two related factors model in two sub-groups of students

- 41 La *figure 1* donne le modèle d'analyse factorielle confirmatoire à 2 facteurs obliques concernant les élèves des lycées. Le premier macro-facteur, ainsi nommé puisqu'il regroupe plusieurs échelles du questionnaire, défini comme « *Adaptation scolaire* », est en corrélation positive avec la « *Méthode d'étude* », la « *Disponibilité des enseignants* » et l'« *Efficacité personnelle* », et en corrélation négative avec la « *Difficulté à respecter les règles* » et la « *Dévalorisation de l'école* ». Par contre, il n'a pas de corrélation avec l'aspect « *Activités de groupe* ».
- 42 Le deuxième macro-facteur, défini comme « *Difficultés dans le développement psychosocial* », est positivement associé avec les aspects suivants : « *Crise intérieure* », « *Anxiété vis-à-vis des résultats* », « *Image négative du soi corporel* », « *Rapport négatif avec ses parents* », « *Isolement par rapport aux camarades* » et « *Développement psychophysique* ».
- 43 On a pu observer que les deux macro-facteurs latents (l'adaptation scolaire et les difficultés dans le développement psychosocial) ont une importante corrélation ( $r = -.51$  pour les élèves du collège,  $r = -.46$  pour les élèves du lycée). Le lien est négatif car le premier macro-facteur se rapporte à la réussite scolaire alors que le deuxième macro-facteur se rapporte à des difficultés relatives au développement psychosocial.

FIGURE 1. Modèle d'analyse factorielle confirmatoire sur les élèves des lycées

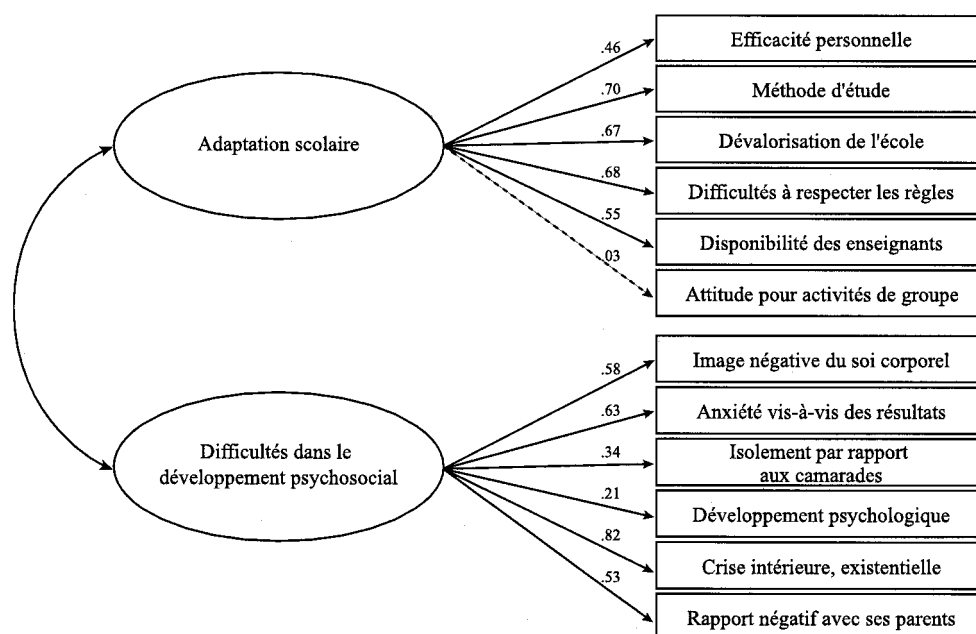


FIGURE 1. Confirmatory factor analysis model (high school students)

- 44 La *figure 1* montre une structure où 11 des 12 facteurs identifiés ont une corrélation univoque avec un seul macro-facteur, conformément à l'objectif principal de notre enquête. Cependant, on constate que ce modèle est plus conforme aux données quand les échelles « *Rapport négatif avec ses parents* » et « *Efficacité personnelle* » sont référés aux

deux macro-facteurs. Néanmoins, dans cette phase de la recherche, nous avons préféré envisager un modèle dans lequel chaque macro-facteur ne regroupe que six échelles. En tout cas, on se propose d'approfondir les effets possibles des douze facteurs susmentionnés aussi bien sur l'expérience scolaire que sur le développement psychosocial des adolescents.

## Niveau d'adaptation scolaire et des difficultés dans le développement psychosocial

- 45 Les moyennes et les écarts-types des 12 facteurs du questionnaire sont indiquées dans les deux premières colonnes du *tableau 4* (les scores de chaque facteur ont été exprimés sur la base d'une échelle allant de 1 à 5, afin de pouvoir les comparer). Les scores les plus élevés ont été obtenus dans les sous-échelles « Activités de groupe » (moyenne = 3,7), « Développement psychophysique » (moyenne = 3,5), « Efficacité personnelle » (moyenne = 3,3); par contre, les scores les moins élevés ont été observés dans les aspects « Dévalorisation de l'école » (moyenne = 2,1) et « Isolement par rapport aux camarades » (moyenne = 2,05). Donc, les élèves interrogés se déclarent globalement assez favorables aux activités scolaires de groupe, assez intéressés par les relations avec l'autre sexe et assez capables d'affronter les difficultés scolaires. En outre, ils sont peu d'accord avec les affirmations concernant l'abandon de l'école pour travailler et ils se sentent peu isolés par rapport à leurs camarades. Il faut souligner que les moyennes de la plupart des douze facteurs se situent aux alentours de la valeur 3, à savoir le score intermédiaire de l'échelle, ce qui fait ressortir des élèves globalement capables d'affronter de manière adéquate les exigences de la vie scolaire et de la phase évolutive qu'ils vivent.

## Les différences entre les sous-groupes

- 46 Au niveau des analyses différentielles, nous avons estimé important d'étudier les différences entre les sexes, de même que les différences entre collège et lycée, étant donné que la transition d'un cycle d'études à un autre représente un moment important et parfois difficile pour le développement de l'adolescent.
- 47 Les résultats concernant le domaine « *Adaptation scolaire* » mettent clairement en évidence l'importance et la difficulté de cette transition. Le *tableau 4* montre que les scores des élèves du lycée sur les six facteurs de ce domaine sont moins favorables que ceux des élèves du collège.
- 48 S'agissant du « *Développement psychosocial* », la situation est plus différenciée. Alors même que les élèves des lycées présentent, par rapport à ceux des collèges, un rapport plus négatif avec leurs parents, ils montrent en même temps moins d'isolement par rapport à leurs camarades et une plus grande attention aux rapports avec l'autre sexe. Par contre, il n'y a pas de différence au niveau de l'« Anxiété vis-à-vis des résultats », de l'« Image négative du soi corporel » et de la « Crise intérieure », qui restent à des niveaux moyens et moyens-bas.

TABLEAU 4. Moyennes et déviations standard de l'échantillon total sur les douze facteurs, et moyennes et différences significatives dans les sous-groupes école (collège vs. lycée), genre (garçons vs. filles) et interaction (écoles x genre)

DIMENSIONS	MOYENNE	DS							
			ÉCOLE		SEXE		INTERACTION	MOYENNE	
			COLLÈGE	LYCÉE	GARÇONS	FILLES	ÉCOLE X SEXE	GARÇONS	FILLES
<b>Adaptation scolaire</b>	3.23	.75	3,37		3,05 <sup>b</sup>		3,17		3,29 <sup>b</sup>
- Méthode d'étude									
- Dévalorisation de l'école	2.14	.68	2,09		2,20 <sup>b</sup>		2,25		2,01 <sup>b</sup>
- Difficultés à respecter les règles	2.24	.68	2,18		2,31 <sup>b</sup>		2,37		2,10 <sup>b</sup>
- Efficacité personnelle	3.35	.62	3,43		3,27 <sup>b</sup>		3,40		3,32 <sup>b</sup>
- Attitude positive pour les activités de groupe	3.68	.79	3,80		3,54 <sup>b</sup>		3,59		3,78 <sup>b</sup>
- Disponibilité des enseignants	3.33	.75	3,50		3,12 <sup>b</sup>		3,33		3,34
<b>Développement psychosocial</b>	2.32	.75	2,29		2,34		2,13		2,51 <sup>b</sup>
- Image négative du soi corporel									
- Anxiété vis-à-vis des résultats	2.80	.76	2,81		2,79		2,71		2,89 <sup>b</sup>
- Crise intérieure, existentielle	2.54	.80	2,52		2,58		2,52		2,57 <sup>a</sup>
- Rapport négatif avec ses parents	2.39	.71	2,32		2,47 <sup>b</sup>		2,42		2,35 <sup>b</sup>
- Isolement par rapport aux camarades	2.05	.65	2,09		1,99 <sup>b</sup>		2,16		1,93 <sup>b</sup>
L'orientation scolaire et professionnelle 31/3   2005									
- Développement psychophysique	3.55	.70	3,46		3,65 <sup>b</sup>		3,52		3,58 <sup>a</sup>

TABLE 4. Means and standard deviations in the total sample ; effects of type of school (junior high school vs. high school), sex (males vs. females) and interaction (school x sex) on the twelve factors

- 49 Il apparaît donc que le passage au lycée représente un moment de transition aux effets bien précis : d'un côté, une augmentation générale des difficultés par rapport aux différents aspects de l'expérience scolaire, de l'autre, la maîtrise des tâches qui caractérisent l'adolescence liées à la différenciation des parents et à l'identification avec le groupe des pairs.
- 50 Pour ce qui est des différences entre les sexes, elles se sont avérées importantes dans la plupart des douze facteurs du questionnaire (voir *tableau 4*), à l'exception de l'aspect « Disponibilité des enseignants ». Toutes les différences concernant les aspects de l'*Adaptation scolaire* vont dans la même direction : il ressort que les filles utilisent de meilleures méthodes d'étude, qu'elles ont un penchant plus fort pour le travail de groupe, qu'elles dévalorisent moins l'école et qu'elles ont moins de difficultés à respecter les règles. Ces données pourraient être interprétées comme une plus forte responsabilisation des filles par rapport à l'école.
- 51 Par contre, en ce qui concerne le *Développement psychosocial*, les filles présentent des difficultés plus fortes associées au soi (image négative du soi corporel, crise intérieure), alors que les garçons expriment plus de difficultés dans les rapports tant avec leurs camarades qu'avec leurs parents.
- 52 Il importe cependant de préciser le résultat montrant que les filles sont plus responsables par rapport à l'école et ont plus de mal-être personnel, en tenant compte du cycle d'études fréquenté. L'analyse de l'interaction entre ces deux variables ajoute d'autres informations qui rendent les résultats plus nuancés (voir *tableau 4*, trois dernières colonnes). En ce qui concerne l'expérience scolaire, les résultats des 3 échelles (« Méthode d'étude », la « Dévalorisation de l'école » et les « Difficultés à respecter les règles »), montrent qu'au collège les filles obtiennent des scores plus élevés que les garçons, mais qu'au lycée l'écart entre les deux sexes diminue. Par exemple, la *figure 2* relative à l'échelle « Méthode d'étude » montre une faible dégradation des méthodes d'étude chez les garçons lors du passage du collège au lycée, tandis que cette dégradation est plus forte chez les filles.

FIGURE 2. « Méthode d'étude » chez les garçons et les filles des deux niveaux scolaires

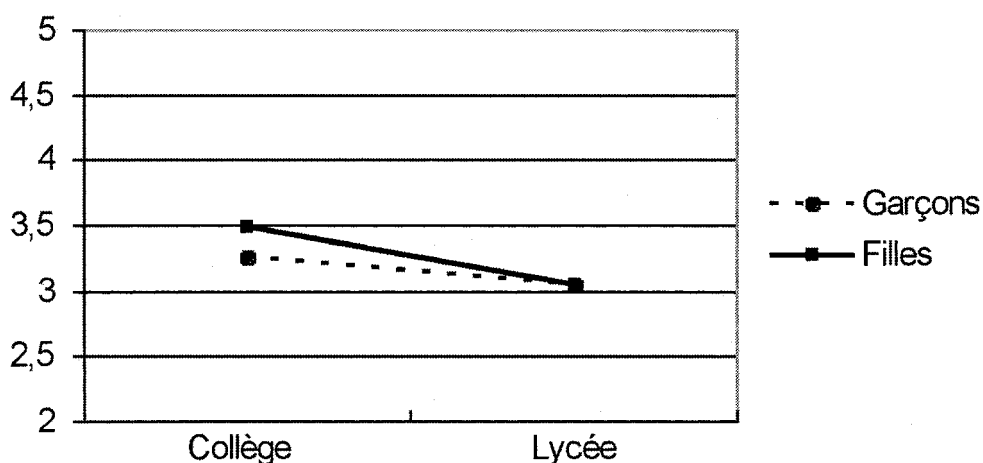


FIGURE 2. "Method of study" in males and females of the two school levels



- 53 On constate la même tendance pour les échelles « Dévalorisation de l'école » et « Difficultés à respecter les règles ». Dans ces cas-là, les évaluations plus positives des filles des collèges se dégradent lors du passage d'un cycle à l'autre les rapprochant de celles des garçons ; elles deviennent même plus négatives que celles des garçons relatives à l'échelle « Disponibilité des enseignants ». L'Efficacité personnelle est la seule échelle de l'expérience scolaire où les garçons conservent des scores plus élevés que les filles. Globalement, donc, les filles montrent une attitude plus positive vis-à-vis de l'école, même si elles semblent avoir plus de difficultés que les garçons lors de la transition d'un cycle scolaire à l'autre. À l'occasion du passage du collège au lycée, elles ont une attitude vis-à-vis de l'école bien plus négative que les garçons, dont l'attitude vis-à-vis de l'instance éducative reste pratiquement inchangée.
- 54 On observe les mêmes résultats en ce qui concerne le domaine des « Difficultés dans le développement psychosocial ». En particulier, alors que les scores concernant l'« Image négative du soi corporel », la « Crise intérieure » et l'« Anxiété vis-à-vis des résultats » baissent chez les garçons lors de la transition du collège au lycée, ces scores restent élevés, voire augmentent chez les filles. La figure 3 donne un exemple de ces tendances, concernant « l'Image négative du soi corporel ».

FIGURE 3. « Image négative du soi corporel » chez les Garçons et chez les Filles dans les deux niveaux scolaires

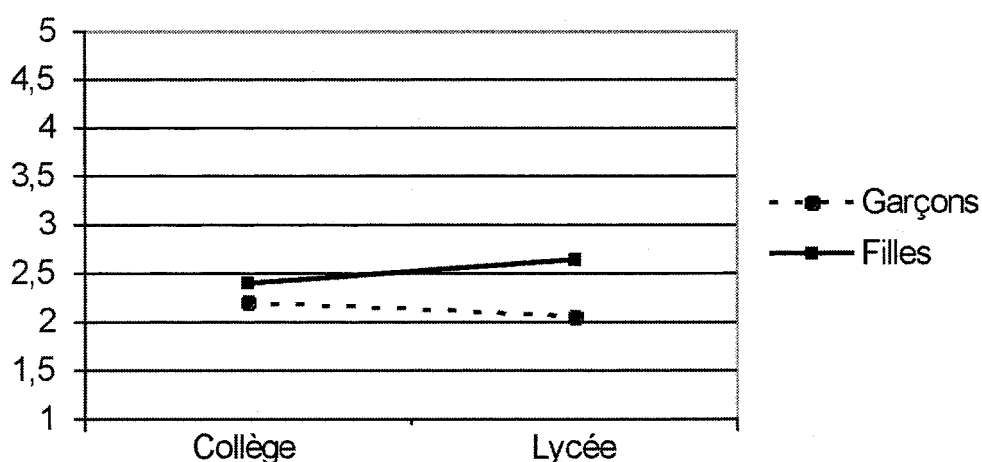


FIGURE 3. "Negative body image" in males and females of the two school levels

- 55 Enfin, pour ce qui concerne le rapport négatif avec les parents, les tendances sont semblables à celles qui concernent l'expérience scolaire dont on vient de parler : les filles ont un rapport moins négatif pendant le collège ; ces conflits augmentent pour les garçons et les filles au lycée, mais l'augmentation est plus marquée chez les filles, qui atteignent alors le même niveau que les garçons.
- 56 Globalement, on constate donc une plus forte augmentation des difficultés dans l'expérience scolaire et dans l'expérience psychosociale chez les filles.
- 57 Les différences entre les élèves qui ont redoublé et les autres
- 58 La structure à deux macro-facteurs de difficulté englobant les 12 échelles du questionnaire a pu être appliquée également aux élèves qui avaient redoublé pendant leur carrière scolaire (voir tableau 3). Nous avons ensuite analysé les différences sur les facteurs entre les élèves qui avaient redoublé et les autres.

- 59 Pour ce qui est des résultats concernant les aspects de l'adaptation scolaire, on a constaté que les « Méthodes d'étude » ( $t = 9,42$  ;  $gl = 2898$  ;  $p = .000$ ) et l'Efficacité personnelle ( $t = 5,79$  ;  $gl = 2898$  ;  $p = .000$ ) présentent des valeurs plus élevées chez les élèves qui n'ont jamais redoublé. Pour « Dévalorisation de l'école » ( $t = 8,68$  ;  $gl = 2898$  ;  $p = .000$ ) et « Difficultés à respecter les règles » ( $t = 8,75$  ;  $gl = 2898$  ;  $p = .000$ ), ce sont les élèves qui ont redoublé qui ont les scores les plus élevés. Les différences entre ceux qui ont redoublé et les autres semblent se concentrer surtout dans ces macro-facteurs. En effet, les seules différences significatives dans les aspects des « Difficultés dans le développement psychosocial » concernent les « Rapport négatif avec ses parents » ( $t = 3,32$  ;  $gl = 2898$  ;  $p = .001$ ) et « l'Isolement par rapport aux camarades » ( $t = 2,67$  ;  $gl = 2898$  ;  $p = .008$ ), dans lesquels les élèves qui ont redoublé ont des scores plus élevés que les autres.

## Conclusions

- 60 Ce travail partait de l'idée que les difficultés scolaires (allant des situations extrêmes de l'abandon scolaire aux formes plus communes de mal-être dans les études ou dans les relations avec les enseignants, le groupe des camarades ou l'institution scolaire) peuvent résulter de difficultés à affronter les tâches d'apprentissage assignées par l'école et/ou les tâches associées au développement psychosocial de l'adolescent (le mal-être serait plus fort si l'élève avait des difficultés à affronter simultanément ces deux tâches). Dans ce travail, nous avons proposé un nouvel outil construit *ad hoc* pour mesurer ces deux domaines de difficultés.
- 61 L'analyse factorielle exploratoire a identifié douze facteurs qui expliquent 42 % de la variance. Ce résultat n'explique pas 58 % de la variance restante qui, comme on a pu le voir dans l'introduction, pourrait dépendre d'autres variables, telles que les conditions socio-économiques des élèves, les modes de fonctionnement de l'établissement scolaire ou certaines caractéristiques de la personnalité des élèves, qui n'ont pas été retenues dans ce questionnaire. Par conséquent, nous estimons pouvoir affirmer que les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire atteignent les objectifs que nous nous étions fixé : a) l'outil paraît suffisamment capable de révéler les deux formes de mal-être, à savoir les difficultés associées à l'expérience scolaire et les difficultés associées aux changements et au développement psychosocial de l'adolescence ; b) il ressort que ces deux aspects de difficulté de l'adolescence sont en corrélation. Ce dernier résultat confirme que le malaise scolaire peut compromettre une image positive de soi en tant qu'élève ou les relations familiales et sociales de l'adolescent, et que réciproquement, les difficultés ou les inquiétudes relatives aux changements physiques et sociaux peuvent avoir des conséquences sur la vie à l'école et sur les résultats scolaires de l'élève. Des recherches ultérieures seront nécessaires pour établir un lien de causalité que l'on ne pourra vérifier qu'avec des protocoles de recherche longitudinaux.
- 62 Il ressort que l'adaptation scolaire est particulièrement associée au fait de posséder des méthodes d'étude adéquates (ce qui nous paraît un résultat évident), mais aussi à l'établissement de relations satisfaisantes avec les enseignants, ce qui confirme les idées de Cokley (2000) concernant l'importance du développement et de la valorisation des habiletés interpersonnelles afin de mieux interagir avec les professeurs et donc d'améliorer les résultats et l'adaptation au sein de l'université. Nos observations confirment également les résultats d'autres recherches portant sur les liaisons entre les parcours scolaires et développementaux problématiques et les difficultés à respecter les

règles de l'école. En ce qui concerne la recherche de l'identité personnelle à l'adolescence, on voit se confirmer l'image de l'élève qui a des doutes et des sentiments d'inconfort et de solitude. Néanmoins, le résultat montrant que l'école et ses tâches constituent une partie de ces inquiétudes est intéressant à considérer. Ces résultats semblent confirmer les propos de Skaalvik (1997), selon lesquels le fait de vouloir éviter d'apparaître idiot ou d'être jugé négativement par les autres représente un mode de défense de soi peu adaptatif, associé à une certaine anxiété et à l'échec scolaire. Conformément à ce que nous avons repéré dans la littérature (Kimmel & Weiner, 1985 ; Isakson & Jarvis, 1999 ; Simmons & Blyth, 1987), il est apparu que les relations négatives avec les parents et l'image négative du soi corporel (à cause des changements dont il est l'objet) sont des manifestations des difficultés psychosociales des adolescents et sont en corrélation négative avec la réussite scolaire.

- 63 Les facteurs relatifs aux relations de groupe nécessitent par contre des commentaires à part. Si, d'un côté, il est surprenant que le goût pour les activités scolaires en groupe ne soit pas en corrélation directe avec l'adaptation scolaire, de l'autre on met cependant en évidence une influence directe du groupe : l'isolement par rapport au groupe semble constituer une source de difficulté personnelle de l'élève, une difficulté qui s'associe à de moins bons résultats scolaires. Toutefois, une interprétation inverse est tout aussi légitime, à savoir que de faibles résultats scolaires augmentent les difficultés psychosociales de l'élève qui s'isole alors de ses camarades (ou se trouve activement mis à l'écart que par ceux-ci). Compte tenu aussi du fait que c'est sur l'échelle relative aux intérêts pour les activités de groupe que la moyenne est la plus élevée, il faut supposer que dans un système scolaire traditionnel et individualiste comme le système italien, les activités sociales ne sont pas considérées comme un outil didactique pour favoriser l'apprentissage mais comme une opportunité de se retrouver avec les autres. Cependant, la faible participation, ou la non participation, aux activités de groupe constitue une source de stress pour les adolescents et donc, indirectement, une source de désadaptation scolaire, précisément parce que ceux-ci la considèrent comme très importante.
- 64 Le modèle qui décrit une relation circulaire entre l'adaptation scolaire et les difficultés psychosociales plus générales s'applique aussi aux scores des élèves redoublant. Parmi ceux-ci, ceux qui n'ont vécu que des difficultés scolaires mais ne présentent pas de problèmes psychosociaux plus généraux continuent cependant leur parcours scolaire, alors que ceux qui ont rencontré des difficultés non seulement dans l'expérience scolaire mais aussi dans leurs expériences sociales et personnelles compromettent de manière plus négative la réussite de leur parcours scolaire (redoublements ou abandons). D'autres recherches empiriques, surtout de type longitudinal, seraient nécessaires pour approfondir l'étude de ce phénomène.
- 65 Les résultats mettent enfin en évidence que la transition du collège au lycée s'accompagne d'une baisse des scores (notamment du niveau d'adaptation scolaire), et que, en ce qui concerne le sexe, une plus grande importance est attribuée aux études par les filles. Cependant, l'interaction de ces deux variables montre un certain « désintérêt ou une attitude moins positive » relativement constant des garçons, dont les scores montrent de faibles variations au passage collège-lycée, par rapport à une sorte de « désillusion » des filles, qui ressentent plus fortement la transition et les difficultés psychologiques (surtout en ce qui concerne les changements physiques et la dégradation des relations avec les parents et les enseignants).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 1, 13-41.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom : « Working Models » and effective strategy teaching. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego : Academic Press.
- Cokley, K. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26, 2, 148-164.
- Comoglio, M. (1999). Un approccio cognitivista al fenomeno del drop-out. In O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, & G. Scaratti (Eds.), *L'abbandono scolastico : aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Cortina : Milano.
- Corbetta, P. G. (1992). *Metodi di analisi multivariata per le scienze sociali*. Bologna : Il Mulino.
- Eccles, J., Lord, S., Roeser, R., Barber, B., & Jozefowicz, D. (1997). The association of school transition in early adolescence with developmental trajectories through high school. In J. Schulenberg, J. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence*. New York : Cambridge University Press.
- Gasperoni, G. (1997). *Il rendimento scolastico*. Bologna : Il Mulino.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human developments and education*. New York : Longmans.
- House, J. D. (2000). The effect of student involvement on the development of academic self-concept. *The journal of social psychology*, 140, 2, 261-263.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high-school: a short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1, 1-26.
- Joreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Juvonen, J., & Wetzel, K. R. (1996). *Social motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kimmel, D. C., & Weiner, I. B. (1985). *Adolescence: a developmental transition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of counseling psychology*, 44, 307-315.
- Morgagni, E. (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica*. Roma : Carocci.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school drop-outs. In G. Natriello (Ed.), *School drop-outs, Patterns and policies*. New York : Teachers College Press.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bond with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the schools*, 38, 1, 25-41.
- Palmonari, A. (1997). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna : Il Mulino.

Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchner, E. (1989). Peer-groups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 3-15.

Perrenoud, P. (1990). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie Française*, 4, 237-245.

Ripple, C. H., & Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: the role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38, 3, 277-298.

Ross, C. E., & Broh, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of education*, 73, 4, 270-284.

Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: de Gruyter.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating Ego orientation : relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of educational psychology*, 89, 71-81.

Speltini, G. (1997). Dall'infanzia all'adolescenza : pubertà e sviluppo fisico. In A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna : Il Mulino.

## NOTES

1. En Italie, le collège correspond à la « scuola media » (11-13 ans), et le lycée correspond à la « scuola superiore » (14-19 ans).
2. d.s. = écart-type.
3. cf. tableau 2

---

## RÉSUMÉS

L'école représente une tâche de développement importante et joue un rôle majeur dans le processus de croissance de l'individu. On peut cependant affirmer également le contraire, c'est-à-dire que la croissance d'un individu joue un rôle important dans le processus d'adaptation et de réussite scolaire. Les deux objectifs du présent travail découlent de ces constats préalables : 1) vérifier si l'outil élaboré ad hoc pour cette recherche peut relever quelques-unes des manifestations typiques de la réussite scolaire et de l'identité psychosociale de l'adolescent ; 2) observer si ces deux domaines sont en corrélation ou indépendants.

Près de 3 000 élèves des collèges et lycées d'une région du Nord de l'Italie ont participé à cette recherche. L'analyse factorielle exploratoire a fait ressortir douze aspects saisis par le questionnaire. Les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire ont indiqué un moindre ajustement aux données du modèle à deux facteurs (adaptation scolaire et difficultés dans le développement psychosocial) qui sont en corrélation. Des analyses supplémentaires ont mis en évidence des différences importantes entre les deux cycles d'études (collèges vs lycées) et les deux sexes.

School adjustment represents both a developmental task and an important factor for the psychological and social advancement of young people. The opposite could, however, be true :

psychosocial identity of adolescents plays an important role in school adjustment and academic success. Thus, the present research aims at estimating: 1) the psychometric properties of a questionnaire, developed for this research, to measure psychosocial identity and academic success and, 2) to evaluate whether these two fields are independent or correlated.

Almost 3 000 students, attending junior and senior high schools in a region of the North of Italy, answered the questionnaire. Twelve factors were obtained through exploratory factor analysis. The confirmatory factor analysis showed that a better fit is obtained when school maladjustment and psychosocial identity are correlated. Further analyses showed differences between the two genders-males and females, and younger and older adolescents whether at junior high or at senior high school.

## INDEX

**Mots-clés :** Adaptation scolaire, développement psychosocial, habiletés relationnelles, transition scolaire

**Keywords :** psychosocial development, School adjustment, school transition, skills in human relations

## AUTEURS

### MARIA LUISA POMBENI

est Professeur de psychologie de l'orientation à la Faculté de psychologie de l'Université de Bologne et Directeur du C.E.T.R.A.N.S. (Centro per le Transizioni al Lavoro e nel Lavoro) de Cesena. Contact : Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Via Zamboni, 34, 40126 Bologna. Courriel : pombeni@scform.unibo.it

### SALVATORE ZAPPAL

est Professeur de méthodologie de la recherche psychosociale à la Faculté de psychologie de l'Université de Bologne.

### DINA GUGLIELMI

est étudiant du Doctorat en psychologie sociale, du développement et des organisations à l'Université de Bologne.