

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE
PRESENTÉ A
TROIS-RIVIERES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
FRANCINE MALTAIS
LA DISSONANCE COGNITIVE ET
L'ABANDON SCOLAIRE AU SECONDAIRE

JUIN 1981

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Théorie de la dissonance cognitive et l'abandon scolaire	4
Eveil de la dissonance	12
Réduction de la dissonance	21
Abandon scolaire	31
Hypothèses	47
Chapitre II - Description de l'expérience	50
Chapitre III - Présentation et analyse des résultats .	63
Méthodes d'analyse	64
Résultats	65
Interprétation	77
Conclusion	87
Appendice A - Epreuves expérimentales	90
Appendice B - Validité du test	96
Appendice C - Résultats individuels	101
Remerciements	111
Références	112

Introduction

La dissonance cognitive veut expliquer le processus intérieur vécu par l'individu lorsqu'il fait face à deux ou plusieurs cognitions (connaissances, croyances, opinions) inconsistentes.

Depuis 1957, plusieurs études ont succédé à celles de Léon Festinger et ont permis d'approfondir ce phénomène. Certains auteurs tels qu'Aronson, Abelson et Adams, pour n'en nommer que quelques-uns, se sont davantage intéressés à chercher comment cette théorie pouvait expliquer une partie de la dynamique de la personnalité.

À ce niveau, il apparaît prometteur, en se servant de cette théorie, d'étudier un problème humain motivationnel sérieux, celui de l'abandon scolaire.

Le présent travail va donc dans ce sens et veut vérifier si la dissonance permet de distinguer les décrocheurs des non décrocheurs. Le premier chapitre se divise en deux parties principales. La première présente la théorie de la dissonance cognitive afin de cerner les différents éléments pouvant per-

mettre de relier le phénomène de l'abandon scolaire à ce schème explicatif. La deuxième partie réfère au phénomène de l'abandon scolaire et veut expliciter les liens qui le rattachent à la théorie déjà présentée. Cette partie permettra de formuler et de préciser concrètement les signes qui président à l'éveil de la dissonance, les modes utilisés pour la réduire et les sentiments provoqués lors d'un tel processus. Egalement, afin de favoriser une meilleure compréhension au lecteur, la fin de la dernière partie du chapitre précisera et rappellera le parallélisme qui permet de poser l'hypothèse de travail.

Le deuxième chapitre portera sur la description de l'expérimentation. Cette étape décrira la méthode d'échantillonnage, le matériel utilisé et les modalités d'application de l'expérience.

Un dernier chapitre présentera les résultats de l'expérimentation et analysera l'apport que peut représenter la théorie de la dissonance cognitive chez la population des jeunes qui abandonnent l'école.

Chapitre premier
Dissonance cognitive et abandon scolaire

Le premier chapitre présente le contexte théorique. Une première partie portera sur la théorie de la dissonance cognitive. On y étudiera sa situation en rapport avec l'ensemble des théories en psychologie. Suivront une définition de la dissonance cognitive, les étapes de l'éveil et de la réduction de la dissonance afin de permettre la mise en place des jalons nécessaires à la compréhension de ce phénomène. Par la suite, les formulations opérationnelles du concept finaliseront cette étape.

La deuxième partie de ce chapitre portera sur le phénomène de l'abandon scolaire: sa définition, un portrait type du décrocheur et le processus dynamique de sa situation permettront de cerner l'ensemble du phénomène.

À travers cette littérature, il sera possible d'observer la relation entre le vécu du décrocheur et le processus de la dissonance cognitive. Finalement, on posera l'hypothèse de travail qui s'impose.

Théorie de la dissonance cognitive

La psychologie véhicule plusieurs théories, il importe donc dans un premier temps de situer celle de la dissonance cognitive dans ce vaste champ.

Cette théorie s'associe à celles de la psychologie sociale. En effet, la dissonance cognitive contribue à expliquer les motivations internes de l'individu, en même temps qu'elle tente de clarifier le processus auquel il doit s'adapter afin de réussir à fonctionner dans le monde environnant.

Plus spécifiquement, la dissonance cognitive s'insère dans le grand groupe des théories de la consistance cognitive, comme celle de la balance ou de l'équité. C'est d'ailleurs la plus connue et la plus étudiée de ce groupe.

Nombre d'études et de recherches s'inscrivent dans le cadre de cette théorie. Une longue histoire polémique a fait naître plusieurs versions de ladite théorie. Cependant, pour atteindre les objectifs fixés, seuls les principaux travaux permettant d'élaborer le contexte théorique et expérimental seront abordés dans cette étude.

C'est Léon Festinger qui en 1957, fut le premier à élaborer cette théorie de la dissonance cognitive. Suite à cette première version, plusieurs autres formulations ont vu le jour et ont permis de compléter la définition du processus de la dissonance cognitive.

Ainsi, pour Festinger (1957), la dissonance se définit comme étant un état de tension psychologique qui est causé par la juxtaposition de deux ou plusieurs cognitions qui sont mutuellement inconsistantes. Ces cognitions sont des représentations conscientes appelées aussi éléments cognitifs et sont constituées par les croyances, opinions, connaissances relatives au milieu, à soi-même ou à sa propre conduite. Le terme "inconsistantes" dans cette définition réfère à une incohérence entre les connaissances, croyances, opinions ou encore à une incompatibilité entre deux expériences.

Les différents adhérents à cette théorie l'observent et la traitent sous un oeil différent de son premier auteur. Selon eux, à chaque jour l'individu peut être confronté à vivre un processus de dissonance.

Ainsi, Greenberg (1968) assigne les synonymes d'inconfort et d'inconsistance à la dissonance.

Quant à Abelson et al. (1968), ils la considèrent comme étant un état négatif qui surgit chez un individu lorsqu'il maintient simultanément deux cognitions qui sont psychologiquement inconsistentes. Pour eux, la dissonance représente un inconfort psychologique. Ils ajoutent également que la dissonance cognitive reflète un état motivationnel général. Cette vision qui définit la dissonance comme une source d'activité orientée vers sa réduction, s'accentue encore davantage avec Poitou (1974). Ce dernier estime que la théorie de Festinger ajoute un besoin supplémentaire à la liste des besoins humains, celui de la consonance cognitive.

Pour Aronson (1967: voir Aronson 1969), la dissonance crée un état de tension interne qui oblige l'individu à s'engager dans un processus qui lui permettra de diminuer cette tension, tout en réduisant la dissonance. Pour y parvenir, l'individu devra s'appliquer à changer l'idée qui cause la dissonance ou encore devra rendre plus compatible certains éléments cognitifs. De plus, pour réussir dans son entreprise, l'individu devra fournir un effort. Festinger et Aronson (1960) croient également que ce critère permet le rétablissement des éléments cognitifs internes consistants.

Par la suite, Poitou (1974) reprend l'idée que la dissonance est un état pénible pour l'être humain et que l'individu

qui entretient des notions dissonantes éprouve un malaise psychologique qui suscite chez lui une tendance à réduire la dissonance et à restaurer la consonance. Il ajoute, cependant, que l'individu s'efforcera d'éviter les situations et les informations qui seraient susceptibles d'augmenter la dissonance cognitive.

Cette dernière apparaît donc comme un processus qui cause à l'individu tension et inconfort, tout en le plaçant dans une situation où il n'a d'autres choix que de tenter d'éliminer cette source de tension.

Les différentes études sur le sujet font appel à des notions qui sont essentielles à la compréhension du phénomène de la dissonance cognitive. Ainsi, les mots "consistance" ou "consonance" et "inconsistance" ou "dissonance" constituent les éléments de base à travers lesquels s'articule ce processus.

Ainsi, Krumpf et Marchand (1973) définissent la consistance cognitive comme une tendance à restaurer une structure cognitive consistante i.e. une tendance à la congruité, à l'équilibre, à la consonance.

Olshansky et Summers (1974) constatent le rétablissement de la consonance, lorsqu'il y a relation pertinente entre

les croyances, connaissances, intentions et comportements. Poitou (1974), quant à lui, croit également que la consonance cognitive n'existe que lorsque deux éléments cognitifs sont pertinents l'un à l'autre.

D'un autre côté, pour Lazarus (1969), maintenir la consistance cognitive correspond au principe de l'organisation des attitudes. Et, toujours selon cet auteur, l'analyse la plus influente de ce principe fut illustrée par le travail de Léon Festinger avec sa théorie de la dissonance cognitive.

Suite à ces énoncés, il ressort qu'en général l'individu éprouve le besoin de maintenir un certain équilibre entre les différentes informations reçues. Et selon Adams (1972), la consonance s'observe lorsqu'il n'y a ni disparité, ni tension, ni regret après décision.

Pour illustrer ce principe, Garrett et Wallace (1976) se sont intéressés au phénomène du Watergate. En effet, ces auteurs concluent que lorsqu'un individu est devant une information inconsistante avec ses attitudes, il rejettéra ou distordra la nouvelle information. Ainsi, il conservera sa première croyance en autant qu'elle le maintienne dans une position soutenable sans quoi, il devra modifier cette croyance. La motivation à la con-

sistance apparaît donc selon les auteurs Silverman (1971, McDonald, 1973, Majumder, 1973: voir Garrett et Wallace, 1976) comme un évènement courant.

D'autre part, l'inconsistance représente aussi un terme important dans cette théorie. En effet, certains auteurs tels que Festinger (1957), Rosenberg (1965: voir Lazarus, 1969), Kiesler et Pollack (1976), l'utilisent sous la même rubrique que dissonance. Lazarus (1969) accentue cette idée en n'apportant aucune distinction entre ces deux termes: inconsistance et dissonance.

Cependant, Abelson (1965: voir Abelson et al., 1968), amène une variante à cette définition, il rappelle que les inconsistances produisent la dissonance, tout en accordant à l'inconsistance un rôle d'importance. En effet, elle correspondrait à un signal psychologique ou encore évoquerait directement l'inconfort psychologique.

C'est la raison pour laquelle l'individu serait appelé, selon les informations emmagasinées à l'intérieur de lui-même, à répondre à une situation d'une façon consistante ou inconsistante. Dans le premier cas, l'équilibre serait maintenu alors que dans l'autre, l'individu se retrouverait en processus de dissonance cognitive.

Eveil de la dissonance cognitive

Afin d'introduire la véritable forme observable du phénomène de la dissonance cognitive, il apparaît nécessaire de formuler ce qui stimule sa production. En effet, la compréhension de cette théorie ne peut se faire sans connaître les éléments déclencheurs de ce processus. C'est pourquoi l'éveil de la dissonance cognitive constitue une étape essentielle à la précision de cette théorie.

Ainsi, Festinger (1957) nous présente différentes situations pouvant engendrer la dissonance chez l'individu. Ces quatre possibilités se décrivent comme suit: lorsque la personne se confronte soit à une inconsistance logique, culturelle, psychologique, ou encore, suite à une inconsistance avec ses expériences passées.

Il importe de souligner également que l'individu doit être conscient des inconsistances pour qu'il y ait production de dissonance. Brehm et Cohen (1962) estiment ce point essentiel à l'éveil de la dissonance. Zanna, Lepper et Abelson (1973: voir Kidd et Berkowitz, 1976) entérinent l'idée émise par ces auteurs.

De plus, Abelson et al. (1968) ajoutent que la disso-

nance ne peut survenir que lorsqu'une cognition a une implication comportementale pour l'individu.

À la lumière de ces données, plusieurs recherches présentent différents facteurs pouvant susciter la dissonance cognitive. Il importe d'aborder ces sources de production de dissonance afin de déterminer les implications qui en résultent.

Ainsi, la dissonance peut découler de la tentation. L'étude la plus influente à ce niveau est sans contredit celle de Festinger et Aronson (1960). En effet, il ressort que lorsqu'un individu pose un geste qu'il considère immoral et ce dans le but d'obtenir une récompense, cet individu expérimentera une situation de dissonance. La connaissance qu'il a d'avoir posé une action immorale sera en opposition avec la connaissance qu'il a de l'avoir accomplie. De même, s'il résiste à la tentation et ne pose pas cet acte, sa connaissance des récompenses auxquelles il a renoncé sera en dissonance avec sa connaissance concernant son comportement. Ceci implique donc que le seul fait d'être tenté d'entreprendre une action ou de poser un geste peut provoquer une situation de dissonance pour l'individu.

D'une autre façon, une attente non confirmée peut être une source de tension psychologique (Weaver et Brickman 1974).

En effet, Carlsmith et Freedman (1968: voir Abelson et al. 1968) s'entendent pour dire que la dissonance ne s'éveillera que lorsque les cognitions seront dissonantes avec ce qui est attendu ou prévisible. Brehm et Cohen (1962) ajoutent que la connaissance des conséquences déplaisantes, non désirées et frustrantes pour la personne elle-même additionne l'effet provoqué par la non-confirmation des prévisions de l'individu i. e. augmente le niveau de dissonance. Bramel (1968: voir Abelson et al. 1968) complète ce point en spécifiant que le rôle de responsabilité endossé par l'individu devant une situation attendue éveillera davantage la dissonance s'il y a non-confirmation des prévisions. En effet, il ressort, selon une étude de Worchel et Brand (1972), que le sentiment de responsabilité vécu par l'individu lors d'une telle situation, accentue la dissonance cognitive car elle lui reflète un certain niveau d'incompétence. De même, lorsque le sujet préfère ignorer ce sentiment, le niveau de dissonance est moins élevé. Aronson (1968: voir Worchel et Brand, 1972), d'ailleurs, considère les attentes à propos de soi plus incitatives au déclenchement du processus de dissonance. Il s'ensuit donc que l'implication personnelle dans un but fixé non atteint, constitue une forme d'éveil à la dissonance fort importante pour l'individu.

De plus, le phénomène de l'engagement représente également un intérêt certain au niveau de la production de la dis-

sonance. Pour Brehm et Cohen (1962), c'est à ce niveau que l'éveil de la dissonance semble atteindre un degré assez élevé et Abelson et al. (1968) confirment cet énoncé. Quant à Aronson (1968: voir Himmilgard et Arazi, 1974), il croit au contraire que le choix et l'engagement ne constituent pas des conditions nécessaires à l'éveil de la dissonance. Une étude de Brock (1962: voir Wicklund et Brehm, 1976) confirme tout de même les recherches de Brehm et Cohen. En effet, il présente la situation d'étudiants capables d'écrire un essai en faveur d'une position religieuse à laquelle ils n'adhèrent pas. Ces étudiants iront jusqu'à la défendre publiquement et ce suite à un engagement pris. Il résulte de cette expérience que l'opinion du participant changera si la récompense reçue est faible, ou sera confirmée si elle s'avère être élevée. De toute façon, son implication dans une telle situation lui aura fait vivre un état de dissonance. Le motif d'engagement semble donc jouer un rôle significatif au niveau de la production de la dissonance. Ainsi, les raisons qui amènent un individu à entreprendre une action dépendent des stimulations à s'y engager et provoquent de la dissonance à un niveau plus ou moins grand selon ses croyances, opinions, sentiments, etc...

La dissonance peut aussi résulter de l'effort déployé par un individu afin d'atteindre un but. Une expérience de Festinger et Aronson (1960) nous démontre qu'un individu qui

fournit beaucoup d'efforts pour atteindre le but qu'il s'est fixé et qui, malgré son investissement, ne réussit pas, éprouvera de la dissonance. Sa connaissance du fait qu'il fournit beaucoup d'effort sera en dissonance avec sa connaissance du fait qu'il n'est pas récompensé. L'échec, suite à un investissement considérable, peut donc engenrer la dissonance cognitive chez l'individu.

Une autre source de dissonance peut être attribuée à la prise de décision. Pour Abelson et al. (1968), la dissonance peut survenir lorsqu'un individu croit connaître ou a connu les conséquences négatives d'une décision. De même, un individu est presque certain de ressentir de la dissonance comme nous l'explique Festinger et Aronson (1960) lorsqu'il choisit un mode d'action parmi plusieurs possibilités. L'alternative choisie ne peut être entièrement positive et les alternatives rejetées entièrement négatives. La connaissance qu'une personne a des aspects négatifs de sa décision est en dissonance avec le fait qu'elle l'a choisie. De même, les aspects positifs des alternatives rejetées sont en dissonance avec le fait qu'elle les a rejetées. En conséquence, "la dissonance sera proportionnelle à l'attraction de l'alternative rejetée relativement à l'alternative choisie" (Festinger et Aronson, 1965, page 1). Cohen et Brehm (1959: voir Festinger et Aronson 1960) croient également qu'il faut considérer le nombre et la

bre et la qualité des alternatives. Ainsi, il semble que plus le nombre d'alternatives entre lesquelles l'individu doit choisir est grand, plus il y aura de la dissonance. Également, plus sera grande la différence qualitative entre les alternatives, plus il y aura augmentation de la dissonance résultant de la décision. Une expérience de Brehm et Cohen (1959; voir Festinger et Aronson, 1960) confirme les énoncés précédents. Dans cette expérience, un certain nombre de jouets sont laissés aux enfants pour une période de temps déterminée, ensuite, on demande aux sujets de faire le choix de trois objets désirés. Puis, dépendamment du groupe, on leur remet soit un des objets convoités ou bien un autre parmi ceux présentés. Les enfants qui obtiennent l'objet désiré se réjouissent et en même temps convoitent les autres jouets non obtenus. Tandis que ceux qui ont reçu un objet non désiré regrettent celui qu'ils avaient choisi et tentent de trouver satisfaction avec celui obtenu. En 1974, Poitou conclut donc que devant deux alternatives A et B, l'individu qui choisit A sera heureux de bénéficier des avantages de A et d'éviter les inconvénients de B (consonance). Mais, en même temps, il regrettera d'être obligé de supporter les inconvénients de A et de s'être privé des avantages de B (dissonance).

La prise de décision peut donc être considérée comme une période où l'individu ressent de la dissonance et ce compte

tenu de ses aspirations et de ses choix possibles.

L'image de soi est aussi perçue par plusieurs auteurs comme pouvant être à l'origine du déclenchement de la dissonance. Ainsi, Bramel (1962-1963: voir Cooper et Duncan, 1971) a démontré que ce concept (l'image de soi) est un facteur important dans la production de la dissonance. Selon ce dernier, la dissonance constituerait un type d'anxiété ou encore un sentiment de non mérite développé par un rejet de soi-même par les autres dans le présent ou dans le passé. Ce sentiment d'incompétence perçu par l'individu contribuerait à le rendre confus et provoquerait de la dissonance. Une expérience du même auteur en 1962 a permis de conclure qu'un individu avec une image de soi basse est plus enclin à s'engager dans une conduite qui dévie de ses propres convictions. Aronson (1969: voir Cooper et Duncan, 1971), quant à lui, traite du sujet de la façon suivante: il considère qu'une cognition qui s'oppose à notre concept de soi déclenchera le processus de la dissonance. De même, la situation d'injustice perçue par un individu peut créer un état de dissonance, i.e. stress et tension psychologique (Avermact, 1978: voir Avermact, McClintock, Moskowitz, 1978). Le fait également qu'un individu sache qu'il doit subir une situation désagréable l'amène à faire l'expérience de la dissonance. Cette façon d'inclure le concept de soi à travers la production de

la dissonance cognitive, permet une meilleure compréhension du cheminement intérieur de l'individu. Lorsque la personne confronte sa propre image à des notions opposées à son concept, elle doit faire face à la dissonance.

Il existe aussi des facteurs à caractère social pouvant créer un certain déséquilibre entre les cognitions et ainsi causer de la dissonance. Pour Poitou (1974), par exemple faire partie d'un groupe peut d'un côté consolider les informations qu'un individu reçoit, mais peut également les infirmer et ainsi augmenter la dissonance cognitive chez ce dernier. De même, toujours selon le même auteur, l'individu qui démontre un bon niveau de compétence, de crédibilité en rapport avec l'opinion énoncée et exerçant le plus d'attrait sur les autres, réussira à influencer un groupe. Ceci engendrera de la dissonance chez les membres de point de vue opposée. La dissonance peut donc provenir d'un désaccord avec d'autres selon Festinger et Aronson (1960). D'ailleurs, Back (1951, Festinger 1950: voir Festinger et Aronson, 1960) expliquent cette dimension de la façon suivante: lorsque par exemple, un individu est mis en présence d'une opinion opposée à la sienne et émise par des personnes semblables à lui, il éprouve de la dissonance. L'ampleur de cet état dépend, cependant, de l'importance de la personne ou du groupe qui exprime son désaccord. Seackter (1951: voir Festinger et Aronson, 1960) ajoute également que le niveau de dis-

sonance dépendra de l'importance et de la pertinence pour l'individu de la question sur laquelle porte le désaccord. Lindzey et Aronson (1969) poursuivent cette idée en affirmant que la dissonance résultant de l'influence sociale amène de la conformité et de la tension, lorsque le comportement est inconsistent avec les croyances ou attitudes. Il se peut aussi que le fait d'être influencé socialement, consolide les croyances et opinions de l'individu et ainsi empêche le processus de dissonance de voir le jour et au contraire renforce la consonance de l'individu. Une expérience de Carlsmith et Festinger (1959: voir Festinger et Aronson, 1960) réussit d'ailleurs, à prouver cet énoncé. En effet, si un individu émet publiquement une déclaration contraire à ses croyances dans le but de recevoir une faible récompense, ce dernier modifiera sa croyance personnelle dans le sens de sa déclaration publique; si au contraire, on augmente l'importance de la récompense, il ne modifiera pas son opinion personnelle. De même, une étude de Petersen et Hergenhahn (1968) chez un groupe d'étudiants de l'élémentaire révèle que les éléments tels que la motivation des individus, les pressions sociales, le degré de performance attendue peuvent contribuer à augmenter la dissonance cognitive chez ces étudiants. L'interaction sociale peut alors être considérée comme une source possible de dissonance et ce compte tenu des acquis personnels et de la confrontation auquelle l'individu doit faire face.

Réduction de la dissonance cognitive

Les conditions de production de la dissonance ayant été élaborées, il apparaît maintenant nécessaire de poursuivre avec l'étape de la réduction de la dissonance. Ce processus prend une place d'importance, car il permet à l'individu d'abaisser son stress psychologique provoqué par l'éveil de la dissonance.

A) La définition

La réduction de la dissonance apparaît fort importante pour les auteurs, car c'est là un phénomène observable qui permet la reconnaissance de la dissonance. Abelson et al. (1968) voient la réduction comme étant une capacité de l'individu à redevenir consistant avec ses propres cognitions. Pour Festinger, cela comporte un grand intérêt car toute la théorie s'oriente dans cette direction. D'autres auteurs, tels Brehm et Cohen considèrent en plus le processus de réduction comme étant une preuve évidente de l'existence de la dissonance, car des changements d'attitudes et/ou de comportements sont observables à cette phase. Kiesler, Collins, Miller, de même que Zimbardo (1969: voir Pittman, 1975) vont également dans le même sens que ces derniers. C'est pourquoi, la réduction représente un point fondamental de cette théorie.

Cependant, avant d'être capable d'utiliser un mode de réduction de la dissonance, l'individu fait face à un mécanisme appelé "résistance".

B) La résistance

La résistance se manifeste par des contraintes qui sont dues soit à ses propres apprentissages ou encore qui proviennent du monde environnant. Ainsi, Poitou (1974) affirme que la résistance sera plus ou moins grande dépendamment de la situation de dissonance.

Une forme de résistance est la tendance au réalisme. En effet, afin de pouvoir s'adapter avec succès à son milieu, l'individu acquiert des notions sur la réalité et ces notions ne peuvent plus être modifiées facilement. Selon Festinger (1957), une distinction doit être faite entre la réalité physique et la réalité sociale, car ces deux notions agissent différemment chez l'individu lorsqu'il doit réduire la dissonance. Par exemple, le fait d'avoir un mur noir (réalité physique) et de ne pas en être satisfait, obligera l'individu à modifier la couleur du mur et ainsi le peindre blanc, réduira sa dissonance; d'un autre côté, pour acquérir ou renforcer la croyance qui veut que la fin du monde soit pour 2893 (réalité sociale), amène l'individu à chercher appui auprès des gens qui partagent cette conviction. Il doit donc y avoir consensus social pour que l'individu réussisse à réduire sa dissonance.

Pour compléter, Poitou (1974) ajoute que si la notion de source de dissonance est relative au comportement, l'individu doit changer son comportement pour modifier la notion dissonante et réussir à la réduire. D'un autre côté, si la notion dissonante est relative au milieu extérieur, l'individu devra changer de milieu lui-même pour modifier la situation.

Le phénomène de la résistance fait donc partie intégrante du processus de réduction et l'individu doit y faire face.

C) Grandeur de la dissonance

L'énoncé précédent implique qu'il existe une grandeur de dissonance. En effet, toujours en rapport avec les conditions d'éveil, de même que le niveau de résistance, l'individu aura un degré de dissonance plus ou moins grand. Il sera fonction selon Poitou (1974) du nombre de notions dissonantes et consonantes et de l'importance subjective de ces notions.

Ainsi, une personne éprouvera une dissonance plus élevée par exemple si les objets entre lesquels elle avait à choisir, présentent presqu'autant d'attrait. De même, il semble selon Festinger (1957) que l'importance de la décision, ainsi que la difficulté à discriminer les éventualités possibles entraînent un plus haut niveau de dissonance. Il ajoute également que le temps de décision peut être un indice de l'intensité du conflit. Ce dernier a construit le graphique suivant pour illustrer cette relation.

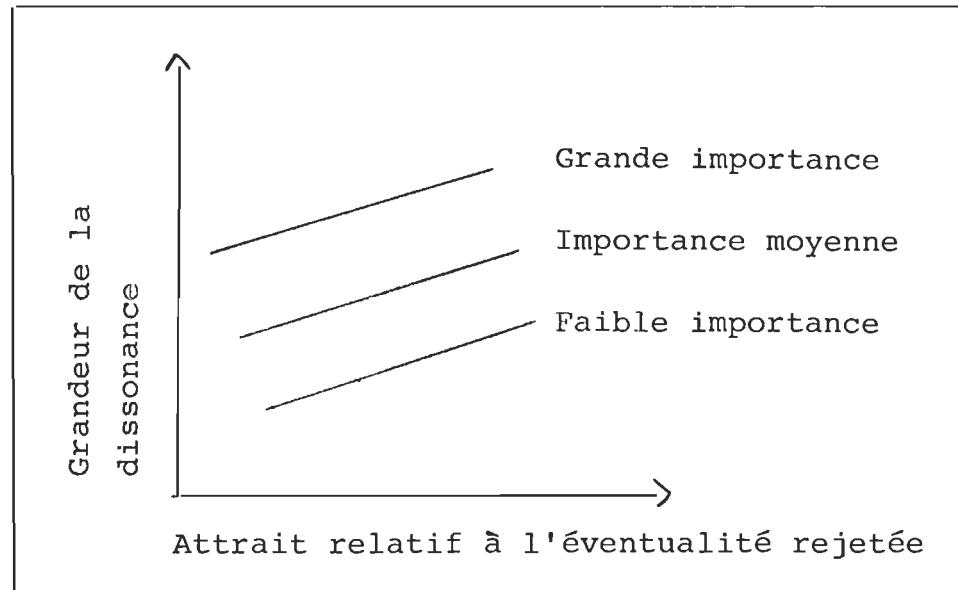


Fig. 1 - Relation entre la grandeur de la dissonance cognitive, l'attrait de l'éventualité rejetée et l'importance de la décision.

Ainsi, le degré de dissonance sera fonction de l'attrait de l'éventualité rejetée et de l'importance que prenait la décision pour l'individu. De plus, dans une situation à caractère social, l'individu qui fait face à un désaccord, subira une dissonance plus grande si l'opinion contraire vient de personnes compétentes en la matière et si ces personnes exercent plus d'attrait personnel sur leurs compagnons. La quantité de gens qui adhèrent à cette opinion sera également un facteur déterminant sur la grandeur de la dissonance.

La dissonance possède donc des degrés différents selon les situations auxquelles l'individu doit réagir. La grandeur de la dissonance permet de percevoir différentes formes de réduction qui s'ajusteront en fonction de ce niveau de dissonance développé. C'est ce qui explique l'existence de plusieurs voies possibles de réduction.

D) Modes de réduction

Ainsi, pour Krumpf et Marchand (1973), le processus de réduction peut se réaliser en changeant un ou plusieurs éléments dans la relation dissonante ou en additionnant les éléments consonants, et finalement en réduisant l'importance des éléments en relation dissonante. Poitou (1974) abonde dans le

même sens en citant deux catégories de modes de réduction: soit modifier le nombre d'éléments en jeu ou soit modifier l'importance de ces éléments.

Quant à Abelson et al. (1968), ils insistent sur le fait que l'individu, pour parvenir à réduire la dissonance, devra utiliser une partie congruente de sa personnalité et les forces sociales existantes. Cette façon d'entrevoir la réduction peut se présenter sous la forme décrite par Poitou (1974) i.e. que l'individu effectuera une recherche d'informations actives et sélectives, susceptibles de réduire la grandeur de la dissonance ou tentera l'évitement de celles susceptibles de l'augmenter. Ainsi, plus la dissonance est élevée, plus la recherche ou l'évitement d'information s'intensifie. Une autre façon de concrétiser cette idée d'Abelson et al. est amenée par Kelman et Baron (1968: voir Krumpf et Marchand, 1973). En effet, il peut y avoir réduction de la dissonance grâce à des mécanismes d'annihilation, tels que: un changement d'attitude dans la direction d'une information émise (conformité), une dévaluation de l'importance d'un but, ou encore une réduction au niveau d'un investissement personnel. Pour ces auteurs, il s'agit de dénégation, distorsion, rationalisation et dérogation de la source d'information inconsistante. Festinger, quant à lui, conçoit la réduction de la dis-

sonance par l'oubli d'information dissonante ou encore par la distorsion d'information.

De plus, lorsque l'individu doit réduire sa dissonance en tenant compte de l'interaction sociale, il s'y prendra de façon quelque peu différente. Ainsi, Abelson et al. (1968) énumèrent quatre voies possibles de réduction: premièrement, l'individu peut changer son opinion, il peut tenter de changer celle des autres, il peut aussi chercher un support social et finalement peut essayer de diminuer l'autorité de l'autre.

Brodbeck (1956: voir Wicklund et Brehm, 1976), quant à lui, complète et explique les différentes possibilités qui s'offrent à l'individu pour réduire la dissonance provenant d'un désaccord avec d'autres. Ainsi, il peut essayer de se convaincre que le désaccord est relativement sans importance, il peut aussi essayer de minimiser la valeur de la personne ou du groupe, et finalement il peut supprimer ce désaccord en changeant d'opinion. Ce changement d'opinion peut s'effectuer en tentant d'influencer les autres pour qu'ils changent la leur ou en cherchant un support social supplémentaire pour cette opinion. À ceci, il y ajoutera essentiellement de nouvelles connaissances qui seront en consonance avec ses propres opinions. Pour Poitou (1974), l'élimination de la disso-

nance peut se faire en modifiant certaines notions. Il l'illustre par l'exemple d'amis qui ne sont pas d'accord avec vous. Ainsi, pour solutionner cet état de dissonance, il propose les alternatives suivantes: changer d'amis ou encore cesser d'avoir ses idées et garder vos amis. C'est ainsi que l'interaction du groupe peut être une source de dissonance mais peut aussi contribuer à la réduire. Festinger et Thibault (1951: voir Festinger et Aronson, 1960) en attestent la preuve par leurs conclusions tirées d'une expérience concernant justement la réduction grâce à l'interaction sociale. Ainsi, pour eux, un individu peut obtenir l'appui des gens qui croient ce dont il veut se persuader ou encore il peut se convaincre lui-même que les autres devraient croire la même chose que lui. De cette façon, il abaisse sa tension et réussit à retrouver son équilibre interne.

Il importe également de souligner que le moyen qu'utilise l'individu pour retrouver sa consonance sera fonction de la perception qu'il a de lui-même en tenant compte de ses acquis antérieurs. En effet, l'estime de soi, selon Bramel (1962), Nel Helmreich et Aronson (1969: voir Cooper et Duncan, 1971) semble un facteur important à considérer lors de la réduction de la dissonance.

Ainsi, la réduction de la dissonance cognitive constitue l'alternative que l'individu doit privilégier s'il désire retrouver une certaine forme d'équilibre interne. D'ailleurs, certains auteurs ont démontré l'importance pour l'individu de se réajuster et ont attribué par le fait même au phénomène de la dissonance cognitive une dimension plus globale.

Les auteurs tirent de la théorie de la dissonance cognitive des constantes d'importance. Ainsi, le stress psychologique selon plusieurs auteurs serait le résultat de la dissonance. Pour Zajonc (1960: voir Abelson et al., 1968), l'inconsistance est une douleur ou un état psychologique inconfortable. Pour Howland et Rosenberg (1960: voir Abelson et al., 1968), la dissonance est une tension spéciale causée par un conflit cognitif. Quant à Osgood (1955: voir Abelson et coll., 1968), il explique que le stress psychologique est le produit des inconsistances psychologiques.

De plus, en considérant que la dissonance représente la conséquence d'une prise de décision ou d'un conflit cognitif, les auteurs reconnaissent qu'une telle situation peut développer différents facteurs comme la frustration, l'anxiété, la peur, l'agressivité et l'apathie.

Ainsi, une étude d'Abelson et al. (1968) démontre que la non confirmation de perspectives engendre un état de frustration chez l'individu et c'est là pour eux une manifestation de la dissonance. De même, pour Zuckerman et Spielberger (1976), l'anxiété peut se percevoir à travers ce phénomène. Abelson et al. (1968) appuient également cet énoncé en spécifiant qu'un type d'anxiété peut s'appeler dissonance.

Donc, comme il a été démontré antérieurement, la réduction de la dissonance constitue un besoin de l'individu et ainsi devant l'éveil de la dissonance, il n'a d'autres choix que de tenter de la réduire. Cette réduction est donc fondamentale, car elle atteste l'existence de la dissonance de par sa forme observable.

Il apparaît ainsi que la dissonance cognitive présente pour l'individu une situation inconfortable. Les différentes études pré-citées définissent donc le concept de la dissonance cognitive par une tension motivationnelle, un inconfort psychologique ou encore par une inconsistance entre deux ou plusieurs cognitions.

L'abandon scolaire

Cette partie du chapitre porte sur l'abandon scolaire. La présentation des aspects généraux de ce phénomène tels: la définition, le portrait type du décrocheur, les catégories d'abandon, le processus d'abandon, de même que les facteurs étiologiques, favorisera l'élaboration des différents points amenant cette population à vivre la dissonance cognitive.

Par la suite, ces différentes dimensions seront rappelées afin de donner une vue d'ensemble de ce lien et de permettre d'énoncer l'hypothèse de travail.

Définition

Selon plusieurs études concernant l'abandon scolaire, il semble assez difficile d'en dégager une définition claire et précise. Ainsi, pour certains auteurs, le seul fait d'effectuer un transfert d'option peut être considéré comme un abandon. Pour d'autres, comme Astin (1964: voir Cloutier et Renaud 1977), il sera question d'abandon lorsque l'étudiant ne complète pas son cours, i.e. lorsqu'il arrête avant la graduation (il exclut les transferts).

Quant à Sanfort (1966: voir Martin 1978), il adopte la définition de la National Education Association, à savoir "l'étudiant qui quitte l'école avant d'être diplômé et qui ne s'inscrit dans aucune autre". (Lefrançois, 1978: voir Martin 1978, p. 8).

Pour les fins de la présente étude, la définition élaborée par le Ministère de l'Education du Québec sera utilisée. Elle est formulée de la façon suivante:

L'étudiant qui quitte l'école avant l'obtention de son certificat de fin d'études secondaires, et ce, selon les critères suivants: ne jamais avoir été diplômé du secondaire, ne pas être inscrit au niveau collégial l'année suivant celle où l'étudiant était aux études secondaires (Boudreault, 1979, p.2).

Il importe également, d'ajouter à cette définition l'énoncé de la Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec: "Le décrocheur est aussi celui qui part avant la sortie de juin et celui qui ne revient pas alors qu'il était inscrit l'année suivante" (Lefrançois, 1978, p. 8: voir Martin, 1978).

Ampleur du phénomène

Depuis ces dernières années, le phénomène de l'abandon scolaire prend une certaine ampleur. Ainsi, selon une étude longitudinale, s'échelonnant sur une période de six ans et effectuée dans l'état de New-York, il appert qu'en 1960 le taux d'abandon s'élevait à 22%. Le bureau de l'éducation aux Etats-Unis estime pour sa part, que l'abandon national atteint un taux de 33%. Croft Educational Services prognostiquait que 7.5 millions de jeunes quitteraient l'école avant leur graduation pendant les années 60.

Au Québec en 1977, entre 60,000 et 80,000 jeunes ont quitté l'école. De plus, il apparaît que le taux d'abandon des études sans diplôme est plus élevé chez les sortants francophones (19,0%) que chez les anglophones (14,3%). Plus spécifiquement, selon Boudreault (1980), la proportion des abandons sans diplôme est de 29,5% au professionnel court, 25,5% au professionnel long et 15,6% au secteur général. Il faut souligner ici que le professionnel court et le professionnel long sont deux options offertes au cours secondaire. Dans le premier cas, les élèves peuvent l'entreprendre après un secondaire II réussi alors que dans l'autre, l'exigence académique requise est d'avoir complété un secondaire III

régulier. Ces cours permettent l'apprentissage de certains métiers, tels que: la menuiserie, la mécanique, la soudure, les soins esthétiques, le commerce et secrétariat, etc... Les élèves du professionnel court ont deux ans pour compléter leurs acquisitions, suite à quoi une reconnaissance scolaire leur est remise par l'école fréquentée. Les élèves du professionnel long bénéficié, quant à eux, d'un diplôme provenant du Ministère de l'Education et mieux reconnu sur le marché du travail. Le secteur général, aussi appelé cours régulier, pour sa part, ne présente pas de spécificité au niveau des apprentissages et chaque élève inscrit peut suivre ce cours. Il s'échelonne sur cinq années, soit du Secondaire I au Secondaire V.

Portrait type du décrocheur

Il apparaît donc, selon les études de Boudreault (1980), Charest (1979) et Corbeil (1979) que le portrait type du décrocheur au Québec serait un garçon francophone du secteur professionnel dont le père serait peu scolarisé. Les statistiques le situent entre 16 et 18 ans. En effet, les garçons (21,2%) sont plus susceptibles d'abandonner leurs études que les filles (15,2%).

Il convient également de souligner que les décrocheurs, sauf exceptions, ont les capacités intellectuelles nécessaires à la réussite d'un cours secondaire (Charest 1979). En effet, les tests mesurant le QI se sont révélés non significatifs, i.e. qu'un faible potentiel intellectuel n'est pas l'apanage de celui qui abandonne.

Catégories de décrocheur

Il existe deux catégories de décrocheur. C'est là un point fort intéressant qui permet d'établir un certain parallèle avec le processus de la dissonance cognitive. En effet, Marks (1967: voir Cloutier et Renaud, 1977) fait une distinction entre décrocheur probable et décrocheur improbable et ce à travers les étudiants qui persistent à fréquenter l'école. Le décrocheur improbable est celui qui ne quittera pas l'école et qui sera capable de faire face aux exigences de cette dernière. Quant au décrocheur probable, il se sent moins concerné par son instruction, il y attache moins d'importance et dans l'ensemble obtient un résultat académique inférieur. Marks a également pu établir une cor-

rélation positive entre la peur d'échouer et les attitudes parentales. En effet, le décrocheur probable serait d'abord intéressé à faire plaisir à ses parents et le fait de savoir qu'il peut échouer amènerait anxiété et culpabilité. Pour ce type de décrocheur, le conflit provient de l'absence de buts professionnels, car le choix d'une carrière ne parvient pas à l'inciter à poursuivre ses études. Son manque d'intérêt pour les choses scolaires et les fortes pressions parentales font en sorte qu'il se retrouve dans une position d'inconfort. Il est donc possible de percevoir à travers ce conflit le phénomène de la dissonance cognitive. En effet, l'anxiété ressentie est un indice de sa présence, de même que la disparité entre les cognitions (désir des parents et manque d'intérêt).

Au Québec, on distingue également l'abandon "virtuel" de l'abandon "réel". Par abandon "virtuel" on entend les étudiants qui fréquentent l'école mais qui sont susceptibles d'abandonner. Cette préoccupation apparaît en général chez les étudiants de Secondaire III, car c'est vers l'âge de 14-15 ans que le jeune prend la décision de quitter l'école. Cependant, cette décision ne s'actualisera qu'en Secondaire IV ou V (abandon réel).

C'est par ce phénomène de l'abandon "virtuel" qu'il est possible d'observer ce qu'on appelle un "décrochage psychologique" qui se manifeste par un haut taux d'absences à

l'école. En effet, selon Charest (1979), l'absentéisme est relié de façon significative à l'abandon scolaire. Cette période de réflexion (décrochage psychologique) est d'une durée d'un an pour 15% des jeunes et de moins d'un mois pour 35% des jeunes qui décident d'abandonner. Cette période de prise de décision nous permet de supposer la présence de la dissonance cognitive. En effet, le décrocheur "virtuel" durant cette période est devant un choix qui peut engendrer des conséquences positives mais aussi négatives pour lui. Comme il a déjà été expliqué par Festinger et Aronson (1960), l'alternative choisie ne peut être entièrement positive ou entièrement négative. Ce qui entraîne nécessairement un état d'inconfort pour l'individu. La quantité et la qualité des alternatives peut également augmenter la dissonance. Son niveau d'aspiration, le but qu'il s'était fixé sont remis en cause et provoquent chez lui sans aucun doute une certaine dose de tension. Il fait face également dans la plupart des cas, à un écart entre les résultats académiques qu'il obtient et le but antérieur (carrière, profession, métier) qu'il envisageait. De même, l'effort qui jusque là avait été fourni ne donne pas les résultats escomptés (expérience de l'échec). Il se distingue de plus du groupe des persistants scolaires. Il ne s'identifie plus que difficilement à ce groupe et cela provoque une certaine anxiété. La connaissance qu'il a sur lui-même présentement ne correspond plus au modèle que la société lui demande.

dait d'adopter. Le dilemme existe donc à l'intérieur de lui-même. Il est conscient des inconsistances qu'il présente.

Durant cette période de "décrochage psychologique", l'individu doit faire face à des difficultés intérieures. Par exemple, pour Kirsch et Keniston (1970: voir Renaud et Cloutier 1977), le décrocheur vit une crise interne. C'est là un moment d'anxiété intense et de stress. En effet, un long processus de réflexion et des mécontentements croissants amènent l'individu à ressentir divers sentiments et à vivre certaines expériences qui le conduisent inévitablement à l'abandon. Ceci peut se traduire par: la démission face aux exigences académiques, l'effondrement de la perspective de temps (impression de perte de temps), l'impression d'urgence, des sentiments d'absurdité, des reproches dirigés contre soi avec altération du concept de soi, l'évocation de problèmes passés, le désir ardent de parler, un besoin de contact ou enfin par la recherche d'un nouveau moi. Ces expériences et sentiments peuvent se combiner et provoquer chez l'individu une inconsistance interne. Ce qui implique qu'il se retrouve dans une certaine phase de déséquilibre qui l'incommode.

Pour Charest (1979), la caractéristique fondamentale du décrocheur s'exprime par son hostilité et sa réaction agressive aux figures d'autorités. L'intolérance à la frustration,

un intérêt marqué pour le concret et le non conformisme sont également énoncés.

Ce processus de réflexion face à l'abandon possible représente donc pour l'individu un moment intense qui l'indispose de différentes façons, soit par de l'anxiété, de la frustration, de l'inconsistance entre les cognitions, etc... Ceci permet de présupposer à l'existence de la dissonance cognitive chez l'individu.

Facteurs étiologiques

Afin de bien saisir le dynamique interne des jeunes qui désirent abandonner l'école, il convient de connaître les différentes causes qui peuvent l'inciter à quitter. Les facteurs qui interfèrent sur le fonctionnement du décrocheur éventuel sont d'ordre émotif, psychosocial ou encore socio-culturel.

Les facteurs émotifs peuvent être classés selon deux catégories: celle où l'adolescent se sent inférieur et celle où il sent que ce qu'il fait est futile. C'est à Renaud et Cloutier (1977) que l'on doit cette démarcation qui permet de mieux visualiser les approches qui suivent.

Ainsi, Scafer (1966: voir Renaud et Cloutier 1977) utilisant la théorie psychanalytique pour expliquer l'abandon scolaire, croit que pour certains étudiants le talent peut représenter un danger de conflit avec le Ça, le moi idéal, le Sur-moi ou le moi. Pour lui, ceci interfère sur la concentration et le niveau de motivation. Le seuil de tolérance à la frustration devenant plus bas, l'étudiant se trouve alors devant une impasse. Freud, quant à lui, dans son modèle théorique, pense que l'utilisation des talents est une fonction du moi, comme ce dernier tire son énergie des instincts, un conflit entre le Moi, le Sur-moi et le Ça peut voir le jour. La signification que l'individu donne au contenu académique, aux troubles dans l'acquisition du matériel et aux difficultés dans l'assimilation peuvent contribuer à bloquer l'actualisation des potentialités et ainsi entraîner ce dernier à abandonner.

Il en découle donc, un effet direct sur l'image de soi de l'individu. En effet, il semble qu'elle peut en être altérée. L'individu fait donc face à une inconsistance entre sa perception de soi actuelle et celle passée.

Pour d'autres comme Pervin, Reik et Dalrymple (1966: voir Renaud et Cloutier 1977), l'abandon scolaire peut s'expliquer par une tentative d'identification ou de contre identifi-

cation. En effet, le décrocheur potentiel peut désirer s'identifier à une figure significative (ami-parent ou au contraire veut s'éloigner de l'objet d'identification. Dans un cas comme dans l'autre, la résolution du problème d'identité peut se réaliser à travers le geste de l'abandon scolaire. Levenson (1966: voir Cloutier et Renaud, 1977) croit pour sa part que le décrocheur peut revivre l'abandon d'un parent. Ainsi, l'anxiété du parent sera moins grande si le jeune abandonne. Il pourra alors se revaloriser et croire que le jeune n'est pas meilleur que lui. Au contraire, si le jeune persiste à fréquenter l'école et que le parent avait abandonné, une anxiété compétitive apparaît.

Il est donc possible d'en déduire que ce processus incommode d'une certaine façon l'individu. En effet, il doit faire un choix et ce, compte tenu de ses acquis personnels et les attentes perçues. Cette période de réflexion entraîne nécessairement chez l'individu une certaine tension psychologique interne.

D'autre part, l'analyse que McArthur (1961: voir Cloutier et Renaud, 1977) fait de la théorie d'Erickson peut également expliquer le phénomène de l'abandon scolaire. La diffusion de soi d'Erickson correspondrait toujours selon

McArthur au symptôme de "dépression nerveuse". Cette dernière précède souvent et même détermine, croît-il, la décision de quitter l'école. Les sentiments d'absurdité, de vide, d'anxiété, de perte des buts futurs, problèmes d'appétit, de sommeil, de concentration, etc... se manifesteraient avant chaque départ scolaire. De même, Blaine et McArthur (1961: voir Cloutier et Renaud, 1977) complètent en spécifiant certaines caractéristiques du décrocheur. Il semble qu'il soit isolé et introverti avec des activités sociales limitées. Il accorderait une valeur très grande à l'instruction. Ils le voient avec une personnalité qui comporte des traits obsessifs compulsifs et il serait sujet à des humeurs dépressives fréquentes. Pour eux, il est ambitieux et admet difficilement que ses buts soient contrecarrés par de faibles capacités intellectuelles. Il souffrirait également d'anxiété. Nicholi (1967: voir Cloutier et Renaud, 1977) conclut comme McArthur que la dépression joue un rôle d'importance dans le fait d'abandonner. En effet, selon une étude, la réaction dépressive est la caractéristique dominante dans 22% des cas d'abandon.

Les réactions de ce type peuvent donc être inférées comme caractéristiques du décrocheur. Ces sentiments (anxiété, perte de buts) chez l'individu se comparent aux réactions énoncées plus haut dans la partie de l'éveil de la dissonance cognitive. Ceci permet de supposer que le décrocheur virtuel vit et

expérimente les conditions qui déclenchent la dissonance cognitive.

Pour Kirsch et Keneston (1970: voir Renaud et Cloutier 1977), la dépression correspondrait davantage à une cause de l'abandon plutôt qu'à un effet. Ils expliquent ceci, par le fait qu'une fois la décision prise, il survient chez l'individu un abaissement de tension. En effet, le décrocheur est conscient de la disparité entre le moi idéal et le moi réel. Il existe donc un écart entre le potentiel et le rendement, ce qui crée chez lui un état dépressif paralysant. Il doit donc chercher une forme de soulagement et l'issue qu'il peut envisager demeure l'abandon scolaire. Renaud et Cloutier (1977) abondent dans le même sens que les auteurs précédents en énonçant que les caractéristiques de l'individu décrocheur constituent une défense contre l'anxiété. En quittant, l'individu stoppe un mécanisme qui l'aliénait (stress, examens, travaux, obsession liée à l'idée que le temps accordé à des préoccupations non académiques est perdu). Ils vont même jusqu'à interpréter la théorie de Maslow dans le sens qu'un abandon scolaire permet à l'individu de s'actualiser. En effet, les recherches démontrent que les persistants scolaires ont un niveau d'aspiration moyen par rapport aux décrocheurs. Suczek et Alfert (1966: voir Cloutier et Renaud, 1977) également pensent que l'abandon peut représenter un acte constructif, une étape vers une vie plus significative.

Il est donc permis d'envisager l'abandon scolaire comme une libération de tension chez l'individu et par le fait même, ce phénomène se compare au mécanisme de réduction de la dissonance cognitive qui se veut être un abaissement de tension.

D'autres facteurs entrent également en ligne de compte lorsqu'il est question d'expliquer l'abandon scolaire: ce sont les facteurs psycho-sociaux et socio-culturels.

Quand il s'agit des premiers cités, les auteurs Renaud et Cloutier (1977) estiment qu'à tout abandon précède une période de crise. Le geste de quitter représente une sorte de désengagement, un pattern d'évitement. C'est là d'ailleurs, une réponse habituelle à des conflits ou au stress chez certains individus. Ce geste d'abandon peut constituer pour l'individu un effort pour maîtriser ces conflits, car demeurer à l'école n'est pas nécessairement la meilleure solution. L'individu doit tenir compte du niveau de satisfaction qu'il retire du milieu académique, si ce dernier ne s'avère pas gratifiant car il ne mène toujours pas à la maturité ou encore vers un potentiel créateur, la raison lui dicte l'abandon.

Il convient de souligner ici que le désengagement et l'évitement peuvent soit entraîner la production de la dissonance cognitive ou encore être un mode de réduction, et ce dépendamment du contexte.

Au niveau des facteurs socio-culturels, Levenson (1966) croît que le niveau d'instruction des parents joue un rôle déterminant chez ceux qui abandonnent. Il semble, en effet, que les jeunes dont les parents présentent un bas niveau de scolarisation, abandonnent plus facilement l'école. Martin (1970: voir Martin, 1978) stipule aussi que plus il y a de disparité entre le milieu familial et le milieu scolaire, plus cela contribue à créer un handicap difficile à surmonter par l'étudiant.

Les auteurs Schreiber (1964, Knoel, 1966: voir Cloutier et Renaud, 1977) concluent que les décrocheurs proviennent davantage des quartiers défavorisés. Cela se vérifie au Québec par l'étude de Charest (1979). Les élèves provenant de milieux socio-économiquement faibles sont les plus susceptibles d'abandonner prématulement leurs études. La famille a un revenu peu élevé ou nettement insuffisant, le père occupe un emploi peu en vue dans la hiérarchie sociale, les conditions matérielles d'existence sont difficiles (l'espace et le climat de travail scolaire sont inadéquats), ils sont aidés financièrement par l'Etat.

D'autres facteurs d'abandon doivent être soulignés ici. Ainsi, le manque de motivation, les difficultés académiques, les problèmes financiers, les aptitudes scolastiques, l'adaptation (immaturité, nostalgie du foyer, mauvaise socialisation) sont des raisons que peut invoquer un jeune qui désire abandonner. Au Québec, selon Charest (1979), les principales raisons qui justifient l'abandon sont la recherche d'un emploi et les difficultés académiques. De plus, elle considère qu'il existe trois types spécifiques d'abandon, soit l'abandon par nécessité (grossesse, accident grave, maladie), le décrocheur inadapté (difficultés personnelles, troubles physiques, délinquant) et le décrocheur marginal (qui lui veut se libérer des contraintes imposées par le système et la société et refuse de s'engager dans des rôles reconnus par la Société). Levenson (1966: voir Cloutier et Renaud, 1976) abonde dans le même sens que Charest au sujet du décrocheur marginal. Il précise que dans la société, l'emphase est mise sur l'instruction. L'étudiant lui, répond aux attentes de cette société et les renforcements (salaires, conditions de travail, avantages sociaux) le modèlent. Par contre, le décrocheur est perçu comme un raté, un révolté.

L'inconsistance entre les cognitions de l'individu paraît évidente. D'ailleurs Renaud et Cloutier (1977) l'expriment à leur façon en postulant que "la crise du "drop-out" est

peut être engendrée par un divorce entre les demandes de l'étudiant et les offres de l'environnement éducatif" (1977, p. 21).

Hypothèses

Suite à l'énoncé de la littérature qui précède, il est possible de dégager différents éléments qui associent dissonance cognitive et abandon scolaire. En effet, la période de réflexion qui place le décrocheur "virtuel" dans une position difficile à maintenir lui cause un inconfort psychologique. Ceci, se vit chez lui, dans un premier temps par l'obligation qui lui est faite de prendre une décision par rapport à sa situation scolaire conflictuelle. Durant cette phase, il se retrouve en processus de choix qui nécessairement lui fait voir différentes implications pour sa vie future: aspiration déçue, but fixé non atteint, effort déployé gaspillé, attente non confirmée. Tout ceci implique qu'il existe une disparité entre ses cognitions, qui atteste donc la présence de la dissonance cognitive. Dans un deuxième temps, le décrocheur "virtuel" comprend qu'il ne peut maintenir cette position inconfortable longtemps. Il fait donc appel à différents modes pour réduire cette dissonance. Il recherche l'appui de jeunes qui comme lui désirent abandonner. Il commence également à modifier et à réduire l'investissement personnel qu'il déployait. Il dévalue l'importance qu'il avait

antérieurement donné à l'école, il change d'attitude face à l'information qu'il reçoit au sujet des choses scolaires, il minimise la valeur du groupe qui persiste à l'école. Finalement, il recherche des informations qui lui permettront (école pourrie, diplôme non nécessaire, etc.) de réduire sa dissonance. Il réussit ainsi à se convaincre que le seul choix constructif pour lui réside dans le fait d'abandonner l'école.

Ces caractéristiques du décrocheur autorisent donc la conclusion à une présence de la dissonance cognitive chez ce dernier. Il est donc permis d'énoncer l'hypothèse de base de la présente étude: "L'abandon scolaire constitue pour l'individu une façon de réduire la dissonance cognitive".

D'autre part, pour permettre une vérification en profondeur et pour connaître si véritablement l'existence du lien entre dissonance cognitive et abandon scolaire, expliquée précédemment, peut être prouvée, les hypothèses spécifiques qui suivent opérationnalisent cette expérience.

1. Le décrocheur "virtuel" devrait démontrer un niveau de dissonance plus grand que le décrocheur "réel".

2. Le niveau de dissonance chez le décrocheur "vir-

tuel'' devrait être plus élevé que chez les jeunes qui fréquentent l'école.

3. Le niveau de la dissonance cognitive chez le décrocheur ''réel'' devrait se rapprocher sensiblement de celui du non décrocheur.

Chapitre II
Description de l'expérience

Le présent chapitre fait part de la méthode d'échantillonage, de la description de l'épreuve expérimentale et du déroulement de l'expérience en y précisant les types de résultats fournis par l'instrument utilisé.

Echantillon

Les sujets proviennent tous de l'école polyvalente C.E. Pouliot de Gaspé. Ils sont âgés de 12 à 17 ans. Ils fréquentent ou ont fréquenté un cours régulier ou professionnel.

Cet échantillon se répartit en trois groupes distincts et les sujets sont sélectionnés de façon aléatoire.

Un premier groupe est composé de 20 décrocheurs réels. Ils sont identifiés grâce à la fiche départ généralement signée par chaque étudiant quittant définitivement l'école. Après avoir établi la liste des sujets potentiels, un numéro leur est attribué. Par la suite, 45 numéros sont alors tirés au hasard afin de s'assurer le nombre nécessaire de sujets (20) qui participeront à l'expérimentation.

Un deuxième groupe est représenté par les décrocheurs "virtuels". Compte tenu que l'absentéisme représente un symptôme évident avant l'abandon définitif, les jeunes ayant un haut taux d'absences (80 et plus depuis le début de l'année) sont recensés. Par la suite, chacun reçoit un numéro et 35 sujets sont sélectionnés au hasard. Puis, chacun de ces jeunes, est rejoint individuellement afin de connaître si effectivement, il pense à abandonner l'école. Si tel est le cas, il est invité à remplir le MACL. Ceci s'effectue sur une base volontaire et 20 sujets sont retenus pour constituer le groupe des décrocheurs "virtuels".

Finalement, un groupe contrôlé de 20 sujets représentant la population étudiante en général complète l'échantillon. Ces derniers sont sélectionnés à partir de la liste des étudiants de l'école. À tous les 57 étudiants, un sujet est choisi et est invité à participer à cette étude.

Description du matériel

Tel que définit antérieurement, la dissonance cognitive représente pour l'individu un état d'inconfort psychologique. C'est pourquoi, le test qui favorise le mieux l'atteinte des objectifs de la présente recherche est le Mood Adjective Check List (MACL) de Green et Nowlis (1957: voir Abelson et al., 1968), (Appendice A). La variable centrale de ce test vérifie la présence de la notion d'inconfort psychologique plutôt que celle de l'humeur. Ce test permet de dépister la présence de la dissonance cognitive et constitue un instrument approprié. En effet, le MACL fait appel aux circonstances du comportement développé lors de l'éveil de la dissonance, i.e. qu'il permet à l'individu de décrire ses sentiments ou réactions résultant de l'induction de la dissonance cognitive (Norris, (1964): voir Abelson et al., 1968).

Le MACL tire ses origines de plusieurs listes d'adjectifs. Les auteurs (Borgotta (1961), Theyer (1963), McNair et Lorr (1964), Clyde (1960), Cattell (1960): voir Tomkins et Izard, 1965) ont contribué à donner au MACL de Green et Nowlis, sa forme finale. Ce test a donc ses assises parmi la gamme des instruments expérimentaux de la personnalité.

En effet, il a été utilisé lors d'expériences sur la confirmation ou la non confirmation d'aspiration (conditions d'éveil à la dissonance) par Austin et Walster (1974). D'autre part, il fut comparé au Defence Mechanisms Inventory lors d'une étude de Gleser et Sacks (1973) portant sur les réactions résultant de situations conflictuelles. Jacobson (1957: voir Tomkins et Izard, 1965) s'en sert également pour déterminer les conduites produites par des conflits (déclencheur de dissonance). Le MACL est aussi mis à contribution lors d'expériences abordant le phénomène de stress psychologique. D'ailleurs, son autre appellation est le "Stress Scale". Feshback (1953: voir Tomkins et Izard, 1965), dans une étude, pour déterminer l'attitude changeante devant la peur fait déjà appel à une série d'adjectifs qu'on retrouve dans le MACL. En effet, chaque composante était constituée par des adjectifs "jugées" par une équipe de psychologues cliniens comme étant significatifs à la formation des émotions. Linch (1963: voir Abelson et al., 1968) établit, quant à lui, une mesure de stress et ce grâce au MACL. Il élabore un index en compilant les données de stress et suite à la passation du test, compare son index aux résultats des sujets. Christie et Venables (1973) reprennent certaines études sur le stress psychologique en y ajoutant les variables âge et intervalle de temps. Les résultats constituent un apport important en vue de l'utilisation du MACL.

Dans le Mood Adjective Check List de Green et Nowlis, le sujet doit décrire ses réactions ou sentiments sur une échelle en quatre points allant de non applicable à définitivement applicable. Il peut, de plus, être utilisé autant dans une situation présente que dans une situation relatant le passé.

La forme revisée du MACL qui est utilisée ici, date de 1971. Elle se compose des douze facteurs qui suivent: agressivité, concentration, désengagement, sociabilité, anxiété, dépression, égoïsme, satisfaction, engagement, nonchalance, scepticisme et appréhension. Quarante-cinq adjectifs décrivent ces facteurs et c'est à ces stimuli que le sujet doit réagir.

Préalablement à la passation du test, des instructions sont données afin que le sujet saisisse bien la procédure à suivre. La spontanéité est recherchée et les auteurs insistent sur le fait que le temps de réponses doit être réduit au minimum.

Au niveau statistique, l'étude de fidelité au test-retest de Green et Nowlis (1964) varie de .52 à .80. Cette

variation est due au fait que le "sentiment", la "disposition" que présente l'individu est en perpétuel changement. De même, le facteur temps, auquel on fait appel dans le test, handicape la stabilité des données.

En ce qui a trait au caractère désirable que peut représenter le MACL, une expérience de Green et Nowlis (1964: voir Tomkins et Izard, 1965) démontre un r significatif de .50 pour ce qui est de l'idée de l'impression sociale positive ou négative que peut représenter quelqu'un.

D'autre part, lorsque ces mêmes auteurs vérifient la véritable disposition de l'individu, ils obtiennent une corrélation de .35. C'est donc dire que les réponses fournies au MACL reflètent bien les sentiments ressentis par ceux qui y ont répondu.

La spécificité du MACL rend difficile sa comparaison avec d'autres tests qui recherchent également l'identification de certains traits de la personnalité. Cependant, Green et Nowlis (1964: voir Tomkins et Izard, 1965) ont quand même voulu préciser un certain niveau de validité à leur test. Leur étude a comparé 45 sous-tests du 16 PF de Cattell, M.M.P.I. et

trois échelles du Guilford au MACL. Les sujets ont complété un MACL avant chaque passation d'un nouveau test et un autre à la fin de la session. Les résultats démontrent un niveau de signification global avec le MMPI de .22, .11 avec le Cattell et finalement .19 avec le Guilford. Il convient cependant de souligner que certains facteurs se sont avérés plus significatifs que d'autres. Ainsi, l'anxiété a récolté un r significatif de .45 au total comparé aux autres tests énumérés plus haut. Scepticisme, engagement et satisfaction présentent eux aussi un niveau de signification satisfaisant.

Borgotta (1961: voir Tomkins et Izard, 1965), quant à lui, suite à une tâche provoquant un état de stress, administre un MACL à un grand échantillon d'étudiants fiminins et masculins. Cette étude lui permet de trouver une corrélation significative de .25 pour le facteur anxiété, et ce comparé avec 48 sous-tests du Guilford-Zimmerman, Cattell, Edwards et de l'inventaire de Thurstone.

Pomeranz (1962: voir Tomkins et Azard, 1965), dans une étude sur les différentes dimensions de réaction au stress, conclut à une présence fort significative du facteur anxiété. En effet, comparativement à Anxiety Differential, le MACL dé-

veloppe un accroissement soutenu des facteurs anxiété et concentration.

Une autre étude, des plus influentes, sur le stress psychologique fut dirigée par Lazarus (entre 1962-1964, Speisman, 1964: voir Tomkins et Izard, 1965) en faisait partie. Lors de cette expérience, huit échelles du California Personality Inventory et du MMPI furent établies pour chaque sujet (35 hommes et 35 femmes). Suite au visionnement d'un film qui fait vivre à l'individu un état de stress, les sujets répondent au MACL afin de déterminer les huit facteurs significatifs résultant de ce test. À la suite de quoi, il devient possible d'établir une comparaison entre les différentes données recueillies lors de la passation des trois tests. L'ordre d'importance des différents facteurs inclus dans le MACL passe de l'anxiété à l'égoïsme. Il apparaît cependant difficile pour ces auteurs d'établir une corrélation entre les différentes échelles. Ils interprètent donc leurs résultats de la façon suivante: ils croient que le sujet lors de la passation du MACL désirait bien paraître en face de l'expérimentateur d'autant plus que le phénomène du stress est un facteur social non désirable pour l'individu et c'est ce qui aurait influencé la stabilité des résultats.

D'autre part, les auteurs tels Mendler et Kessen (1959: voir Tomkins et Izard, 1965) s'accordent pour dire que le MACL constitue un instrument facile d'utilisation, et ce en raison du langage clair, précis et significatif. Ryman, Biersner et La Rocco (1974) apprécient, quant à eux, son format simple et bref. De par sa forme, il facilite l'implication du sujet et ajoute également un argument des plus convaincant quant à son utilisation. Skinner (1957: voir Tomkins et Izard, 1965) croit d'ailleurs, qu'il est possible de se fier à la réponse émise par le sujet car un long renforcement a permis cette réponse.

Le MACL représente donc un outil qui possède une certaine limite sur le plan statistique, mais laisse pleine liberté au niveau du répertoire des réponses. Ce dernier point, d'ailleurs, détermine autant sa force que sa faiblesse. Cependant, compte tenu, qu'il est le seul instrument connu pouvant servir à mesurer l'inconfort psychologique tel que précisé plus haut, compte tenu de la définition opérationnelle de la dissonance cognitive (inconfort psychologique, tension motivationnelle, inconsistance entre deux ou plusieurs cognitions), il n'ait d'autre possibilité que d'utiliser ce test afin de répondre aux objectifs fixés.

Déroulement de l'expérience

Préalablement à l'expérimentation proprement dite, la traduction du MACL a été vérifiée. Pour ce faire, le test fut soumis à trois professionnels de la langue anglaise. Ces personnes endossèrent la traduction du MACL. Ce jugement garantit donc une prédition de validité satisfaisante et en permet l'utilisation, (appendice B).

Une fois cette étape franchie, chaque sujet est rejoint individuellement et invité à participer à une expérience conduite par une étudiante universitaire. Le sujet, s'il accepte, est assuré de l'anonymat.

Une première page de présentation identifie certaines caractéristiques du sujet, tels l'âge, le sexe, le niveau scolaire actuel ou d'abandon selon le groupe auquel il appartient et la date de passation du test.

Pour chaque groupe étudié, une phrase précède le test et permet d'identifier le groupe d'appartenance, tout en situant le contexte d'expérimentation du sujet. Ainsi, le groupe des décrocheurs réels fait la lecture de l'énoncé suivant: En rapport avec le fait que vous ayiez abandonné l'école, veuillez répondre

dre au questionnaire suivant. Les décrocheurs virtuels, quant à eux, retrouvent cette phrase: En rapport avec le fait que vous désirez abandonner l'école, veuillez répondre au questionnaire suivant. Et finalement, le troisième groupe représentant la population étudiante peut lire: En rapport avec le fait que vous fréquentez l'école, veuillez répondre au questionnaire suivant.

Par la suite, chacun des sujets complète le MACL. Il est à souligner qu'aucun contrôle de variable n'apparaît lors de cette expérimentation, compte tenu des énoncés des auteurs suivants: Silverman (1971, McDonald, 1973, Majumder, 1973: voir Garrett et Wallace, 1976) qui stipulent que la motivation à la consistance, i.e. la réduction de la dissonance est un événement courant de la vie. Par le fait même, l'existence de ce phénomène peut se retrouver de façon spontanée à différentes occasions.

Compilation des résultats

Chacun des adjectifs est coté de zéro à trois points. Plus la cote est élevée, plus l'adjectif est prédominant et influence le résultat du pointage de chaque facteur. En effet, le résultat global du facteur est obtenu par la compilation des différents points récoltés pour chaque adjectif compris dans ce facteur.

De plus, le MACL comme l'explique Meddis (1969: voir Meddis, 1972) permet à l'investigateur de formuler des hypothèses en rapport avec ses objectifs de recherche. C'est pourquoi, compte tenu de la présente étude sur la dissonance cognitive, certains facteurs apparaissent plus significatifs. Ainsi, l'agressivité, le désengagement, l'anxiété, la dépression, l'appréhension décrivent davantage l'état de dissonance cognitive. Alors que les facteurs satisfaction, engagement, répondent aux critères explicitant la consonance. Le résultat plus ou moins grand obtenu à ces différents facteurs détermine donc l'état de dissonance ou de consonance cognitive.

Chapitre III
Présentation et analyse des résultats

Ce chapitre, portant sur la présentation et l'analyse des résultats, se composera de trois parties principales. La première traitera de la méthode d'analyse utilisée, la seconde présentera les résultats de l'expérimentation et la troisième interprétera ces résultats. Ceci a pour but de vérifier les hypothèses émises.

Méthode d'analyse

La méthode d'analyse permettant la vérification des hypothèses spécifiques s'opérationnalise par un test sur les moyennes. L'existence de certaines contraintes telles que les tailles d'échantillon et leurs distributions favorise et justifie l'utilisation d'un test ''t'' de Student. Ce test tel que formulé par Gosset analyse les différences entre deux moyennes d'échantillon de population normale, de variances inconnues, mais supposées égales ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$).

L'application de ce test amènera la comparaison des différents paramètres de l'expérience pour chaque groupe (A, B et C); groupe A: abandons réels, groupe B: abandons virtuels

et groupe C: persistants scolaires. De plus, un test de corrélation sera effectué afin de permettre la vérification de l'hypothèse de ressemblance entre le groupe A et le groupe C.

Préalablement à cette analyse, une compilation des données (appendice C) détermine la moyenne et l'écart-type de chaque facteur pour chacun de ces groupes.

Par la suite, cette comparaison entre les différents groupes et les différents facteurs rend possible l'établissement d'un profil de dissonance. En effet, c'est la valeur comparée des paramètres de certains facteurs clés qui viendra confirmer ou rejeter les hypothèses spécifiques.

Résultats

L'objectif de cette partie est de présenter les résultats obtenus et d'observer respectivement chacun des groupes expérimentaux.

Le tableau 1 présente un regroupement des différentes moyennes et écart-types pour chaque facteur selon chaque groupe. Il est à remarquer que, chez le groupe A, les facteurs agressivité, désengagement, anxiété, dépression et égoïsme présentent une

moyenne relativement basse. Alors que les facteurs concentration, engagement et satisfaction semblent caractériser davantage les jeunes qui abandonnent. Chez les jeunes du groupe B, c'est-à-dire les décrocheurs virtuels, les moyennes des différents facteurs semblent n'avoir qu'un faible écart. Quant au groupe C (persistants scolaires), la moyenne des facteurs concentration, sociabilité, satisfaction et engagement démontre un degré plus élevé que les facteurs agressivité, désengagement, dépression, égoïsme, scepticisme et appréhension.

Tableau 1
Comparaison des moyennes et des écart-types
pour chaque facteur selon chaque groupe

Facteurs	Groupe A		Groupe B		Groupe C	
	M	σ	M	σ	M	σ
Agressivité	.96	1,13	1,09	1,09	1,00	1,21
Concentration	2,1	0,97	1,79	0,96	2,18	0,82
Désengagement	0,52	0,86	1,40	1,21	1,02	1,11
Sociabilité	2,17	1,03	1,6	1,00	2,03	1,04
Anxiété	1,01	1,16	1,19	1,08	1,21	1,19
Dépression	0,69	1,01	1,17	0,99	1,05	1,19
Egoïsme	0,5	0,77	0,88	1,00	0,54	0,81
Satisfaction	2,24	1,00	1,68	1,06	2,34	0,81
Engagement	1,87	1,1	1,32	1,05	1,98	1,05
Nonchalance	1,37	1,09	1,37	1,04	1,35	1,04
Scepticisme	1,28	1,11	1,28	0,99	0,83	0,9
Appréhension	1,72	1,14	1,08	1,23	0,78	1,12

M: Moyenne

σ : Ecart-type

Pour faire suite à cette présentation des données de base, des tests statistiques rendront possible le processus de vérification des hypothèses. Pour ce faire, le calcul du test ''t'', tel qu'expliqué plus haut, a été effectué pour chaque combinaison de moyennes (A et B, B et C, A et C).

Pour le groupe A et le groupe B, les hypothèses se formulent en tenant compte de la spécificité de chacun des facteurs. Ainsi, pour agressivité, désengagement, anxiété, dépression, égoïsme, nonchalance, scepticisme et appréhension, l'hypothèse nulle à vérifier est que la moyenne de A est égale à celle de B ($H_0 : \bar{X}_A = \bar{X}_B$) et l'hypothèse alternative est que la moyenne de A est plus petite que celle de B ($H_1 : \bar{X}_A < \bar{X}_B$). Quant aux facteurs: concentration, sociabilité, satisfaction, engagement, l'hypothèse nulle demeure la même, i.e. $H_0 : \bar{X}_A = \bar{X}_B$ et ce que l'on veut vérifier, c'est $H_1 : \bar{X}_A > \bar{X}_B$. Les résultats recueillis et présentés au tableau 2 s'inscrivent avec un seuil de confiance de 95% avec 36 degrés de liberté, i.e. selon les hypothèses retenues $P(t \geq 1,6883)$ ou encore $P(t \leq -1,6883) = 5\%$. Il est à noter ici que le groupe des abandons réels ne compte que 18 jeunes. Les facteurs désengagement, sociabilité et satisfaction apparaissent comme étant significatifs à 95%.

Tableau 2
 Test de moyennes entre les facteurs
 du groupe A et ceux du groupe B

Facteurs	Hypothèses	Degré de liberté	t
Agressivité	$t \leq -1,6883$	36	- 0,36
Désengagement	$t \leq -1,6883$	36	- 2,59 *
Anxiété	$t \leq -1,6883$	36	- 0,49
Dépression	$t \leq -1,6883$	36	- 1,48
Egoïsme	$t \leq -1,6883$	36	- 1,31
Nonchalance	$t \leq -1,6883$	36	0
Scepticisme	$t \leq -1,6883$	36	0
Appréhension	$t \leq -1,6883$	36	- 0,95
Concentration	$t \geq 1,6883$	36	1,01
Sociabilité	$t \geq 1,6883$	36	1,73 *
Satisfaction	$t \geq 1,6883$	36	1,70 *
Engagement	$t \geq 1,6883$	36	1,57

* $P \leq .05$

Tableau 3
 Test de moyennes entre les facteurs
 du groupe C et ceux du groupe B

Facteurs	Hypothèses	Degré de liberté	t
Agressivité	$t \leq -1,6860$	38	- 0,25
Désengagement	$t \leq -1,6860$	38	- 1,03
Anxiété	$t \leq -1,6860$	38	- 0,06
Dépression	$t \leq -1,6860$	38	- 0,24
Egoïsme	$t \leq -1,6860$	38	- 0,59
Nonchalance	$t \leq -1,6860$	38	- 0,04
Scepticisme	$t \leq -1,6860$	38	- 1,50
Appréhension	$t \leq -1,6860$	38	- 0,63
Concentration	$t \geq 1,6860$	38	1,39
Sociabilité	$t \geq 1,6860$	38	1,34
Satisfaction	$t \geq 1,6860$	38	1,02
Engagement	$t \geq 1,6860$	38	2,00 *

* $P \leq .05$

Quant au groupe C comparé au groupe B, les hypothèses à vérifier sont les suivantes: $H_0 : \bar{X}_C = \bar{X}_B$ et $H_1 : \bar{X}_C < \bar{X}_B$ pour les facteurs agressivité, désengagement, anxiété, dépression, égoïsme, nonchalance, scepticisme et appréhension. Pour les autres facteurs, les hypothèses retenues sont celles-ci: $H_0 : \bar{X}_C = \bar{X}_B$ et $H_1 : \bar{X}_C > \bar{X}_B$. Le tableau 3 expose les résultats avec un seuil de confiance de 95% et 38 degrés de liberté, i.e. toujours selon le groupe d'appartenance des différents facteurs, les hypothèses seront : $P(t \leq -1,6860)$ ou $P(t \geq 1,6860) = 5\%$. À ce niveau, seul le facteur engagement apparaît comme étant significatif.

La dernière comparaison se fait entre le groupe C et le groupe A. Et ce que l'on tente de vérifier, c'est si effectivement les moyennes des deux groupes se rapprochent, i.e. de déterminer si elles gravitent autour du point zéro. Le tableau 4 fait état des résultats déterminés par le test t. Il est à souligner que ce calcul s'effectue dans un intervalle de confiance ($t \in /2n - 2 \leq t \leq t \in /2n - 2$) avec alpha (∞) égale à 5% et 36 degrés de liberté. Pour compléter l'analyse de ces résultats, un test de corrélation a été effectué entre les moyennes de chacun des facteurs. Un r égale à .82 sur laquelle un test "t" fut appliqué prouve qu'il existe une corrélation significative entre ces deux groupes.

Tableau 4
 Test de moyennes entre les facteurs
 du groupe C et ceux du groupe A

Facteurs	Hypothèses	Degré de liberté	t
Agressivité	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	0,11
Désengagement	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	1,56
Anxiété	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	0,53
Dépression	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	1,
Egoïsme	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	0,15
Nonchalance	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	-0,06
Scepticisme	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	-1,36
Appréhension	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	0,16
Concentration	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	0,28
Sociabilité	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	-0,41
Satisfaction	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	0,26
Engagement	$-2,0281 \leq t \leq 2,0281$	36	0,31

* $P \leq .05$

Finalement, le tableau 5 présente la moyenne des différents facteurs de dissonance selon chaque groupe. Cette présentation permet de mieux situer chacun des groupes. Dans ce tableau, il est à remarquer la prédominance des facteurs de dissonance chez le groupe B (décrocheurs virtuels) sauf pour le fac-

Tableau 5
Moyennes des différents facteurs
de dissonance cognitive selon chaque groupe

Facteur	Groupe A	Groupe B	Groupe C
Agressivité	0,96	1,09	1,00
Désengagement	0,52	1,40	1,02
Anxiété	1,01	1,19	1,21
Dépression	0,69	1,17	1,05
Appréhension	0,72	1,08	0,78

teur anxiété qui semble plus élevé chez le groupe contrôle. Pour compléter ce tableau, le profil de dissonance élaboré à la figure 2 permet malgré la non confirmation des hypothèses émises, une légère dissociation entre le groupe des abandons virtuels et les deux autres groupes.

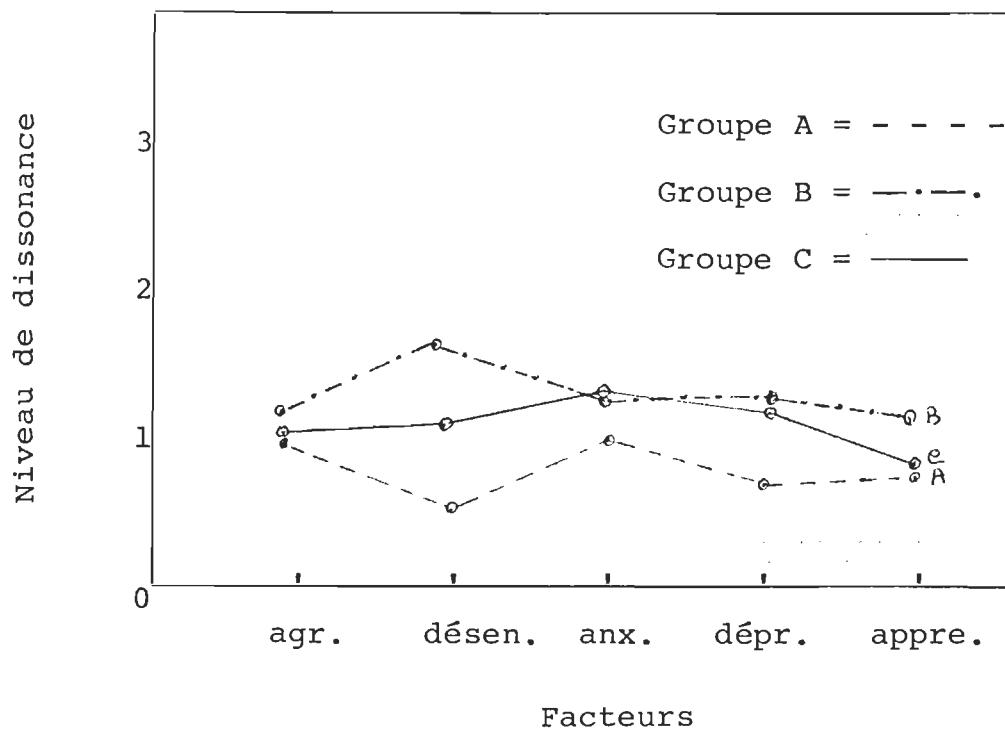


Fig. 2 - Profil de dissonance de chacun des groupes expérimentaux.

D'un autre côté, le tableau 6 met en présence les différentes moyennes des facteurs représentant un état de consonance pour chaque groupe. À la lumière de ce tableau, les groupes A et C semblent présenter un niveau de consonance plus élevé que le groupe B. Le profil de consonance, exprimé par la figure 3, rend distinct la position du groupe des décrocheurs virtuels par rapport aux deux autres groupes.

Tableau 6
Moyenne des différents facteurs
de consonance selon chaque groupe

Facteurs	Groupe A	Groupe B	Groupe C
Satisfaction	2,24	1,68	2,34
Engagement	1,87	1,32	1,98

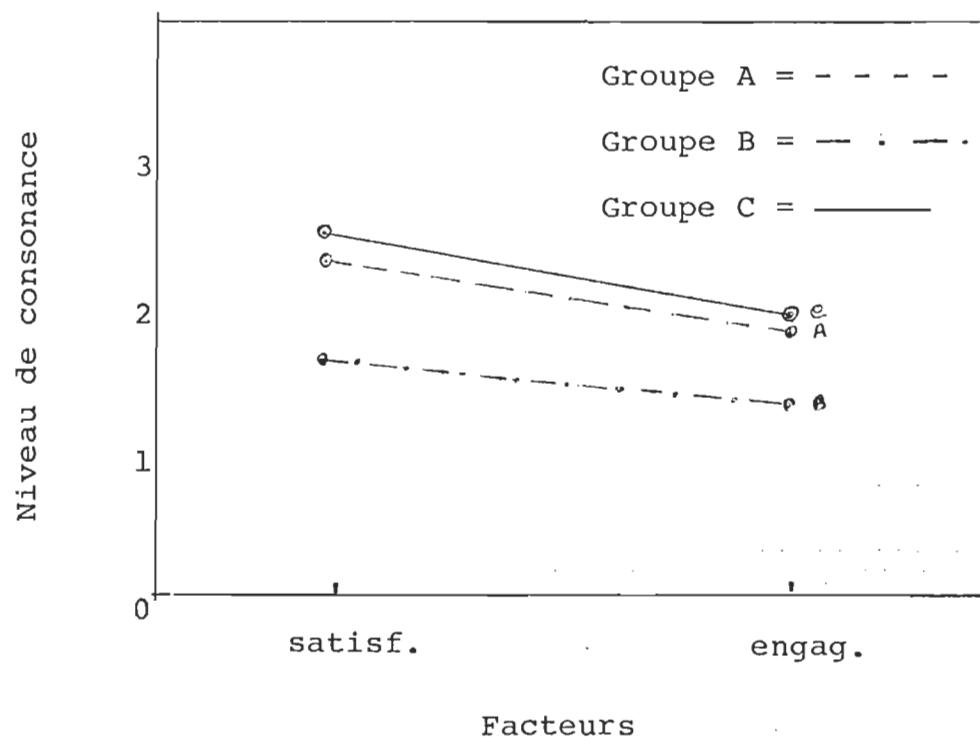


Fig. 3 - Profil de consonance de chaque groupe expérimental.

Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats porte sur le niveau de la dissonance cognitive comparé entre trois populations différentes, soit les jeunes qui désirent abandonner l'école, ceux qui ont abandonné et les persistants scolaires.

Dans cette optique, chaque hypothèse spécifique sera discutée afin d'expliciter les résultats obtenus. Par la suite, une critique du test utilisé et de la recherche même précisera les limites de la présente étude pour finalement, dégager certaines avenues possibles.

Les trois hypothèses spécifiques sur lesquelles portent ce travail n'ont pu être vérifiées. En effet, seuls certains facteurs du MACL peuvent être considérés comme significatifs, alors il serait erroné de conclure à l'existence du lien supposé. Cependant, compte tenu que la plupart des facteurs du MACL semblent tendre vers les hypothèses proposées à savoir que plus le degré d'agressivité, de désengagement, d'anxiété, de dépression et d'appréhension serait élevé, plus il y aurait présence de dissonance cognitive, et que d'un autre côté, plus le degré des facteurs de satisfaction et d'engagement serait

grand, plus l'individu serait en état de consonance cognitive; il convient donc de discuter les quelques avenues que suggèrent les résultats obtenus, et ce à la lumière de ces dites hypothèses.

Ainsi, l'hypothèse (1) qui voulait démontrer que le niveau de dissonance chez le décrocheur "virtuel" était plus élevé que chez le décrocheur "réel", ne se vérifie certes pas. Cependant, le facteur de désengagement (facteur de dissonance), apparaît significatif au niveau statistique et l'on peut supposer que c'est là une caractéristique du groupe des décrocheurs "virtuels". Il appert, également que la tendance générale des résultats se maintient dans le sens de l'hypothèse émise. En effet, il est à remarquer qu'au tableau 5, les tests d'hypothèses des huit premiers facteurs se basent sur une valeur négative du "t" théorique, ($T \leq -1,6883$). Les résultats du "t" calculés démontrent une valeur effectivement négative sauf pour deux facteurs qui sont égaux à zéro. De plus, l'ordre de tendance retrouvé au niveau des facteurs de dissonance est le suivant: dépression, appréhension, anxiété et agressivité. D'un autre côté, les facteurs de satisfaction (facteur de consonance) et de sociabilité sont significatifs sur le plan statistique et constituent le propre des décrocheurs "réels". La tendance

qu'exprime le facteur "engagement" appuie également l'idée que la consonance cognitive pourrait être plus élevée chez les décrocheurs "réels" que chez les décrocheurs "virtuels". Ces résultats ne sont certes pas suffisamment concluant pour endosser l'hypothèse (1), et il serait hasardeux de croire à un inconfort psychologique plus grand chez le décrocheur "virtuel". Cependant, les quelques indices, résultant de cette hypothèse, encouragent à en poursuivre l'étude.

L'hypothèse (2) qui supposait que la dissonance du décrocheur "virtuel" serait plus élevée que chez les jeunes qui fréquentent l'école, n'apporte pas non plus de conclusion pleinement satisfaisante. Cependant, le facteur engagement (facteur de consonance) est confirmé significativement sur le plan statistique et laisse présager un niveau de consonance plus élevé chez le groupe de persistants scolaires. De même, la tendance des résultats obtenus pour chaque facteur, à ce niveau, s'oriente dans le sens prédit. L'intérêt de cette hypothèse demeure donc entière.

La dernière hypothèse (3) qui stipulait: que le niveau de dissonance des décrocheurs "réels" devrait se rapprocher sensiblement de celui du groupe contrôle, soit les

persistants scolaires, est vérifiée. Effectivement, les "t" calculés se retrouvent à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Cependant, afin de vérifier plus à fond l'exactitude et la justesse de ces résultats, un test de corrélation fut effectué sur les moyennes des différents facteurs. La valeur du r , étant élevée et positive (.82), confirme l'existence du lien de ressemblance entre ces deux groupes. Il faut, cependant, être prudent ici devant les résultats obtenus à cette hypothèse, car elle n'est véritablement intéressante que comparée aux deux autres hypothèses, elle devrait en être la conséquence. Alors, compte tenu de la non confirmation des deux premières, elle n'apporte guère d'éléments nouveaux pouvant permettre une vision plus claire du phénomène étudié, si ce n'est que les décrocheurs "réels" semblent vivre une situation similaire aux persistants scolaires.

À la lumière des résultats obtenus pour chaque hypothèse opérationnelle de cette recherche, il ne serait pas toutefois, justifié d'écartier l'idée de base qui supposait que l'abandon scolaire représentait une forme de réduction de la dissonance cognitive. En effet, ce schème explicatif ne peut être entièrement rejeté, compte tenu de l'existence de facteurs clés qui apparaissent significatifs au plan sta-

tistique (engagement, satisfaction et désengagement); compte tenu de la confirmation de l'hypothèse (3) (ressemblance entre le groupe A et le groupe C); et finalement, compte tenu des tendances exprimées par les résultats au niveau des hypothèses (1) et (2).

Il faut souligner également que cette étude comporte un intérêt certain au niveau de la compréhension du phénomène de l'abandon scolaire. En effet, certaines données de la littérature sur la période vécue par les décrocheurs "virtuels" semblent se vérifier par les résultats obtenus. Ainsi, le facteur désengagement serait effectivement présent durant cette période de "décrochage psychologique". Cette attitude perçue chez les étudiants peut donc représenter un indice prédictif avant l'abandon. Des recherches plus spécifiques en ce sens aideraient sans doute à prévenir l'abandon scolaire. D'autre part, comme le facteur satisfaction semble caractériser les décrocheurs "réels", l'extrapolation pourrait laisser croire à une baisse de tension ou encore à une tension moins élevée pour ce groupe. Ce qui pourrait représenter, tout au moins, une solution aux conflits vécus antérieurement par les décrocheurs "virtuels". Quant aux persistants scolaires, c'est l'engagement qui semble être le

premier facteur d'identification de ce groupe. Ainsi, il est permis de supposer qu'il y a une absence de conflit face aux choses scolaires ou encore que ces jeunes sont en accord avec ce qu'ils vivent, et ce contrairement aux décrocheurs "virtuels". Les quelques points qui ressortent ici sur le plan de l'abandon scolaire, appuient donc, dans un sens, certaines données de la littérature.

Dans le but de fournir une vue plus éclairée de l'analyse des résultats, il convient maintenant de soulever certaines remarques.

D'abord sur le plan de l'instrument utilisé: l'outil psychométrique ne s'avère pas toujours d'une grande précision lorsqu'il s'agit de mesurer un phénomène instable et non linéaire dans le temps. La dissonance cognitive vue comme un processus motivationnel entraîne, par définition, une instabilité qui pourrait handicaper les statistiques. Les résultats non probants de cette recherche peuvent s'expliquer en partie par ce phénomène. D'autre part, l'argument de Lazarus (1962: voir Tomkins et Izard, 1965) peut également être invoqué ici, en effet, il soulignait que les sujets, lors d'une expérience de ce genre, exprimaient parfois des sentiments sociaux désirables et ce afin de plaire à l'expérimentateur. Le MACL fait également appel à des dé-

finitions d'adjectifs afin de déterminer les différents facteurs, ce qui suppose une "définition interprétée", qui peut donc différer d'un individu à l'autre, et ce dépendamment du contexte social dans lequel il vit. Cette "interprétation" pourrait ainsi influencer les résultats de chaque groupe expérimental. D'autre part, sur le plan de la validité, le MACL présente des lacunes certaines et cela nuit à l'interprétation des résultats obtenus.

Ces mises en garde ne doivent pas toutefois éliminer toutes tentatives d'analyse de ce phénomène. Au contraire, l'avancement de la recherche doit traverser cette étape du tâtonnement afin d'acquérir les techniques standardisées nécessaires pour opérationnaliser les variables conceptuelles de la psychologie sociale.

Pour compléter, une présentation succincte des points forts et des points faibles de ce travail s'impose. Comme il a été soulevé précédemment, l'outil de mesure présentait certaines lacunes. Afin de pallier à ces points faibles, le test du MACL fut administré à trois populations ayant un certain degré d'homogénéité. En effet, la faible

strate d'âge de l'échantillon (12 à 17 ans) associée à des similitudes au point de vue du processus d'apprentissage académique, i.e. même école, même région, etc..., ont permis une certaine standardisation des facteurs pouvant influencer ces populations étudiées. Sur le plan de l'échantillon, un plus grand nombre de sujets aurait favorisé une mesure plus représentative de la population normale. Toutefois, la taille de l'échantillon respecte les normes établies à ce niveau, afin de tirer des indices satisfaisants et caractéristiques de ces populations, tout en tenant compte des contraintes matérielles de cette recherche. Cette taille d'échantillon impose, cependant, une méthode de calcul et il faut être vigilant lors de l'analyse des résultats. En effet, la répétition du test "t" ici peut entraîner une perte de puissance de ce dernier et conduire ainsi à surestimer les valeurs obtenues. Il faut préciser également que le concept étudié soit la dissonance cognitive est un phénomène complexe et difficile à isoler. Par conséquent, il est possible qu'il y ait déjà éveil de la dissonance cognitive lors de la passation du test, soit parce que l'individu vit des frustrations immédiatement avant l'expérimentation, soit parce que le sujet choisi traverse une période de tension dû au contexte expérimental ou autre, etc... De plus, les études antérieures sur la disso-

nance cognitive procèdent par une mise en situation afin de déterminer sa présence. Ici, on suppose préalablement son existence. Cette façon de faire présente des avantages certains, mais peut également biaiser l'interprétation qui en découle.

Vu le caractère exploratoire de cette recherche, certains points gagneraient à être améliorés. Ainsi, une étude de validité de la traduction française du MACL en favoriserait davantage l'utilisation future et assurerait aux résultats obtenus une cote de crédibilité plus élevée. De plus, l'administration d'un pré-questionnaire permettant de déterminer la valeur que chaque sujet octroie à l'école favoriserait dans un premier temps une connaissance plus spécifique de la population visée et dans un deuxième, délimiterait davantage l'état de dissonance dans lequel le sujet se retrouve. En effet, il peut être supposé que plus la croyance en la valeur de l'école est grande, plus le fait de décider de l'abandonner peut déclencher l'état de dissonance (inconsistance entre les cognitions). De même, une pré-expérimentation qui sélectionnerait les décrocheurs "virtuels" au temps fort de leur période de réflexion (processus de prise de décision avant l'abandon), permettrait

d'identifier mieux ce groupe et augmenterait sans doute la probabilité de confirmer certaines hypothèses. Le contrôle de certaines variables comme le temps d'abandon, le sexe, le niveau socio-économique, l'âge, le niveau scolaire, etc..., tout en décrivant cette population pourrait être utilisé à prévenir l'abandon scolaire. Il serait également fort intéressant de vérifier l'importance du concept de soi à travers la grille d'analyse de la dissonance cognitive. D'ailleurs, plusieurs études explorent cette dimension et le fait d'associer l'estime de soi au phénomène de l'abandon scolaire pourrait constituer une approche fort révélatrice.

À la lumière de ces commentaires, même si le lien supposé ici entre dissonance cognitive et abandon scolaire n'est certes pas prouvé, il stimule toujours autant la curiosité. Ainsi, une poursuite dans le sens précédent en tenant compte des suggestions énoncées plus haut (meilleure validité du test, pré-expérimentation, contrôle de certaines variables) alimenterait et étayerait sans doute la recherche, et ce sur le plan de l'application de la théorie de la dissonance cognitive aux problèmes sociaux.

Conclusion

Le but principal de cette recherche était d'étudier le processus de la dissonance cognitive à travers le phénomène de l'abandon scolaire. Pour ce faire, l'élaboration de la théorie de la dissonance cognitive favorisa la comparaison et l'association de ce processus au vécu du décrocheur.

En vue de vérifier ce lien, le "Mood Adjective Check List", un test permettant l'opérationnalisation du concept de la dissonance cognitive, fut administré à trois groupes égaux de vingt sujets sélectionnés au hasard. La moyenne de chacun des facteurs compris dans ce test fut comparée entre les groupes de persistants scolaires, de décrocheurs "virtuels" et de décrocheurs "réels". Cette opération avait pour but de soumettre les facteurs clés de dissonance à une analyse de différence significative. Le test "t" de Student a permis de conclure que le facteur de "désengagement" caractérisait effectivement le groupe des décrocheurs "virtuels". De plus, la tendance générale démontre que ce groupe est plus enclin à vivre des sentiments qui provoquent une tension et un inconfort psychologique. D'un autre côté, au plan de la consonance cognitive, le facteur "satisfaction" a permis de distinguer le décrocheur "réel" du décrocheur "virtuel". De même, la

tendance exprimée par le facteur "engagement" à ce niveau laisse supposer un degré de dissonance moins grand chez le décrocheur "réel". Egalement, la comparaison entre les groupes des persistants scolaires et des décrocheurs "réels" a confirmé leur ressemblance au niveau des facteurs étudiés. Une corrélation positive élevée soutient cette affirmation. Alors, l'hypothèse de base voulant que l'abandon scolaire représente une forme de réduction de la dissonance cognitive ne peut être rejetée.

Le schème explicatif, auquel le phénomène de l'abandon scolaire fut soumis, propose donc une poursuite de la recherche dans ce domaine. En effet, la présente étude peut constituer un point de référence pour tenter d'expliquer le parallélisme entre dissonance cognitive et abandon scolaire. Elle peut également encourager une démarche d'approfondissement de ce processus motivationnel.

Il est à souligner qu'une investigation tenant compte de certaines variables telles que temps de prise de décision chez le décrocheur "virtuel" ou temps d'abandon scolaire, pourrait s'avérer fort intéressante. Finalement, il semble prometteur de poursuivre les recherches en maintenant ce modèle théorique de base.

Appendice A

Epreuves expérimentales

Mood Check List

Each of the words in the following list describes feelings or mood. Please use the list to describe your feelings at this moment. Mark each word according to these instructions:

If the word definitely described how you feel at the moment you read it, circle the double check (VV) to the right of the word. For example, if the word is calm and you are definitely feeling calm at the moment, circle the double check as follows:

calm (VV) V ? no (this means you definitely feel calm at this moment).

If the word only slightly applies to your feelings at the moment, circle the single check as follows:

calm VV(v) ? no (This means you feel slightly calm at the moment).

If the word is not clear to you or if you cannot decide whether or not it describes your feelings, circle the question mark as follows:

calm VV V(?) no (This means you cannot decide whether you are calm or not).

If you clearly decide that the work does not apply to your feelings at this moment, circle the no as follows:

calm VV V? (no) (This means you are sure you are not calm at this moment).

Work rapidly. Your first reaction is the best. Work down the first column before going to the next. Please mark all the words. This should take only a few minutes.

Worthless	VV V ? no	sad	VV V ? no	empty	VV V ? no
angry	VV V ? no	earnest	VV V ? no	tired	VV V ? no
concentrating	VV V ? no	sluggish	VV V ? no	kindly	VV V ? no
drowsy	VV V ? no	forgiving	VV V ? no	fearful	VV V ? no
affectionate	VV V ? no	clutched up	VV V ? no	regretful	VV V ? no
apprehensive	VV V ? no	lonely	VV V ? no	egotistic	VV V ? no
blue	VV V ? no	cocky	VV V ? no	overjoyed	VV V ? no
boastful	VV V ? no	lighthearted	VV V ? no	vigorous	VV V ? no
elated	VV V ? no	energetic	VV V ? no	witty	VV V ? no
active	VV V ? no	playful	VV V ? no	rebellious	VV V ? no
nonchalant	VV V ? no	suspicious	VV V ? no	serious	VV V ? no
sceptical	VV V ? no	startled	VV V ? no	warmhearted	VV V ? no
shocked	VV V ? no	defiant	VV V ? no	insecure	VV V ? no
bold	VV V ? no	engaged in thought	VV V ? no	self-centred	VV V ? no
helpless	VV V ? no	hopeless	VV V ? no	pleased	VV V ? no

Chacun des mots apparaissant sur la liste suivante décrit une disposition, sentiment ou humeur. Veuillez utiliser cette liste pour décrire vos sentiments actuels. Encerdez chaque mot selon les instructions qui suivent:

Lorsque le mot décrit vraiment votre sentiment actuel, encerdez la coche double VV à droite du mot. Par exemple, si le mot est "calme" et que vous êtes définitivement calme à cet instant, encerdez la coche double telle qu'indiquée ici:

calme (VV) V ? non (ceci indique que vous êtes vraiment calme à cet instant).

Lorsque le mot ne s'applique que faiblement à votre sentiment actuel, encerdez la coche simple, telle qu'indiquée ici:

calme VV (v) ? non (ceci indique que vous n'êtes pas complètement calme à cet instant).

Lorsque le mot vous paraît ambigu ou que vous n'arrivez pas à vous décider ou que vous n'êtes pas certain que le mot s'applique à votre sentiment actuel, encerdez le point d'interrogation tel qu'indiqué:

calme VV V (?) non (ceci indique qu'il vous est impossible de décider à l'instant si vous êtes calme ou non).

Lorsque vous décidez clairement que le mot ne s'applique pas à votre sentiment actuel, encernez le non tel qu'indiqué:

calme VV V ? (non) (ceci indique que vous êtes certain de ne pas être calme à cet instant).

Répondez au test le plus rapidement possible. Votre première réaction est la meilleure. Encernez les réponses de la première colonne avant de passer à la colonne suivante. Ne passez aucun mot. Tout ceci ne devrait vous prendre que quelques minutes à compléter.

inutile	VV V ? non	triste	VV V ? non	vidé	VV V ? non
fâché	VV V ? non	consciencieux	VV V ? non	fatigué	VV V ? non
concentré	VV V ? non	traînard	VV V ? non	aimable	VV V ? non
endormi	VV V ? non	indulgent	VV V ? non	peureux	VV V ? non
affectueux	VV V ? non	tourmenté	VV V ? non	désolé	VV V ? non
inquiet	VV V ? non	désesparé	VV V ? non	égoïste	VV V ? non
mélancolique	VV V ? non	vaniteux	VV V ? non	ravi	VV V ? non
vantard	VV V ? non	joyeux	VV V ? non	vigoureux	VV V ? non
enthousiaste	VV V ? non	énergique	VV V ? non	ingénieux	VV V ? non
alerte	VV V ? non	enjoué	VV V ? non	révolté	VV V ? non
nonchalant	VV V ? non	méfiant	VV V ? non	sérieux	VV V ? non
sceptique	VV V ? non	effrayé	VV V ? non	chaleureux	VV V ? non
bouleversé	VV V ? non	provoquant	VV V ? non	insécuré	VV V ? non
audacieux	VV V ? non	pensif	VV V ? non	égocentri-	VV V ? non
impuissant	VV V ? non	désespéré	VV V ? non	que	
				satisfait	VV V ? non

Appendice B
Validité de traduction

17 juin 1981

97

A qui de droit,

J'ai vérifié la traduction
de "Mood Check list" de Francine
Mattaïs et je considère que le travail
correspond bien au sens du texte
Anglais.

Madeline Loutonbe
Responsable du secteur
Anglais du Département
des Arts et Des Lettres
du Collège de la
Gaspésie.

A qui de droit,

Après avoir pris connaissance de la traduction de Mme Francine Maltais je suis que les directives sont très bien rendues sauf si sième que certains des expressions anglaises "as follows ?".

En ce qui a trait à la traduction des adjectifs je suis d'avis que le choix du vocabulaire est très bien car on doit tenir compte de la clientèle à qui s'adresse ce test.

Si pour toute je recommande cette traduction que je considère excellente

Yves Beaudin
 Conseiller Pédagogique en Anglais l.s.
 Responsable de l'option French l.s.

Gaspe', le 17 juin 1981

Mesdames,

Messieurs,

A la demande de Mme Francine Maltais, j'ai pris connaissance de son travail "Mood check list".

La traduction, avec les exigences qu'elle confortait, rend bien le contenu de la langue de départ. Seuls deux adjectifs en ont semblé s'éloigner un peu des originaux : il s'agit de "désemparé" qui est plus fort que "lonely" et de "ingénierie" qui est plus sérieux que "witty".

Esperant cet avis à notre entière satisfaction, je vous prie de recevoir, Mesdames, Messieurs, l'expression de mes meilleures salutations.

François Dumont

Professeur de français,
langue seconde, Collège de
la Gaspésie.

P.S. Etudes: Baccalauréat en linguistique
Mineure en Langue anglaise, rudiments
et expérience en traduction.

Appendice C
Résultats individuels

Tableau 7

Scores obtenus à chacun des adjectifs
pour chacun des sujets du groupe A

Sujets \ Adjectifs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	0	0	0	2	0	0	0	3	1	0	0	1	0	0	3	1	2	0
2	1	0	0	1	0	2	0	3	0	0	0	0	2	0	2	3	3	0
3	3	2	3	0	3	0	1	3	1	2	1	0	1	1	2	2	2	3
4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	2	3	2	0
5	3	2	2	2	0	3	3	3	3	1	3	2	1	3	1	1	3	
6	3	0	0	0	1	0	3	0	2	0	2	2	3	2	3	2	3	0
7	2	0	0	0	1	0	3	2	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
9	3	2	3	3	1	3	0	3	3	3	1	2	0	1	3	1	3	3
10	1	0	2	2	2	3	1	1	0	3	0	3	0	1	2	2	2	3
11	1	1	2	2	0	0	0	1	2	0	1	0	0	1	2	1	1	0
12	2	1	1	0	1	0	3	1	0	1	1	0	0	2	0	1	1	0
13	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	3	0	3	0
14	3	1	3	3	2	3	1	3	0	2	2	3	2	0	0	1	0	2
15	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2	0
16	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	1	3	0
17	2	0	3	2	2	3	3	1	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3	2	1	0	0	0

Tableau 7
(suite)

Scores obtenus à chacun des adjectifs

pour chacun des sujets du groupe A

Sujets \ Adjectifs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
19	2	0	0	0	3	0	2	0	1	0	2	2	1	1	3	3	1	3	
20	1	0	0	1	0	0	2	0	2	0	0	2	0	0	3	1	2	0	
21	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	3	0	1	0	
22	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	2	0	2	0	
23	1	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	
24	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	0	2	3	3
25	1	1	3	2	3	3	3	2	2	3	1	3	1	0	0	1	3	3	
26	3	0	0	2	3	3	1	0	2	0	3	2	1	1	3	2	2	3	
27	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	2	2	1	3	0	
28	3	0	0	1	1	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	
29	3	3	0	0	3	2	3	2	2	0	1	2	2	3	3	2	2	0	
30	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	3	1	0	0	
31	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	3	1	2	0	3	0	1	0	
32	3	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	2	3	0	3	1	3	0	
33	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	
34	2	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	3	0	2	1	1	0	
35	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2	1	3	0	1	0	

Tableau 7
(suite)

Scores obtenus à chacun des adjectifs
pour chacun des sujets du groupe A

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Adjectifs	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
	0	0	0	0	0	3	2	0	1	0	0	0	1	0	2	1	2	0
	3	0	3	2	0	3	1	3	2	3	2	2	1	1	3	2	3	2
	1	0	3	2	2	3	0	0	1	3	1	3	1	3	0	2	1	3
	2	1	2	2	3	0	0	0	1	0	2	2	0	2	2	2	0	3
	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	1	0	1	1	2	1	0	0
	3	2	2	1	3	3	3	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3
	3	3	3	1	3	3	3	2	3	0	3	2	2	2	2	3	3	3
	3	2	0	0	0	1	3	0	0	0	1	3	2	0	2	1	1	0
	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1	2	1	0	0
	3	0	3	3	1	3	3	3	2	3	2	3	0	1	3	1	3	3

Tableau 8

Scores obtenus à chacun des adjectifs
pour chacun des sujets du groupe B

Sujets		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Adjectifs	1	0	0	0	1	0	0	2	2	0	1	2	3	2	1	1	2	2	0	0	1
1	0	0	0	0	1	0	0	2	2	0	1	2	3	2	1	1	2	2	0	0	1
2	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	2	2	2	2	3	2	0	0	0	0
3	3	3	1	2	0	1	3	1	3	0	1	2	2	3	0	2	1	2	1	2	2
4	0	2	1	0	2	0	2	2	1	0	3	3	3	2	2	2	1	0	0	0	0
5	1	1	3	1	1	0	2	2	3	1	2	3	0	3	0	0	2	2	1	1	1
6	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	3	1	1	3	3	2	1	2	2	0	0
7	0	1	1	2	0	1	2	0	0	0	2	2	1	1	2	2	1	2	2	0	0
8	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0	3	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0
9	1	2	0	0	3	1	3	2	0	2	3	1	0	1	0	2	2	3	1	0	1
10	0	1	0	0	2	1	2	1	0	0	2	3	0	3	0	1	1	2	0	0	0
11	0	1	1	0	3	1	2	2	3	0	3	1	2	2	1	1	1	1	3	1	1
12	0	0	1	0	2	1	3	1	0	1	2	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1
13	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	3	1	0	3	2	3	3	2	1	1	2
14	1	1	1	1	0	1	3	2	0	1	3	2	0	1	1	0	1	1	0	1	1
15	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	3	3	0	3	1	2	2	1	1	0	0
16	0	1	0	0	0	0	3	0	1	0	3	3	0	3	3	3	3	2	1	1	2
17	3	2	0	0	3	1	2	1	0	1	2	2	0	1	1	2	2	1	2	1	1
18	3	0	0	0	1	0	2	2	0	0	3	3	0	2	2	0	2	2	0	1	1

Tableau 8
(suite)

Scores obtenus à chacun des adjectifs
pour chacun des sujets du groupe B

Sujets		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Adjectifs		19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35			
19		0	0	0	3	0	1	3	1	0	1	3	3	1	1	1	1	2	2	0	1
20		0	2	0	1	1	0	2	0	2	0	2	2	2	3	3	2	3	2	1	0
21		0	1	0	0	0	0	3	0	2	0	3	1	2	1	3	2	3	2	1	1
22		0	0	1	1	0	1	3	1	0	0	2	2	0	1	0	0	2	1	1	1
23		1	1	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	0	0	2	1	2	0	2
24		1	1	3	1	3	2	2	1	2	3	2	1	0	1	0	2	3	1	2	0
25		0	1	3	0	2	1	3	1	2	1	3	3	0	1	0	2	2	2	3	1
26		0	2	3	1	3	2	2	0	3	0	1	2	0	3	2	2	2	2	1	1
27		0	0	2	0	0	0	3	0	1	0	3	2	0	3	1	0	3	0	1	0
28		1	1	2	2	1	2	2	0	0	0	1	3	0	1	1	2	1	0	0	1
29		2	2	2	2	3	1	3	1	3	1	3	3	1	3	3	2	3	2	1	1
30		1	0	0	0	0	0	2	0	2	0	3	3	0	3	3	3	3	0	1	0
31		0	0	0	1	0	0	3	1	0	1	3	2	0	1	3	1	2	0	0	0
32		3	3	1	0	0	0	2	2	2	0	3	3	3	3	3	2	3	2	0	0
33		3	2	3	0	1	3	2	2	3	2	3	3	1	2	1	2	2	3	2	2
34		0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	3	2	0	2	1	0	3	0	3	2
35		0	1	1	1	1	1	3	0	1	0	2	1	0	3	2	2	2	2	0	0

Tableau 8
(suite)

Scores obtenus à chacun des adjectifs
pour chacun des sujets du groupe B

Sujets		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Adjectifs																					
36		0	0	1	1	0	0	3	1	0	0	3	3	0	1	0	0	1	2	1	0
37		0	1	3	0	3	3	2	1	3	3	3	2	0	1	0	2	1	2	1	1
38		0	1	3	1	3	3	2	2	0	1	3	1	0	1	0	1	2	2	2	1
39		0	1	2	0	1	1	3	2	0	1	1	3	0	2	0	2	1	2	0	0
40		1	0	3	1	1	0	2	0	0	0	3	3	2	2	2	0	1	0	0	1
41		1	2	3	1	3	1	3	1	3	3	1	3	1	3	1	2	2	3	2	
42		2	2	3	0	1	1	2	2	2	1	3	2	1	1	1	2	1	2	3	1
43		0	2	3	1	1	0	2	1	0	1	1	3	2	1	1	1	1	2	2	1
44		0	0	2	0	0	1	3	2	0	0	1	2	1	1	1	1	3	1	2	1
45		1	2	3	1	1	3	2	3	3	3	3	3	1	0	0	2	1	2	2	2

Tableau 9
 Scores obtenus à chacun des adjectifs
 pour chacun des sujets du groupe C

		Sujets																			
		Adjectifs																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1		2	0	0	1	0	2	0	1	0	3	2	1	2	0	0	1	2	0	2	0
2		3	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
3		0	3	1	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	0	1	1	2	3	
4		3	3	2	1	0	2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	3
5		3	3	2	3	2	1	0	2	3	2	3	2	3	1	2	3	0	2	3	3
6		3	3	3	0	0	0	0	2	3	2	2	2	3	0	0	0	2	0	3	0
7		3	3	3	3	3	0	0	2	1	2	0	1	3	0	3	0	0	0	0	0
8		0	0	0	3	0	0	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
9		2	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3	1	3	2	2	3	3		
10		2	1	0	1	1	1	3	1	3	2	3	3	2	2	0	3	3	0	3	
11		0	0	0	0	0	2	1	1	2	2	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1
12		2	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	0	0	2	0	1
13		3	0	2	3	0	0	0	0	0	1	0	2	3	0	0	0	1	0	0	0
14		3	3	2	1	3	2	3	2	3	2	2	1	1	0	2	3	2	2	3	3
15		0	0	0	0	2	1	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0
16		3	0	0	3	0	0	0	2	1	0	2	3	0	0	0	0	0	2	2	
17		2	3	0	2	2	2	3	2	3	3	3	1	3	1	2	2	3	2	1	
18		0	0	0	3	0	2	1	0	1	2	2	0	2	0	0	0	0	2	0	

Tableau 9
(suite)

Scores obtenus à chacun des adjectifs
pour chacun des sujets du groupe C

Sujets \ Adjectifs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
19	2	0	0	1	0	1	2	0	3	2	3	2	1	1	0	3	0	2	0	0
20	3	3	2	3	2	1	3	1	1	3	3	0	3	0	0	0	1	0	0	0
21	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	3	0	0	0	1	0	0	2
22	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1	0	1	0	2	0	0	0	0	1
23	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2
24	1	2	3	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3
25	1	2	3	1	3	2	3	3	2	2	1	2	2	0	1	3	2	1	2	3
26	3	0	3	0	2	0	3	1	3	2	2	3	2	2	0	2	1	1	3	2
27	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	0	3	0	0	0	1	0	2	2
28	0	0	0	2	2	0	3	0	1	2	0	0	3	1	1	3	2	1	0	0
29	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	3	2	3
30	2	0	0	2	0	1	0	1	0	2	0	0	3	0	0	0	1	0	0	2
31	2	3	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3	2	0	0	0	0	0	1	0
32	3	3	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	1	0	0	2	1	0	2	2
33	1	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	1	2	3	2	3	2	2	3
34	1	0	0	3	2	1	0	1	2	2	2	0	3	0	0	0	3	0	3	0
35	2	2	0	1	2	0	0	1	1	3	2	2	3	0	0	0	1	0	2	2

Tableau 9
(suite)

Scores obtenus à chacun des adjectifs
pour chacun des sujets du groupe C

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
36	0	1	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	3	0	3	0	
37	2	2	3	2	3	1	3	1	3	3	3	2	2	1	2	1	1	2	0	2
38	2	0	3	3	3	1	3	2	2	3	1	2	0	0	3	0	2	0	3	
39	1	0	2	3	2	2	2	2	3	3	0	1	1	1	1	1	2	0	2	
40	3	0	0	1	0	1	0	1	3	3	0	1	2	0	0	0	0	0	0	
41	2	3	3	2	2	3	2	1	3	2	2	2	2	3	2	3	1	3	0	3
42	3	2	3	3	3	1	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	0	3
43	2	0	0	1	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	2	0	0	1	1	
44	0	0	0	1	1	0	1	0	1	2	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
45	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	0	2	3	1	3	2	3	2	2

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, monsieur Jacques Debigaré, Ph. D., professeur en psychologie, pour son sens critique et son soutien constant qui ont permis de mener à terme cette recherche.

Références

ABANDON SCOLAIRE (L') (1975). Division des services spé-
ciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

ABELSON, R.P., ARONSON, E., MCGUIRE, W. J., NEWCOMB, T.M.,
ROSENBERG, M.J., TANNENBAUN, P.H. (1968). Theories of
cognitive consistency. Chicago: Rand McNally.

ADAMS, H.E. (1972). Psychology of adjustment. New-York:
Ronald.

ADAMS, J.S., ROSENBAUM, W.B., (1962). The relationship
of worker productivity to cognitive dissonance about
wage inequities. Journal of applied psychology, 46,
161-164.

AMYOT, M. (1971). Estimation de la clientèle scolaire des
Commissions scolaires du Québec 1969/1970 à 1976/1977.
Ministère de l'Education. Québec: Bibliothèque nationale.

ANDERSON, R.E., CHOI, K.S., HAIR, J.F. (1975). Cognitive
consistency theory and student evaluation of teacher
effectiveness. The journal of experimental education,
44, (no 2), 59-70.

ARONSON, E. (1966). Psychological of insufficient justifi-
cation: an analysis of some conflicting data, in R.P.
Abelson, E. Aronson, S. Feldman, M. Fishbein, D.E. Kaneuse,
W.J. McGuire, A. Pipitone, M.J. Rosenberg, J.E. Singer,
K.E. Weick (Ed.): Cognitive consistency: Motivational
antecedents and behavioral consequents (pp.109-133)
New-York: Academic.

ARONSON, E. (1969). Cognitive dissonance as it effects values
and behavior, in Voices of Modern Psychology, Addison
Wisley (Ed.), (pp. 339-344). Ontario: Addison Wisley.

ARONSON, E., CARLSMITH, J.M. (1963). The effect of the
severity of threat on the devaluation of forbidden
behavior. Journal of abnormal and social psychology,
66, 584-588.

AUSTIN, W., WALSTER, E. (1974). Reactions to confirmations and disconfirmations of expectancies of equity and inequity. Journal of personality and social psychology, 30, (no 2), 208-216.

AVERMACT, E., MCCLINTOCK, C., MOSKOWITZ, J. (1978). Alternative approaches to equity: dissonance reduction prosocial motivation and strategic accommodation. European journal of social psychology, 5, 419-437.

BEDEIAN, A.G., ARMENA, K., ACHILLES, A. (1978). Relationships between age and adjective check list scale. Psychological Reports, 43, 821-822.

BOUDREAU, G. (1980). Les abandons scolaires 1976-1977. Relance 1978. Ministère de l'Education. Québec: Bibliothèque nationale.

BOUDREAU, G. (1979). L'accessibilité en éducation, les abandons scolaires dans les écoles des Commissions scolaires 1972-1973 à 1976-1977. Ministère de l'Education. Québec: Bibliothèque nationale.

BREHM, J.W., COHEN A.R. (1962). Exploration in cognitive dissonance. New-York: Wiley.

BREHM, J.W. (1956). Post decision changes in the desirability of alternatives. Journal of abnormal and social psychology, 52, 384-389.

BROWN, G.F., MICHAEL, W.B., WRIGHT, C.R. (1977). The relationship of scores of community college students on a measure of philosophical orientation to the nature of reality to their standing on selected school-related variables. Educational and psychological measurement, 37, 939-947.

CARTWRIGHT, R.D. (1974). The influence of a conscious wish on dream. Journal of abnormal psychology, 83, (no 4), 387-393.

CHAREST, D. (1979). Prévention de l'abandon prématûr, abandon scolaire au secondaire, Ministère de l'Education. Québec: Bibliothèque nationale.

CHRISTIE, M.J., VENABLES, P.H. (1973). Mood changes in relation to age, EPI scores, time and day. British journal of social clinical psychology, 12, 61-72.

CLOUTIER, R., RENAUD, A. (1977). Psychologie du développement: adolescence, désordre de la conduite à l'adolescence. Québec: Presses de l'Université Laval.

COHEN, M., HOLROYD, R., BICKLEY, J. (1972). Adjective check list as a measure of self perception. Psychological reports, 31, 603-606.

COOPER, J., WORCHEL, S. (1970). Role of undesired consequences in arousing cognitive dissonance. Journal of personnality and social psychology, 16, (no 2), 199-206.

COOPER, J., DUNCAN, B.L. (1971). Cognitive dissonance as a fonction of self-esteem and logical inconsistency. Journal of personality, 39, (no 2), 289-302.

COOK, P.E., LOONEY, M.A., PINE, L. (1973). The community adaptation schedule and the adjective check list. Community mental health journal, 9, (no 1), 11-17.

CORBEIL, P. (1979). Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortant des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1976-1977. Ministère de l'Education. Québec: Bibliothèque nationale.

CROAKE, J. W. (1969). Dissonance theory and fear retention. Psychology, 6, (no 3), 19-22.

CYR, L. (1976). Abandons scolaires pour l'année 1975-1976 pour chacune des écoles visitées sur le territoire desservi par le CSSGIM.

DUFOUR, D., LAVOIE, Y. (1974). La fréquentation scolaire dans la région du Bas St-Laurent et Gaspésie 1966-1986. Ministère de l'Education. Québec: Bibliothèque nationale.

ELMS, A.C. (1968). The observe of dissonance is inconsistency. The psychological Record, 18, 167-170.

EVANS, R.B. (1971). Adjective check list scores of homosexual men. Journal of personality assessment, 35, (no 4), 344-349.

FAZIO, R.H., ZANNA, M.P., COOPER, J. (1979). On the relationship of data to theory. Journal of experimental social psychology, 15, (no 1), 70-76.

FAZIO, R.H. ZANNA, M.P., COOPER, J. (1977). Dissonance and self perception. Journal of experimental social psychology, 13, 464-479.

FESTINGER, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. California: Stanford University.

FESTINGER, L., ARONSON, E. (1960). Arousal and reduction of dissonance in social contexts, in D. Cartwright, A. Zander (Ed.) Group dynamics, pp. 214-232. New-York: Row Peterson, (Eveil et réduction de la dissonance dans les contextes sociaux) in A. Levy (1965) (Ed.): Psychologie sociale, pp. 193-211. Paris: Dunod

FISKE, D.W., BARACK, L. (1976). Individuality of item interpretation in interchangeable ACL scales. Educational and psychological measurement, 36, 339-345.

GARRETT, J.B., WALLACE, B. (1976). Cognitive consistency, repression-sensitization, and level of moral judgment. The journal of social psychology, 98, 69-76.

GLESER, G.C., SACKS, M. (1973). Ego defenses and reaction to stress. Journal of consulting and clinical psychology, 40, (no 2), 181-187.

GORMAN, B.S., WESSMAN, A.E. (1974). The relationship of cognitive styles and moods. Journal of clinical psychology, 30, (no 1), 18-25.

GREENBERG, I.A. (1968). Psychodroma and audience attitude change. California: Thyrsus Publishing.

GUIDE A L'INTENTION DES COMMISSIONS SCOLAIRES desservant le niveau secondaire pour l'étude du phénomène de l'absentéisme et de l'abandon scolaire (1976). Services aux étudiants. Québec: Editeur officiel.

HARDYCK, J.A., BRADEN, M. (1962). Prophicy fails again. Journal of abnormal and social psychology, 65, 136-141.

HIMMILGARD, S., ARAZI, D. (1974). Choice and Source attractiveness in exposure to discrepant message. Journal of experimental social psychology, 10, 516-527.

KEPKA, E.J., BRICKMAN, P. (1971). Consistency versus discrepancy as clues in the attribution of intelligence and motivation. Journal of personality and social psychology, 20, (no 2), 223-229.

KIDD, R.F., BERKOWITZ, L. (1976). Effect of dissonance Arousal on helpfulness. Journal of personality and social psychology, 33, (no 5), 613-622.

KIESLER, C.A., POLLAK, M.S. (1976). Arousal properties of dissonance manipulations. Psychological bulletin, 83, (no 6), 1014-1025.

KRUMPF, M., MARCHAND, B.G. (1973). Reduction of cognitive dissonance as a fonction of magnitude of dissonance differentiation and self-esteem. European journal of social psychology, 3, (no 3), 255-270.

LACEY, L.A. (1974). Discriminability of the adjective check list among scientists and engineers. Psychological reports, 35, 401-402.

LAROCHE, C. (1976). Le cancer du système d'éducation: les "drop-out". Québec Science, fév. 21-25.

LAZARUS, R.S. (1969). Patterns of adjustment and human effectiveness, New-York; Mc Graw Hill.

LINDZEY, G., ARONSON, E. (1969). The handbook of social psychology. Ontario: Addison Wisley.

LORR, M., KNAPP, R.R. (1974). Analysis of a self actualization scale: the P.O.I. Journal of clinical psychology, 30, (no 3), 355-357.

LORR, M., POKORNY, A.D., KLETT, C.J. (1973). Three depressive types. Journal of clinical psychology, 29, (no 3), 290-294.

MARTIN, F. (1978). Une étude sur les "drop-out". Revue scolaire, 28, (no 5), 8-9.

MEDDIS, R. (1972). Bipolar factors in mood adjective check lists. British journal of social clinical psychology, 11, (no 2), 178-184.

MILLS, J., ARONSON, E., ROBENSON, J. (1959). Selectively in exposure to information. Journal of abnormal and social psychology, 59, 250-253.

MOSTELLER, F., BUSH, R.R., GREEN, B.F. (1954). Selected quantitative techniques and attitudes measurement. Massachusetts: Addison Wisley

MORRIS, L.W., PEREZ, T.L. (1972). Effects of test-interpretation of emotional arousal and performance. Psychological reports, 31, 559-564.

NEEL, R.S., DE BRULER, L. (1979). The effects of self-management of school attendance by problem adolescents. Adolescence, 14, (no 53), 175-181.

O'DONNELL, C.R. (1973). The measurement of anxiety and evaluative components in exam and speech concepts for males. Journal of clinical psychology, 29, (no 3), 326-327.

OLSHAWSKY, R.W., SUMMERS, J.O. (1974). A study of the role of beliefs and intention in consistency restoration. Journal of consumer research, 1, 65-70.

ORPEN, C. (1974). A cognitive consistency approach to job satisfaction. Psychological reports, 35, 239-245.

PANKRATZ, L., GLAUDIN, V., GOODMANSON, C. (1972). Reliability of the multiple affect adjective check list. Journal of personality assessment, 36, (no 4), 371-373.

PARKER, G.V.C. (1971). Prediction of individual stability. Educational and psychological measurement, 31, 875-886.

PELLERIN, Y. (1979). Le charme discret de l'école valorisante. Journal du Québec, mai, 13.

PETERSON, R.C., HERGENHAHN, B.R. (1968). Test of cognitive dissonance theory in an elementary school setting. Psychological reports, 22, 199-202.

PITTMAN, T.S. (1975). Attribution of arousal as a mediator in dissonance reduction. Journal of experimental social psychology, 11, 53-63.

POE, C.A. (1973). Internal consistency of a psychological effectiveness scale. Psychological reports, 33, 466.

POITOU, J.P. (1974). La dissonance cognitive. Paris: Collin.

RAINVILLE, J., BAILLARGEON, G. (1975). Statistique appliquée. Trois-Rivières: Bibliothèque nationale, Trois-Rivières, S.M.G.

REICH, S., GELLER, A. (1976). Self image of nurses. Psychological reports, 39, 401-402.

ROCHON, Y. (1979). Et si l'absentéisme s'expliquait par l'attitude des parents. Education Québec, 9, (no 7), 20-22.

RONIS, L.D., GREENWALD, A.G. (1979). Dissonance theory revised again. Journal of experimental social psychology, 15, (no 1), 62-69.

RYMAN, D.H., BIERSNER, R.J., LA ROCCO, J.M. (1974). Reliabilities and validities of the mood questionnaire. Psychological reports, 35, 470-484.

SHAFFER, D.R. (1975). Some effects of initial attitude importance on attitude change. The journal of social psychology, 97, 279-288.

SMALL, A.C., BATLIS, N.C. (1978). Factor structure of adjective check list under different instrumental sets. Psychological reports, 43, 1111-1114.

SMITH, J.M., SCHAEFER, C.E. (1969). Development of a creativity scale for the adjective check list. Psychological reports, 25, 87-92.

THEBERGE, A. (1976). Les abandons scolaires: les raisons. Ministère de l'Education. Québec: Bibliothèque nationale.

TOMKINS, S.S., IZARD, C.E., (1965). Affect cognition and personality. New-York: Springer.

TYLER, L.E. (1963). Test and measurements. New-Jersey: Prentice Hall.

Weaver, D., BRICKMAN, P. (1974). Expectancy, feedback, and disconformity as independant factors in out come satisfaction. Journal of personality and social psychology, 30, (no 3), 420-428.

WICKLUND, R.A., BREHM, J.A. (1976). Perspectives on cognitive dissonance. New-Jersey: Wiley.

WORCHEL, S., BRAND, J. (1972). Role of responsibility and violated expectancy in the arousal of dissonance. Journal of personality and social psychology, 22, (no 1), 87-97.

ZANNA, M.P., AZIZA, C. (1976). On the interaction of repression-sensitization and attention in resolving cognitive dissonance. Journal of personality, 44, (no 4), 577-593.

ZUCKERMAN, M., SPIELBERGER, C.D. (1976). Emotions and Anxiety. New-York: Lawrence Erlbaum.