

## **ADOLESCENCE: REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET RÉUSSITE SCOLAIRE**

### **Introduction**

Les hauts pourcentages d'échec et d'abandon scolaire, bien que l'augmentation de l'indiscipline et violence dans l'école ont été indiquées comme des raisons suffisantes pour investir dans l'identification des causes qui conduisent à de tels problèmes. À un certain moment, elles ont été à ce propos-là magnifiées soit les variables de nature génétique soit celles de nature familiale, sous-estimant le rôle de l'école dans le parcours des élèves. Mais, à la longue, il s'est fini aussi par s'imposer la nécessité d'évaluer les effets de cette institution auprès des enfants et des jeunes qui la fréquentent. Ils ont ainsi surgit de nouvelles données susceptibles d'éclaircir l'influence que tant les variables relatives à l'organisation de l'école que les plus strictement pédagogiques et relationnelles exercent sur les performances et comportements de la population étudiante (Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2000).

Dans ce contexte, on comprend les recommandations dirigées aux enseignants dans les études qui, de manière ou d'autre, concluent par l'urgence de renouveler la qualité de l'école. En général, ce qui leur demande dans ces recommandations c'est qu'ils dépassent le cadre de la simple transmission de connaissances et qu'ils s'assument comme de vrais agents de transformation et développement (Abreu, 1996 ; 2002). Pour pouvoir adhérer à un semblable défi, les enseignants nécessitent sans doute d'entrer et de rester dans un système de formation capable de leur offrir, parmi d'autres, l'occasion de questionner des croyances, idées ou représentations (Tillema, 1995 ; 1997) qui, construites en contact avec certaines réalités, viennent à se révéler susceptibles d'influencer leurs pratiques éducatives. Parmi tels représentations, on compte certainement celles qui concernent le développement des élèves eux-mêmes et les façons plus appropriées pour promouvoir ce développement dans toutes ses dimensions.

Or, quand ces élèves sont des adolescents, l'étape de la vie qu'ils traversent est encore aujourd'hui vue comme « une période tumultueuse où les conflits sont inévitables et les tensions constantes » (Sampaio, 1994, 37). Etablie par Stanley Hall en 1904, une telle façon dramatique de concevoir l'adolescence a fini par prospérer surtout après que certaines interprétations psychanalytiques ont envahi la psychologie de l'adolescent, notamment celles d'Anna Freud (1936/1946 ; 1958 ; 1969), Erik Erikson (1956 ; 1968) et Peter Blos (1962). Et cela s'est passé sans égards pour les voix qui très tôt se sont manifestées dans un sens opposé (Hollingworth, 1928 ; Kanner, 1941), ainsi que pour les recherches empiriques qui ont fourni un très grand nombre de données, elles aussi contraires à l'idée de crise (Castarède, 1978 ; Chiland, 1978 ; Nottelman, 1987 ; Offer & Offer, 1975 ; Offer & Sabshin, 1984 ; Petersen, 1988 ; Powers, Hauser & Kilner, 1989).

Quoi qu'il en soit, l'accumulation de preuves contraires à l'existence du tumulte normatif durant l'adolescence n'a pas empêché la divulgation permanente d'un discours qui s'obstinait à considérer l'expérience de crise comme inhérente au développement des adolescents. Ce discours n'a pas seulement influencé « la pensée du personnel spécialisé de médecine mentale » (Sampaio, 1994, 37), mais il a aussi conditionné les conceptions d'autres adultes tels que les parents et les professeurs (Beck, Adler & Irwin, 1985 ; Buchanan, Eccles, Flanagan, Midgley, Feldlaufer & Harold, 1990 ; Dekovic, Noom & Meeus, 1997 ; Friedman, 1975 ; Holmbeck & Hill, 1988 ; Lavigne, 1977 ; Offer, Ostrov & Howard, 1981b ; Taborda-Simões & Lima, 2001, 2004).

S'il en est ainsi, il y a des raisons d'admettre que les efforts employés dans le sens de promouvoir une vision plus positive de l'adolescence, comme celle qui découle de l'idée de

changement, n'ont pas réussi aux effets désirés. Pourtant, c'est l'idée de changement qui permet de reconnaître immédiatement l'ensemble des transformations multiples et profondes caractéristiques des années adolescentes (Claes, 1986 ; Sprinthall & Collins, 1994 ; Taborda-Simões, 2002). En somme, ce sont des transformations que la perspective développementale met en relief et qui finissent par mener à une autonomie croissante au niveau de la pensée, au niveau des affects et des relations avec autrui (Taborda-Simões, 2002).

Cela étant dit, on comprend que l'objectif de cette étude soit celui d'analyser les représentations des enseignants sur l'adolescence, tout en faisant ressortir l'éventuelle influence exercée d'un côté par la perspective de *crise* et de l'autre côté par la perspective *développementale*. En prolongeant cet objectif, on cherche encore à découvrir si les enseignants sont préparés pour reconnaître les diverses transformations caractéristiques de l'adolescence et pour attribuer la signification correcte aux comportements qui adviennent de ces transformations.

## **Matériel et Méthode**

### *Sujets*

Les données ont été recueillies auprès de 164 enseignants (moyenne d'âge= 42.48; écart-type = 9.88), 44 (26.8%) du sexe masculin et 120 (73.2%) du sexe féminin, de la région de Coimbra (Portugal). Ces professeurs enseignaient dans des écoles publiques de la ville de Coimbra, en étant deux de ces écoles du 2ème et 3ème cycles de l'enseignement basique et deux du secondaire.

### *Instrument*

Pour accomplir la présente étude on a procédé à la construction de deux échelles qui comportent divers items que les sujets devraient classer d'après une graduation de cinq points: 1 (totalement pas d'accord); 2 (pas d'accord); 3 (sans opinion); 4 (d'accord); 5 (totalement d'accord). Ces échelles ont été présentées aux enseignants dans un seul questionnaire. La première échelle avait l'objectif d'identifier les conceptions dominantes dans les enseignants à propos de l'adolescence. Cette échelle comporte divers items, quelques-uns élaborés conformément à la perspective de *crise* et d'autres conformément à la perspective *développementale*. Avec la seconde échelle on a cherché à vérifier si les enseignants identifiaient les diverses transformations ou changements qui arrivent dans cette phase de la vie. Les items qui la constituent ont ainsi été pensés de façon à considérer tant les transformations physiques que les intellectuelles, les morales et les socioaffectives.

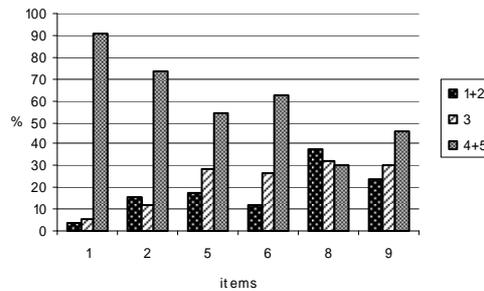
### *Procédé*

Les questionnaires pour les professeurs ont été distribués et ramassés par les commissions exécutives des écoles elles-mêmes, sauf une où le contact avec les enseignants a pu être direct.

## **Résultats**

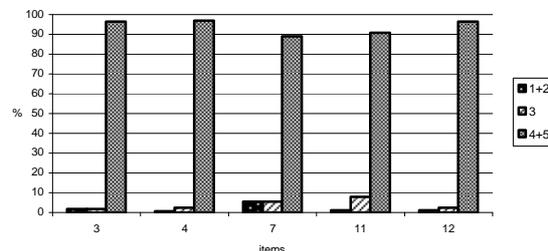
### *Représentations des enseignants*

Les données recueillies à travers les réponses aux items élaborés conformément à la perspective de la *crise* montrent que cette même perspective continue, de nos jours, à influencer les pensées ou idées que la plupart des professeurs révèlent posséder à propos de l'adolescence.



**Graphique 1 – Représentation de crise: fréquences relatives des enseignants**

En effet, comme on peut conclure ayant comme base le graphique 1, le pourcentage d’enseignants (90.8%) qui acceptent être “normal” l’adolescent vivre “une période de crise” (item 1) est élevé. Il y a seulement 3.7% des enseignants qui ne sont pas d’accord avec cette thèse et 5.5% qui semblent avoir une opinion non formée à ce sujet. Il y a encore beaucoup d’enseignants (73.2%) qui adhèrent à l’idée selon laquelle l’adolescence se caractérise essentiellement par des “crises d’identité” (item 2). Néanmoins, dans ce cas, le nombre de réponses discordantes augmente (15.2%), le même arrivant, pourtant, relativement aux réponses qui donnent des indices sur une opinion non formée à ce sujet (11.6%). Quant au fait de l’adolescence constituer une période marquée par “grands troubles émotionnels” (item 5), à peu près la moitié des enseignants (54.3%) optent pour être d’accord qu’il en est ainsi. Par opposition, 17.7% sont en désaccord et 28% restent indécis. On ajoute que 62.2% des enseignants, contre 11.6%, se prononcent en faveur de la thèse selon laquelle tels troubles, quand ils existent, “tendent à disparaître naturellement avec le passage à l’âge adulte” (item 6). Les opinions non formées atteignent maintenant 26.2% en ce qui concerne ce dernier aspect. Quant à l’idée que “les adolescents sont difficiles, impertinents et rebelles” (item 8), il faut remarquer que le pourcentage de désaccords (37.2%) est dans ce cas supérieur à celui des accordances (30.5%). Les absences d’opinion formée à ce propos atteignent 32.3%. Finalement, le fait que “l’adolescence est un temps de perturbation et d’angoisses majeures” (item 9) mérite l’accord de 45.7% des enseignants. De cette idée, 23.8% des enseignants sont en désaccord. Dans cet item, les opinions non formées atteignent une valeur de 30.5%. Somme toute, les données antérieures montrent que les représentations d’une bonne partie des enseignants à propos de l’adolescence continuent à réfléchir l’influence d’un discours conformément à la perspective de crise. Il faut maintenant avérer comment les réponses de nos sujets se distribuent-elles face aux items élaborés conformément à la perspective développementale.



**Graphique 2 – Représentation développementale: fréquences relatives des enseignants**

En accord avec les informations présentées dans le graphique 2, il est possible d’affirmer que pour la quasi-totalité des enseignants (96.4%) l’adolescence est “une période de développement marquée par de profondes transformations” (item 3). C’est aussi “une période de découvertes et de nouvelles expériences” (item 4) pour 97% des enseignants et

encore “une période essentielle dans le processus de la construction de l’identité propre” (item 12) pour 96.4%. Également haute est le pourcentage d’enseignants (90.8%) pour qui “l’adolescence est avant tout un temps d’adaptation aux changements physiques et psychologiques” (item 11). Il y a encore beaucoup d’enseignants (89%) qui acceptent “la conquête d’autonomie” (item 7) comme tâche fondamentale de cette étape de la vie. Quant aux désaccords, il faut faire ressortir les faibles valeurs atteintes dans les items maintenant en analyse. En effet, les enseignants rarement sont en désaccord avec les contenus exprimés en eux, en étant environ de 5.5% les valeurs maximales de désaccord. De la même façon, les absences d’opinion formée se révèlent moins fréquentes qu’avant, ne dépassant pas 8%.

En synthèse, les données obtenues montrent que dans les représentations des enseignants à propos de l’adolescence les influences des perspectives analysées s’entrecroisent. La coexistence qui en effet se vérifie est prouvée par les corrélations entre les deux représentations qui présentent, respectivement, une valeur de 0.408 et de 0.392 pour le coefficient de Pearson, les deux significatives pour un niveau  $p=0.010$ . Il s’ajoute que la comparaison entre la valeur moyenne des réponses conformément à la perspective de crise ( $m=21.07$ ;  $\text{é.t.} = 3.45$ ) et celle des réponses conformément à la perspective développementale ( $m=25.87$ ;  $\text{é.t.} = 2.45$ ) permet d’arriver à une différence avec signification statistique ( $t(163)=-18.32$ ,  $p=0.000$ ), ce qui indique que la représentation développementale domine sur celle de crise.

Il est aussi intéressant vérifier jusqu’à quel point les plusieurs caractéristiques des sujets interfèrent dans les réponses données aux items en analyse. Il faut faire ressortir que bien que dans les items relatifs à la perspective de crise la moyenne calculée pour le sexe féminin présente une valeur supérieure à celle de la moyenne obtenue pour le sexe masculin, c’est vrai que la différence entre les deux sexes ne se révèle pas statistiquement significative ( $t(68)=-0.857$ ,  $p=0.394$ ). Le même se passe en ce qui concerne les items relatifs à la perspective développementale ( $t(60.2)=0.172$ ,  $p=0.864$ ). Par rapport à l’âge, on a trouvé des différences significatives entre les réponses des enseignants données aux items formulés conformément à la perspective de crise ( $F(8, 163)=3.322$ ,  $p=0.002$ ), mais pas entre celles données aux items formulés en accord avec la perspective développementale ( $F(8, 163)=1.553$ ,  $p=0.143$ ). La comparaison *post hoc* a montré que ces différences-là existent entre les enseignants de 20-24 ans et ceux de 50-54 ans. Ces derniers-ci manifestent, en effet, une plus grande adhésion à la perspective de crise que les premiers. Tout compte fait, l’état civil ne fait pas varier les réponses des enseignants ( $F(4, 163)=1.199$ ,  $p=0.313$ ) quand ils sont confrontés avec des affirmations dont le contenu fait de l’adolescence une période de crise. Identique c’est la conclusion qu’on peut retirer quand la confrontation s’établit avec des affirmations révélatrices d’un entendement de l’adolescence s’en tenu à l’idée de changement. Dans ce cas, les résultats montrent à nouveau l’inexistence d’effets significatifs de la variable état civil dans les réponses des enseignants ( $F(4, 163)=0.680$ ,  $p=0.607$ ). En analysant les réponses des enseignants en fonction du nombre d’enfants, on observe que l’adhésion à la perspective de crise tend à s’accroître au fur et à mesure que ce nombre augmente. Il s’agit, pourtant, d’une tendance sans relevance étant donnée que, encore une fois, les différences calculées n’assument pas de signification statistique ( $F(4, 163)=1.296$ ,  $p=0.274$ ). On observe aussi l’absence d’effet significatif de cette variable au niveau des réponses aux items élaborés conformément à la perspective développementale ( $F(4, 163)=0.143$ ,  $p=0.966$ ). De plus, le fait que les enseignants aient des enfants ou pas ne semble pas faire varier leurs réponses. En effet, la différence entre les réponses de ceux qui ont des enfants et celles de ceux qui n’en ont pas n’est statistiquement significative, ni dans le cas de la perspective de crise ( $t(71.2)=-1.649$ ,  $p=0.103$ ) ni dans le cas de la perspective développementale ( $t(70.5)=-0.611$ ,  $p=0.543$ ).

En synthèse, les idées que les enseignants démontrent posséder sur l’adolescence ne varient ni en fonction du sexe, ni de l’état civil ou du nombre d’enfants. La variance qui s’observe ne concerne que l’âge et seulement par rapport à la perspective de crise.

### *Identification des transformations*

En synthèse, les données recueillies à propos des transformations caractéristiques de l'adolescence révèlent que les professeurs se montrent, en général, préparés pour les reconnaître et attribuer la signification correcte aux comportements qui adviennent de ces transformations. Ainsi, la majorité des enseignants reconnaît que l'adolescence est repérée par le signe du changement et que celui-ci procède tant au niveau physique qu'au niveau cognitif et moral. D'autre part, il y a aussi beaucoup d'enseignants qui, en acceptant l'importance du groupe de pairs, s'expriment en faveur de la thèse selon laquelle les parents continuent à être une référence fondamentale pour les enfants adolescents. Malgré tout cela, il ne faut pas mépriser les données qui convergent vers le manque d'information de quelques professeurs relativement aux aspects essentiels du développement des adolescents (quelquefois les absences d'opinion formée atteignent les 42%).

### **Discussion**

Les représentations des enseignants révèlent l'influence de façon prépondérante de la perspective développementale. Cependant, elles se présentent aussi assez perméables à la perspective de crise. Les données rassemblées montrent que les enseignants conçoivent l'adolescence essentiellement comme une période marquée par de profondes transformations physiques et psychologiques, en face desquelles il devient nécessaire actionner quelques mécanismes d'adaptation. Les enseignants sont encore d'accord qu'ils sont devant une période de découverte et de nouvelles expériences dans laquelle la conquête d'autonomie s'impose à titre de tâche fondamentale. Néanmoins, ils considèrent aussi que c'est normal vivre dans cette phase une expérience de crise. De plus, ils admettent que l'adolescent connaît des temps de perturbation et des troubles émotionnels qui tendent à disparaître naturellement avec l'âge.

Quoi qu'il en soit, le fait est que dans les représentations des enseignants (Taborda-Simões & Lima, 2004) s'entrecroisent les influences de l'une et de l'autre perspective. Comment expliquer cette coexistence? Il est possible que la divulgation insistante d'un discours contaminé par l' "équivoque" qui "concerne le normal et le pathologique à l'adolescence" (Sampaio, 1994, 37) favorise la représentation de crise. En plus, il est possible que le contact des enseignants avec leurs élèves dans la majorité sans problèmes de santé mentale favorise une représentation développementale de l'adolescence (Buchanan, Eccles, Flanagan, Midgley, Feldlaufer & Harold, 1990).

Il faut faire ressortir les données qui révèlent que seulement la variable âge paraît interférer significativement dans les réponses des enseignants, uniquement en ce qui concerne la perspective de crise. En effet, l'adhésion à cette perspective est plus accentuée dans les enseignants de 50-54 ans que dans ceux de 20-24 ans. Est-ce qu'il n'y aura aucun rapport entre ce résultat et la proximité de l'adolescence? Ou est-ce que dans le cadre de leur formation initiale les plus jeunes enseignants ont déjà eu l'occasion de voir problématisée l'application de l'idée de crise à l'adolescence?

Quant aux transformations caractéristiques de l'adolescence, les données montrent que, malgré la plupart des enseignants révèle une tendance à reconnaître de tels transformations et leurs conséquences dans le plan du comportement, il y a encore un nombre raisonnable de professeurs dont les pensées à propos du développement des adolescents traduisent un manque d'information sur des aspects essentiels qu'on ne peut pas mépriser.

Enfin, les résultats de cette étude suggèrent la nécessité de ne pas oublier les représentations des enseignants sur l'adolescence dans le domaine de sa formation. Procéder au diagnostique de telles représentations et les questionner dans le cadre de la formation psychopédagogique constituera certainement une précieuse aide pour les professeurs qui s'engagent dans la fonction de vrais agents de développement.

## Références bibliographiques

- ABREU, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra : Coimbra Editora.
- ABREU, M. V. (2002). Contributo para a construção da qualidade na escola. Separata de *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa : Conselho Nacional de Educação-Ministério da Educação.
- BECK, A. L., ADLER, N. E. & IRWIN, C. E. (1985). A comparison of nurses' attitudes toward hospitalized adolescents and adults. *Journal of Adolescent Health Care*, 6, 211-215.
- BLOS, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press of Glencoe.
- BUCHANAN, C. M., ECCLES, J., FLANAGAN, C., MIDGLEY, C., FELDLAUFER, H. & HAROLD, R. (1990). Parents' and Teachers' Beliefs about Adolescents: Effects of Sex and Experience. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 19, 363-394.
- CASTARÈDE, M. F. (1978). La sexualité chez l'adolescent. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 21, 561-638.
- CHILAND, C. (1978). L' enfant de six ans devenu adolescent. *Revue de Neuropsychiatrie Infantile et d'Hygiène Mentale de l'Enfance*, 26, 697-707.
- COLEMAN, J.S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press of Glencoe.
- COLEMAN, J.C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. NY: John-Wiley & Sons.
- COMPAS, B., HINDEN, B. & GERHARDT, C. (1995). Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- COSTA, M. E. (1991). *Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade*. Porto: INIC.
- DEKOVIC, M.; NOOM, M.; MEEUS, W. (1997). Expectations Regarding Development during Adolescence: Parental and Adolescent Perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, 253-272.
- ERIKSON, E. (1956). The problems of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- ERIKSON, E. (1958). *Adolescence et crise. Le quête d'identité*. Paris: Flammarion.
- FLEMING, M. (1993). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento
- FLUM, H. (1994). The Evolutive Style of Identity Formation. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 489-498
- FREUD, A. (1936 / 1946). *The ego and mechanisms of defense*. New York: International University Press.
- FREUD, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic study of the child*, 13, 253-278.
- FREUD, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. In G. Kaplan & F. Lebovici (Eds.), *Adolescence. Psychosocial perspectives*. New York : Basic Books.
- FRIEDMAN, R. (1975). The vicissitudes of adolescent development and what it activates in adults. *Adolescence*, 10, 520-526.
- HANDEL, A. (1980). Perceived change of self among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 507-519.
- HILL, J. P. (1985). Family relations in adolescence: myths, realities, and new directions. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 111, 233-248.
- HILL, J. P. (1987). Research on adolescent and their families: past and prospect. In E. Irwin (Ed.), *Adolescent social behavior and health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HOLLINGWORTH, L.S. (1928). *The psychology of the adolescent*. New York: D. Appleton.
- HOLMBECK, G.; HILL, J. P. (1988). Storm and Stress Beliefs about Adolescence: Prevalence, Self-Reported Antecedents, and Effects of an Undergraduate Course. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 17, 285-306.
- HOWELL, D. (1987). *Statistical Methods for Psychology*. Boston: Pws-Kent.

- INHELDER, B. & PIAGET, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : P.U.F..
- KANNER, L. (1941). Mental disturbances in adolescents. *Medical Clinics of North America*, 25, 515-527.
- KENISTON, K. (1965). *The uncommitted: alienated youth in American society*. New York: Harcourt, Brace and World.
- KEYES, S. & COLEMAN, J. C. (1983). Sex-role conflicts and personal adjustment: a study of British adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 443-460.
- KIESS, H.; BLOOMQUIST, D. (1985). *Psychological Research Methods*. Boston: Allyn and Bacon (cap.9, 11).
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on moral development. The Philosophy of moral development*. (vol.1). New York: Harper e Row.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development. The Philosophy of moral development: moral stages, their nature and validation (vol.2)*. S. Francisco: Harper e Row.
- LAVIGNE, J.V. (1977). The pediatric hospital staff's knowledge of normal adolescent development. *Journal of Pediatric Psychology*. 2, 98-100.
- MARCIA, J. (1980). Identity in Adolescence In. Adelson, J. (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- MONTEMAYOR, R. (1982). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers. *Child Development*, 53, 1512-1519.
- MONTEMAYOR, R. (1983). Parent and adolescents in conflict. In R. Muus (Ed.), *Adolescent Behavior and Society*. New York: McGraw-Hill.
- MONTEMAYOR, R. (1986). Family variations in parent-adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*, 1, 15-32.
- NOTTELMAN, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23, 441-450.
- OFFER, D. & OFFER, J. B. (1975). *From teenage to young manhood*. New York: Basic Books.
- OFFER, D. & SABSHIN, M. (1984). Adolescence: empirical perspectives. In D. Offer & M. Sabshin (Eds.), *Normality and the life cycle*. New York: Basic Books.
- OFFER, D., OSTROV, E. & HOWARD, K. I. (1981). The mental health professional's concept of the normal adolescent. *AMA Arch. Gen. Psychiatr.* 38; 149-153.
- PETERSEN, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- PIAGET, J. (1954). La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 7, 247-253.
- PIAGET, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- PIAGET, J. (1980). *Les formes élémentaires de la dialectique*. Paris : Gallimard.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. (1983). *Psychogénese et histoire des sciences*. Paris : Flammarion.
- POWERS, S. I., HAUSER, S. T. & KILNER, L.A. (1989). Adolescent mental health. *American Psychologist*, 44, 200-208.
- RAJA, H., MCGEE, R. & STANTON, W. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471-485.
- REIS, E. (1997). *Estatística multivariada aplicada*. Lisboa: Edições Sílabas.

- SAMPAIO, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- RODRIGUEZ-TOMÉ, R. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SPRINTHALL, N.; COLLINS, W. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (trad.).
- STEINBERG, L. D. (1987). Family processes at adolescence: a developmental perspective. *Family Therapy*, 14, 78-86.
- TABORDA-SIMÕES, M. C. (2002). Adolescência: transição, crise ou mudança?. *Psychologica*, 30, 407-429.
- TABORDA-SIMÕES, M. C., FORMOSINHO, M. D. & FONSECA, A. C. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: Insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 405-436.
- TABORDA-SIMÕES, M. C. & LIMA, L. N. (2001). Adolescência: concepções parentais e promoção da autonomia. *Psychologica*, 27, 245-274.
- TABORDA-SIMÕES, M. C. & LIMA, L. N. (2004). Adolescência: concepções dos professores. *Psychologica*, extra-série, 399-416.
- TANNER, J.M. (1970). Physical growth. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: J. Wiley.
- TANNER, J. M. (1971). Sequence, Tempo, and Individual Variation in Growth and Development of Boys and Girls Aged Twelve to Sixteen. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence* (1975). New York: McMillan.
- TILLEMA, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: a training study. *Learning and Instruction*, 5, 291-318.
- TILLEMA, H. H. (1997). Stability and change in student teacher's beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20, 3, 209-212.
- WATERMAN, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- WEINER, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.