

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE PRESENTE A
UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
EN SATISFACTION PARTIELLE
DE LA MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

PAR
YVES MERCURE

MANIFESTATIONS DE LIBERTE, D'AGRESSIVITE, D'ANXIETE
ET DU CONCEPT DE SOI SOUS DEUX PHILOSOPHIES DE
L'EDUCATION, CHEZ UNE POPULATION D'ADOLESCENTS
DE DEUX POLYVALENTE

AOUT 1980

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.

Sommaire

Le présent mémoire vise l'évaluation de certaines résultantes escomptées par l'importante réforme pédagogique mise de l'avant à la Polyvalente Jean-Nicolet entre 1969 et 1977. Parmi les valeurs véhiculées, quatre des plus importantes sont abordées dans l'ordre suivant: la liberté, l'agressivité, l'anxiété et l'acceptation consciente de soi. Pour ce faire, 990 étudiants ont répondu à deux tests, parmi quatre ayant été sélectionnés parce que susceptibles de fournir des informations pertinentes sur une ou plusieurs des valeurs choisies.

La méthode consiste en l'étude comparative des étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet et ceux de la Polyvalente St-Léonard, celle-ci représentant, de manière conforme, la pédagogie prônée par le Ministère de l'Education du Québec. Le contexte théorique s'attache à décrire l'origine et les structures des écoles polyvalentes et dresse un tableau de la réforme particulière à Nicolet tout en discutant quelques documents ayant traité de cette expérience d'école libre.

A partir de contrôles relatifs au sexe, au statut social et à l'âge, et en tenant compte des variables indépendantes relatives au milieu, au niveau et à l'orientation académique, des analyses de moyennes ou de rang appuient les résultats de l'étude. Ceux-ci tendent à faire la preuve que l'expérience de Nicolet n'a pas abouti aux buts escomptés. En effet, à l'exception de la variable acceptation de soi

où l'hypothèse logique est soutenable, il n'y a aucune différence significative appuyant les hypothèses. Certaines différences significatives s'opposent même aux objectifs proposés par les tenants de la réforme.

Jos Lévy
Serge Poncaré

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Théorie générale	4
Ecole polyvalente et philosophie de l'éducation	5
Une philosophie nouvelle proposée par Max Bauthier	8
Chapitre II - Théorie spécifique: les valeurs	27
La liberté	29
L'agressivité	32
L'anxiété	34
Conscience et acceptation: "self-concept"	39
Chapitre III - Méthodologie	43
Population	44
Variables	46
Instruments de mesure	50
Procédure	61
Hypothèses et analyses statistiques	66
Chapitre IV - Analyse des résultats	69
Application des contrôles	71
Analyse des résultats	78
Conclusion	94
Appendice A - Organigramme des rencontres	109
Appendice B - Répartition selon les milieux et les niveaux par rapport aux quatre tests, relativement aux listes d'étudiants, aux passations et aux tests valides	112

Appendice C - Verbatim du préambule des premières rencontres	114
Appendice D - Consigne générale	116
Appendice E - Code d'identification	118
Appendice F - Tableaux	120
Références	156

Sommaire

Le présent mémoire vise l'évaluation de certaines résultantes escomptées par l'importante réforme pédagogique mise de l'avant à la Polyvalente Jean-Nicolet entre 1969 et 1977. Parmi les valeurs véhiculées, quatre des plus importantes sont abordées dans l'ordre suivant: la liberté, l'agressivité, l'anxiété et l'acceptation consciente de soi. Pour ce faire, 990 étudiants ont répondu à deux tests, parmi quatre ayant été sélectionnés parce que susceptibles de fournir des informations pertinentes sur une ou plusieurs des valeurs choisies.

La méthode consiste en l'étude comparative des étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet et ceux de la Polyvalente St-Léonard, celle-ci représentant, de manière conforme, la pédagogie prônée par le Ministère de l'Education du Québec. Le contexte théorique s'attache à décrire l'origine et les structures des écoles polyvalentes et dresse un tableau de la réforme particulière à Nicolet tout en discutant quelques documents ayant traité de cette expérience d'école libre.

A partir de contrôles relatifs au sexe, au statut social et à l'âge, et en tenant compte des variables indépendantes relatives au milieu, au niveau et à l'orientation académiques, des analyses de moyennes ou de rang appuient les résultats de l'étude. Ceux-ci tendent à faire la preuve que l'expérience de Nicolet n'a pas abouti aux buts escomptés. En effet, à l'exception de la variable acceptation de soi

où l'hypothèse logique est soutenable, il n'y a aucune différence significative appuyant les hypothèses. Certaines différences significatives s'opposent même aux objectifs proposés par les tenants de la réforme.

Introduction

La Polyvalente Jean-Nicolet est en opération depuis 1968. Jusqu'en 1970, son mode de fonctionnement est considéré comme traditionnel parce qu'il va dans le sens de la philosophie prônée par le Ministère de l'Education du Québec. De 1970 à 1977, la direction de l'établissement s'oriente vers une philosophie de l'éducation permissive qui laisse beaucoup de pouvoir aux étudiants. Le promoteur de cette philosophie, monsieur Max Bauthier, est alors directeur à la Polyvalente de Nicolet.

Etant originaire de Nicolet, je connais bon nombre des artisans de cette réforme, y compris Bauthier. Cette expérience m'a intéressé dès sa mise en branle et ceci s'est manifesté par deux stages au niveau du baccalauréat en 1974-1975. Soutenu par les mêmes motifs, j'ai aussi complété mes stages de maîtrise dans cette polyvalente. En 1975, une pré-expérimentation m'amène à préciser une démarche qui vise à répondre à certaines questions que l'expérience suscite. La question générale peut s'énoncer comme suit: est-ce que les effets et les conséquences véritables de cette révolution pédagogique diffèrent des résultats observés dans un milieu traditionnel?

Voici la procédure suivie pour répondre à cette question. D'abord, il est nécessaire de donner un aperçu du système des polyvalentes, leur origine, leur implantation et leurs objectifs. Ensuite, la réforme pédagogique de Jean-Nicolet montrera comment, à partir de la philosophie

3.

du Ministère de l'Education du Québec, un modèle original s'est développé; les étapes de la réforme y seront présentées, suivies d'une analyse de textes portant sur le sujet.

Au second chapitre, les valeurs faisant l'objet de l'étude seront traitées. Le cadre théorique de chacune de ces variables sera présenté avec leurs manifestations à l'adolescence.

Le troisième chapitre décrira la méthodologie. Il y sera question de la population touchée. Les variables indépendantes et les variables contrôles seront ensuite expliquées. Une revue des tests et la sélection de quatre d'entre eux aboutira à la procédure proprement dite.

Le dernier chapitre consistera en l'analyse des résultats. Les critiques et les conclusions compléteront le travail.

Chapitre premier
Théorie générale

Ecole polyvalentes et philosophie de l'éducation

Comment les polyvalentes ont-elles vu le jour? Quels sont les principes à la base de cette gigantesque transformation du monde scolaire au Québec? Par quelle philosophie et sous quels objectifs cette structure scolaire s'est-elle imposée? Les réponses à ces questions définissent le milieu traditionnel qui sera la base de comparaison pour mieux comprendre la Polyvalente Jean-Nicolet.

Origines et structures des polyvalentes

Devant la proportion croissante de la population scolaire, devant l'ampleur des besoins pédagogiques qui s'annonçaient, devant l'énormité du fardeau financier qu'allait imposer l'éducation, il n'était plus possible de s'en remettre aux initiatives locales et d'avancer à l'aveuglette, en mettant en péril l'avenir de milliers de jeunes.

C'est ainsi que Audet (1971) cite le Rapport du Ministre de la Jeunesse: 1960-1964. Paul Gérin-Lajoie, ministre de la Jeunesse annonce alors la prise de pouvoir par le Gouvernement du Québec du secteur de l'éducation publique. Paul Gérin-Lajoie devient, en 1964, le premier ministre de l'Education. Son rapport de ministre à la Jeunesse s'appuie sur les recommandations de la Commission Parent¹.

¹Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec, trois tomes en cinq volumes, 1964.

La première recommandation de la Commission Parent vise à "mettre de l'ordre dans un système complexe, voire anarchique, où une dizaine d'autorités différentes se recoupaient ou s'opposaient dans une organisation scolaire" (Audet, 1971, p. 411). C'est pourquoi les commissaires recommandent la création d'un Ministère de l'Education qui voit le jour en 1964.

Le Ministère met alors de l'avant la première étape de la réforme: la régionalisation de l'enseignement secondaire. Jusqu'en 1968, la solution concrète d'un double problème est élaborée. Difficulté, d'une part, que soulèvent les objectifs: égalité des chances, éducation supérieure accessible à tous et préparation à la vie en société. Le second volet du problème concerne les besoins et le système d'éducation lui-même: locaux, équipements, transport, recrutement du personnel, coordination verticale et horizontale, intégration des secteurs privés et conséquences financières.

En 1968-1969, c'est l'implantation des écoles polyvalentes. Une formation générale commune est dispensée à tous les élèves et une orientation spécialisée répond aux besoins particuliers. Le système se veut polyvalent car il renferme des options techniques autant que générales. C'est aussi le régime d'options graduées: des sections générale, scientifique, initiation au travail et de métiers sont remplacées par un programme de cours constitué individuellement. L'étudiant, aidé de ses parents, professeurs et conseillers pédagogiques, choisit donc les matières et le rythme qui lui conviennent.

Objectifs et philosophie de la polyvalence

Selon le Rapport Parent, la structure ainsi décrite vise à répondre aux intérêts, aux besoins individuels et aux buts poursuivis par l'étudiant. L'organisation pédagogique vise dorénavant un système scolaire uniifié et démocratique. Les objectifs mis de l'avant dans le Rapport Parent (1964: voir Audet, 1967), sont de permettre "une meilleure préparation au monde du travail et pour égaliser les chances face à l'éducation". Toujours selon Audet, la réforme prône un "humanisme contemporain" entre la généralisation et la spécialisation; elle suggère aussi un enseignement centré sur l'enfant par une éducation ouverte sur le monde et les besoins de l'étudiant; la pédagogie se veut active, moins livresque et comportant la pratique et l'observation; finalement, la réforme suppose un personnel enseignant mieux préparé.

Par l'implantation des polyvalentes, le Ministère de l'Education veut aussi démocratiser l'enseignement. Ce concept signifie l'accessibilité à tous mais l'accessibilité implique d'abord une organisation scolaire adaptée à une multitude de talents et d'aspirations. Selon Audet "ces écoles visent à répondre aux besoins d'une société supportée par une économie nouvelle... elles veulent universaliser la culture". L'observation de ces milieux de vie indique, pour le moins, une gamme de disponibilités agrandie: la population étudiante est en contact avec un plus grand nombre d'objets d'apprentissage.

A Nicolet, site d'une des premières polyvalentes, ces concepts furent appliqués dès le début. Toutefois, un vaste mouvement critique et révolutionnaire a rapidement fait évolué ces données de base.

Une philosophie nouvelle proposée par Max Bauthier

La philosophie et les étapes de la réforme

A partir de la position générale adoptée par le Ministère de l'Education, la Polyvalente Jean-Nicolet voit le jour en 1968. Sous l'inspiration de Bauthier une formule originale prend place rapidement. Voici les grandes lignes de cette réforme.

A. Première étape: la sensibilisation

Cette étape tire son origine de la conscientisation des enseignants. Les premiers gestes de Bauthier, lors des réunions pédagogiques, attirent l'attention sur la perception qu'a chacun, de son rôle d'éducateur. Cette démarche vise à éveiller l'enseignant par rapport à ses gestes professionnels et à favoriser l'ouverture vers une expérience nouvelle, axée sur la participation étudiante à tous les niveaux. En même temps, Bauthier formule sa propre vision du rôle de l'école: une vision spirituelle Aristo-Thomiste basée sur la mystique chrétienne, supportée par les principes d'éducation de Rogers, le tout, amalgamé avec une approche analytique issue de Freud, Lacan et Young. La formation universitaire de Bauthier touche ces trois domaines -religieux, éducatif et psychanalytique- et s'inscrit dans des brevets, licences ou grades universitaires complétés en Europe ou en Amérique.

B. Deuxième étape: une philosophie nouvelle

La seconde étape découle des constatations des professeurs face aux difficultés quotidiennes dans la polyvalente. Lors des réunions, Bauthier soulève certains problèmes que vivent ou provoquent les étudiants.

Par exemple, pour l'année académique 1969, il informe ses confrères que 450 étudiants, sur une possibilité de 2 300, sont "drop-out"; ce chiffre comprend les abandons, les retraits de l'école, des salles de cours et de l'ensemble de la vie étudiante. Il fait aussi observer les phénomènes d'agressivité chez les étudiants, leurs gestes de violence , l'usage répandu des drogues et les nombreux vols. L'angoisse importante que vivent les étudiants a aussi droit au chapitre des réunions pédagogiques. Au même titre, Bauthier dénonce ce qu'il qualifie de "vivotage" et de "moutonnage", chez ceux-là qui sont plus ou moins "drop-in", les étudiants qui ne font rien d'autre que flâner à l'intérieur de l'école, chez ceux qui suivent la masse, hébétés et ne répondant qu'aux demandes externes sans jamais proposer ou agir par eux-mêmes¹. Selon Bauthier, la question du "que faire?" abordée aux réunions pédagogiques, prit un caractère assez urgent pour mettre en branle le mouvement de libéralisation de l'action éducative.

Le but visé par ce mouvement, tel que formulé métaphoriquement par Bauthier est "d'aider les jeunes à se décastrer". Cela consiste "à permettre la démarcation par rapport aux identifications soit trop accentuées, soit lacunaires, de leur milieu familial... en une identification adéquate pour l'individu, la restitution de son génie propre".

¹Voir à ce sujet: Poirier, D. et al. L'école aux mains des étudiants. Document audio-visuel fait pour le Conseil pédagogique de St-Jérôme dont un exemplaire est disponible au Centre de Documentation de la C.S.R.P., 1973.

Avec cet objectif de "décastration", le "comment" se pose au plan théorique. La réponse repose sur un postulat: les étudiants sont les seuls à avoir accès aux moyens conduisant à la "décastration". C'est-à-dire, selon Bauthier, que les étudiants sont les répondants de l'école: "l'école est pour les étudiants, il faut leur demander à eux "comment", leur permettre de s'organiser une vie étudiante agréable et vivable. Concrètement, c'est l'école dans les mains des étudiants" (Bauthier, 1971).

Cette position de Bauthier, alors partagée par la majorité du corps enseignant, se concrétise dans la vie étudiante par un système de valeurs éclectiques. Les valeurs principales qui dirigent la réforme et orientent chaque action dans l'école sont énoncées comme suit par Bauthier:

-le "non-autoritarisme" qui se manifeste par la non-imposition de la volonté de la direction ou des professeurs;

-la "non-agression" dans le sens où le corps enseignant, autant que la direction se refusent à toute pression, physique ou morale, en éliminant les sanctions et la répression sous toutes leurs formes;

-le "non-conditionnement" qui consiste à ne pas tenter d'obtenir des résultats à partir de renforcements contrôlés par le professeur;

-la "liberté totale" octroyée aux étudiants pour favoriser l'émancipation, l'initiative, la participation et la responsabilité;

-des relations étudiants-professeurs qui se veulent basées sur la congruence, l'authenticité, la chaleur, la sérénité, la compréhension;

-le développement de la collaboration et de la disponibilité intéressent autant les étudiants que les professeurs et la direction;

-la "décrastallisation" vise à mettre en mouvement les énergies contenues ou réprimées;

-la "décastration" s'attache à la découverte de soi par une concrétisation importante.

Cela doit, selon Bauthier, permettre d'assumer les tensions et l'angoisse inhérentes à l'adolescence et ainsi favoriser chez le jeune une capacité de choix en fonction des motivations personnelles (Bauthier, 1971).

A l'avant-plan de toutes ces valeurs, Max Bauthier articule ainsi sa philosophie de l'éducation: "le génie propre de chacun a sa motivation qui permettra l'épanouissement; empêchent la motivation personnelle, tout conditionnement, identification. Il faut un professeur à côté de l'étudiant, pour appuyer son affranchissement parental, non pas le remplacer" (Bauthier, 1971). Une telle formulation mérite explication.

Tout d'abord cette philosophie nous parle du "génie propre de chacun". Cela consiste en ce que Leif (1967) appelle la valeur originelle de l'individu; ce sont les capacités et les dons que chacun de nous possède. Le génie propre indique aussi le degré possible ou le niveau d'aspiration de chacun, selon ses particularités. Ce "génie propre à sa motivation qui permettra l'épanouissement", c'est-à-dire que chacun a sa motivation propre que des intérêts sont inhérents à l'individualité et que ceux-ci sont les moteurs du développement. L'individu possède en lui la motivation qui peut lui permettre de s'épanouir par ses moyens.

Selon Bauthier, le conditionnement et les identifications empêchent la motivation propre de jouer son rôle. Ceci veut dire, d'une part, que le conditionnement interfère sur la motivation de tout individu; le conditionnement provient d'agents extérieurs, il est contrôlé par des événements hors de l'individu, agissant ainsi en remplacement des motifs personnels. Cela signifie, d'autre part, que toute identification recouvre l'identité réelle de l'individu; l'identification aux parents transforme l'adolescent en une caricature du père et/ou de la mère; au bout de l'identification, l'individu risque la dépossession partielle ou totale de sa propre personnalité; l'identification ajoute donc du superflu ou elle remplace la personnalité réelle de l'individu.

Finalement, la philosophie de Bauthier en est une d'éducation car il nous indique le rôle que doit jouer l'enseignant auprès de l'adolescent: "Il faut un professeur à côté de l'étudiant, pour appuyer son affranchissement parental, non pas les remplacer". Ceci indique que l'enseignant, un "adulte cohérent", doit s'allier à l'adolescent dans la lutte que celui-ci mène vers son autonomie et vers la conscience de sa propre identité. Un reproche que Bauthier adresse à l'école traditionnelle est de remplacer le parent par l'enseignant. Selon lui, il faut éviter ce piège car l'individu s'identifiera de nouveau à un "génie impropre" épaisissant ainsi l'ombre recouvrant son identité.

La montée de cette philosophie va bouleverser les structures. Le découpage dans le temps n'est cependant pas facile car la levée des structures traditionnelles n'impliquait pas nécessairement un effet immédiat dans le milieu étudiant. L'essence même de la philosophie de

Bauthier stipule que l'étudiant décide "quand et comment il fait quoi". Dès septembre 1969, les étudiants reçoivent officiellement leur "libération". Cet élargissement se fait lors d'une réunion impliquant les étudiants, les professeurs et les directeurs de Jean-Nicolet. Le libre accès aux réunions ultérieures du même genre est total de part et d'autre de sorte que tous puissent assister ou participer à volonté. La prochaine étape de la réforme montre bien que, malgré ce traité officiel, la libération fut absorbée graduellement par le milieu étudiant.

C. Troisième étape: la libéralisation

La première étape fut celle de la sensibilisation au cours de l'année 1968. La seconde fut marquée par l'accession de Bauthier à la direction de la Polyvalente Jean-Nicolet en 1969. La troisième étape débute en septembre 1969. Max Bauthier la qualifie "d'affranchissement" dans le sens où il assiste à des "réactions d'esclaves affranchis" (Poirier, 1973).

Les faits observés illustrent effectivement ce qui ressemble à une libération. Jusqu'à janvier 1970, on observe surtout un phénomène d'organisation étudiante. Des comités naissent, d'autres se transforment. Que ce soit au niveau de l'association générale des étudiants ou dans les comités de loisir, des sports, du socio-culturel, du journal, etc., il y a peu de demandes importantes ou d'exigences très spectaculaires. Il y a une faible minorité d'étudiants actifs mais le nombre croît rapidement. Certains s'octroient des droits mais la majorité marche en fonction des demandes des groupes actifs. À travers des rencontres avec la direction et les professeurs, les étudiants obtiennent des permissions mineures

telles le port des cheveux longs, les jeans et la permission de fumer dans les corridors. Ces quatre premiers mois mûrissent des transformations plus radicales. Ce qui se prépare c'est la prise de conscience du principe "qu'il n'y a pas de permission à demander". Petit à petit les étudiants réalisent qu'ils sont les maîtres de l'école.

D. Quatrième étape: l'école aux mains des étudiants

Cette prise de conscience précipite la démarche étudiante. L'étape est franchie par la seule volonté des étudiants. Essentiellement c'est l'aboutissement de la réforme des structures: l'école aux mains des étudiants. A travers le cheminement de la troisième étape, les étudiants arrivent maintenant à des prises de position à l'allure très différente. Les réunions étudiants/enseignants/directeurs prennent des tournures nouvelles. Les étudiants n'y demandent plus de permissions; ils s'y présentent pour annoncer des positions nouvelles, des libertés additionnelles. Ces rencontres deviennent des lieux d'expression et de discussion où sont traités des problèmes rencontrés de part et d'autre, et l'assemblée tente de remédier aux difficultés. Ces rencontres d'orientations diverses ressemblent à celles tenues à Summerhill ou à Lewis-Wadham. Chacun y a droit de parole et les préoccupations de tous y trouvent place. Concrètement, c'est alors que se manifestent les actions les plus spectaculaires.

Dans la réalité quotidienne, certains droits que s'octroient les étudiants ont des implications particulières importantes. Ce sont ces faits que nous allons maintenant aborder en décrivant le plus fidèlement possible les principales actions étudiantes ainsi que les

conséquences observables à partir de janvier 1970. Dès lors, c'est un continuum jusqu'en 1976-1977.

La première action libre d'importance est sans doute l'assistance aux cours. La liberté d'assister aux cours provoque une saignée gigantesque; l'école se vide littéralement. Les jeunes sortent pour aller à Nicolet, ou ils font de l'"auto-stop" pour aller au Port St-François et à Trois-Rivières. Certains assurent que parfois il y a jusqu'à 600 jeunes faisant du pouce sur la route 132, près de la polyvalente. Ce sont ceux qui jadis dirigeaient les étudiants, membres de la direction ou professeurs, ce sont des membres de l'exécutif de la commission scolaire, ce sont des commissaires ou simplement des citadins qui constatent ces faits.

D'abord l'école se vide, aussitôt remplie, après le départ des autobus. Rapidement, un bon nombre d'étudiants s'orientent ailleurs dès le matin, ne prenant même pas l'autobus pour se rendre à la polyvalente ou simplement restant chez eux. Les salles de cours vides et la présence des étudiants dans les lieux publics environnants provoquent des réactions de panique à tous les niveaux. Les professeurs, les parents et la commission scolaire réagissent chacun à sa façon. Conséutivement, de multiples réunions sont convoquées par chacune de ces instances.

Un noyau d'enseignant, évalué à 30%, s'active contre la réforme. Les parents s'insurgent et demandent des explications. La direction de la commission scolaire exige des justifications et devient menaçante. Puis l'agitation s'apaise lorsque, après 4 à 5 semaines, 90% des étudiants réintègrent l'école sans qu'il n'y eut préalablement de changement par

rapport aux accomplissements de la réforme.

Ce retour s'accomplice progressivement et en parallèle avec d'autres transformations de la vie étudiante. Après le choc des premiers jours de libre assistance aux cours, les comités étudiants poursuivent leur démarche d'affranchissement. Une action hautement significative, tant par ce qu'elle implique que par les résultats à long terme, mérite d'être soulignée: le droit de choisir les professeurs. Cela signifie que chaque étudiant peut suivre un cours donné avec l'enseignant qu'il préfère. Deux types de considérations doivent retenir l'attention.

Premièrement, le geste posé est significatif par rapport à la notion d'identité. L'étudiant, tenant compte des qualités manifestes des professeurs, choisit ceux-ci; ainsi, sa motivation est beaucoup plus importante. Ceci est particulièrement important dans le sens où la figure d'identification, où le support pour la démarcation d'avec les identifications parentales est choisi par l'adolescent. Qu'il soit encore en recherche de modèles d'identification ou qu'il cherche un support à son autonomie, l'objet est issu du libre arbitre et non imposé par l'autorité ou le hasard des structures, comme auparavant.

En second lieu, le geste est significatif par ses répercussions. Au lendemain du décret, certains enseignants se retrouvent seuls, ou peu s'en faut; d'autres, au contraire, doivent faire face à des groupes d'étudiants considérables; certaines salles de cours se vident tandis que d'autres débordent. Il est facile de prédire les conséquences et ce qui se produit alors ne surprend nullement Bauthier. Dans un premier temps

certains enseignants se gonflent de leur popularité alors que d'autres s'interrogent sur le désintérêt pour eux à leur égard. Ensuite, les bien-nantis profitent de l'occasion pour faciliter la démarche des étudiants alors que différentes réactions se dessinent chez ceux qui sont délaissés par la gent étudiante. Dans cet ordre d'idée trois réactions types sont à souligner.

Dans l'ensemble notons d'abord qu'une réunion pédagogique s'est tenue le 5 février 1970 en rapport avec les événements que nous venons de mentionner. A cette réunion, la direction et le corps enseignant décident de réorienter l'activité de certains professionnels enseignants. C'est ainsi qu'une partie des professeurs libérés des cours se retrouvent à plein temps dans "un service aux étudiants" mené à partir des corridors; ces professeurs sont là simplement pour toute forme d'aide et en dehors de toute idée de contrôle des étudiants. Aussi d'autres enseignants de cette catégorie sont orientés vers des activités plus spécifiques: pour faire de l'organisation avec les étudiants, pour travailler avec des étudiants dans différents ateliers ou d'autres activités para-scolaires. Par exemple, sous ce chapitre, mentionnons les ateliers de cuir, de céramique, de bricolage, les cours d'électronique, etc., autant d'activités qui sont nées ou se sont considérablement développées à ce moment.

Parmi les professeurs plus ou moins délaissés, une autre partie s'est ralliée aux opposants du régime. Avec le temps le noyau des opposants s'est accru considérablement grâce aux indifférents et à ceux qui jugeaient non-valables les premiers résultats de la réforme. Ceux-ci se mettent en action avec d'autres opposants, soit venant de la commission

scolaire ou issus de mouvements de parents. Les actions organisées ou spontanées, officielles ou non, associées aux réactions des partisans, provoquent un état de tension interne qui va croissant jusqu'à la fin du régime.

Le troisième type de réactions est celui qui amena des mouvements individuels de rejet, de retrait ou des perturbations personnelles importantes au sein du corps enseignant. Selon Bauthier, il y eut, à la suite de ces événements, trois demandes de mutation et plus de 12 dépressions sérieuses parmi le groupe enseignant.

Toutes ces réactions engendrent autant d'effets. Aux réunions pédagogiques, Bauthier devient la cible de bombardements en règle. Aux réunions de parents ainsi qu'à celles de la commission scolaire, les séances sont tout aussi orageuses. Excluant le contexte social, il est facile d'imaginer les conséquences internes sur le rythme même de la vie étudiante. L'ambiance n'est pas toujours à la douce quiétude et si la sérénité y est, ce n'est pas toujours évident.

Quoiqu'il en soit, les étudiants, au cœur même du conflit, s'accrochent aux droits acquis. Avec l'aide des partisans du nouveau régime, ils favorisent la continuation de la réforme. Après la tempête des premières grandes prises de position, le mouvement de libéralisation se continue. Les implications concrètes se manifestent même jusqu'à la participation des étudiants à l'engagement des professeurs.

A partir de 1971-1972, après les grandes activités réformatrices, le volcan s'appaise. Peu à peu, l'indifférence au régime prendra le dessus

même chez certains partisans jadis farouchement attachés au système Bauthier. Cependant, les opposants continuent leurs interventions. Pendant ce temps, Bauthier se retire progressivement de l'intervention active et devient une ressource "sur demande", tant au niveau de l'animation pédagogique qu'au niveau des contacts avec les étudiants. Nous observons alors un certain essoufflement du régime, qui allié à la plus grande tiédeur des défenseurs ainsi qu'aux pressions véhémentes de la commission scolaire, va déboucher sur la démission du directeur controversé.

En 1977, celui-ci explique son départ en disant que son rôle est fini et que symboliquement, en conformité à la dialectique analytique, le père doit se retirer. En 1977-1978, le passage vers une nouvelle direction se fait relativement en douceur malgré les changements augurés. Un noyau très minoritaire d'enseignants reste fidèle aux principes de la réforme et s'emploie à en perpétuer le mouvement mais un retour à une pédagogie plus traditionnelle se dessine rapidement. Peu à peu on observe ce retour qui, toutefois, est teinté de l'expérience de quelques sept années sous la direction de Bauthier.

Analyse des documents sur le sujet

A. Documents généraux

Cette réforme a suscité bon nombre de questions dans l'entourage. A ce titre, tout au long du déroulement de la réforme, plusieurs pièces descriptives ont tenté d'illustrer et de montrer les effets de l'expérience.

-"Minutes d'assemblée et documents de travail", Conseil Pédagogique de la Polyvalente Jean-Nicolet, de 1968 à 1977.

-"Document de Max Bauthier à la Commission Scolaire Régionale Provencher", 1971.

-"Le Joint", journal étudiant de la Polyvalente Jean-Nicolet, nombreux articles tout au long de la réforme.

-Emission "Le 60" du 12 mars 1974, une bobine magnétoscopique d'une heure, Société Radio-Canada.

-"L'école aux mains des étudiants", trois bobines magnétoscopiques d'une heure et demie par D. Poirier et col., Service Régional de Documentation, Commission Scolaire Régionale Provencher, 1973.

-Deux bobines magnétoscopiques, par Y. Mercure, Département des sciences de l'éducation, U.Q.T.R., décembre 1974.

B. Documents critiques

Il existe par ailleurs trois documents critiques qui ont tenté de faire une analyse de l'expérience vécue à Jean-Nicolet.

1. "Le piège de l'individualisme". Ce document vient de la Centrale de l'Enseignement du Québec (C.E.Q.). "Le piège de l'individualisme" est la quatrième section de l'ouvrage "Ecole et lutte des classes au Québec", deuxième édition, octobre 1974, 160 pages, édition spéciale de la revue "Ligne Directe".

Globalement, on y rejette l'expérience tentée à la Polyvalente Jean-Nicolet, parce qu'elle apparaît comme un exemple ou un modèle d'enseignement de type capitaliste, avec un "c" microscopique. Le titre

déjà est révélateur. Dans l'ensemble, l'argumentation s'appuie sur des principes marxistes; elle ne révèle que ce qui se rapporte à la polarisation "marxisme-capitalisme". Il faut admettre que des observations pertinentes étaient la thèse marxiste en ce sens où effectivement l'individualisme est la base opérationnelle de cette polyvalente.

Après avoir consulté ce document, une entrevue avec Max Bauthier s'avéra très intéressante pour nous. Il en découle que celui-ci ne nie pas le reproche fondamental: l'expérience de la polyvalente évite la lutte des classes en passant par l'individu. Dans la philosophie de Max Bauthier, la lutte des classes est l'expression d'une agressivité refoulée et ainsi ne peut être l'apanage d'un être émancipé sauf si telle est sa destiné et en dehors du simple mouvement d'agression retardé. De par sa polarisation idéologique, ce document s'éloigne donc sensiblement de notre propos.

2. "L'école Polyvalente Jean-Nicolet: où en est l'humanisation?"

Ce document du mois de mai 1973 compte une centaine de pages. Son auteur, Dionne, relève du Centre de Recherche en Pastorale Scolaire de la Faculté de Théologie de l'Université de Sherbrooke. L'auteur aborde l'étude sous un angle différent: il fait siens les objectifs pédagogiques de Bauthier et tente de les évaluer.

A partir d'une série d'entrevues dans le milieu étudiant, l'auteur arrive à la conclusion que l'objectif d'humanisation est atteint. Toutefois, ce document n'est intéressant que par les indications sur l'athmosphère vécue par certains étudiants car la formule de recherche

souffre d'un manque de rigueur dû aux généralisations fallacieuses.

3. Un document inédit. Le troisième document revient à deux professionnels du Service aux étudiants de la polyvalente, au moment de l'écrit en 1975-1976. Les auteurs sont respectivement psychologue et orienteur dans cette école. Il y a 37 pages dont les trois quarts soulignent des éléments critiques alors que la suite propose un mode pédagogique alternatif. C'est une pièce inédite.

Au départ les auteurs rejettent toutes discussions sur le bien-fondé de la philosophie et annoncent un point de vue différent de ce qui se véhicule officiellement dans le milieu. L'analyse se fait dans l'optique où le rôle de l'école polyvalente est d'assurer le lien entre l'élémentaire et le collégial ou le milieu de travail. Le texte s'attache à décrire leurs "perceptions de la réalité quotidienne dans l'application pratique de la philosophie" de Bauthier. Selon nous, ce texte est capital, c'est pourquoi nous y insistons plus, thème par thème.

Selon les auteurs, le premier thème dans la philosophie de Bauthier est celui de "liberté-autonomie". Les auteurs constatent la loi du moindre effort chez la gent étudiante. L'effort étant perçu comme une entrave à la liberté, cela amène un gaspillage de temps et de compétence. Selon le document, un élève qui laisse ses cours, n'ayant aucun compte à rendre à qui que ce soit, ne reçoit aucun "feedback" positif ou négatif de crainte de l'influencer. Ainsi le portrait type de l'étudiant à la Polyvalente Jean-Nicolet, c'est un jeune qui s'absente passablement des cours en secondaire I et qui passe en secondaire II parce qu'il a

réussi au moins le français et l'anglais en secondaire I; en secondaire II les absences se font plus nombreuses et l'échec s'en suit; la troisième année dans la polyvalente se fait surtout en dehors des salles de cours et le secondaire II est de nouveau manqué; c'est alors la promotion automatique en secondaire III allégé où le jeune essaye de réintégrer les salles de cours; la démission est rapide car l'étudiant est en réalité de calibre secondaire I. A ce moment, le jeune a fait l'apprentissage de la liberté, mais il est trop tard, on va le reléguer au cours professionnel court.

Les auteurs observent une destruction de la motivation face aux apprentissages académiques; il y a beaucoup de "drop-out" manifesté par le flânage dans les corridors ou par le chômage de ces jeunes dans la société. Finalement, la canalisation importante vers le cours professionnel court amène les auteurs à qualifier ce niveau de "dépotoir des échecs académiques".

Le second thème abordé est celui du "principe du plaisir" qualifié dans le texte de "bonheur à court terme". Dans le milieu, ce principe s'appliquerait en une satisfaction immédiate, dans la facilité; n'étant pas source de satisfaction à court terme, l'effort personnel devient négligeable; la sexualité prend le même biais et il n'y a ainsi aucun apprentissage ni de développement sain à ce niveau.

Le texte ajoute que le mode d'apprentissage par "essais et erreurs" est généralisé chez les élèves. Il s'en suit un épuisement rapide des choix sans égard à un quelconque objectif de carrière à travers

les cours qui sont alors choisis en fonction de la facilité. La responsabilité du jeune serait donc doublement infirmée, selon les auteurs. D'une part, le jeune manifeste de l'irresponsabilité en ne recherchant qu'un plaisir immédiat et égocentrique dans ses comportements sexuels; d'autre part, l'irresponsabilité ressort d'un choix de cours limitatif qui entrave l'avenir de l'adolescent.

Un troisième thème abordé dans le document touche la notion de démocratie. D'après les auteurs, la cogestion aux réunions bimensuelles du Conseil des Maîtres ne représenterait qu'une pseudo-démocratie. Les auteurs affirment que le conseil est formé majoritairement par les tenants de la philosophie de Bauthier alors que la majorité des enseignants de l'école sont contre cette philosophie. Les auteurs expliquent le silence de cette majorité par deux types de pressions issues des partisans de la réforme. D'une part, l'"image d'unité et de cohérence projetée par le principal Bauthier à l'extérieur" dans les reportages et conférences, amène les intervenants extérieurs à l'école à faire pression pour que l'expérience se perpétue à la polyvalente. D'autre part, une mentalité d'initiés, détenant la "seule vérité", actionne les partisans les plus enthousiasmes gravitant en bloc autour de Bauthier; ceux-ci créent des tensions que les non-partisans préfèrent ne pas subir en se retirant des activités de direction. Le document dénonce aussi la dérogation au principe traditionnel d'élections annuelles pour la nomination du principal: en 1975-1976 une telle élection a été évitée et Bauthier est demeuré principal sous le mandat de 1974-1975.

Le document ajoute que le principe d'acceptation inconditionnelle de l'autre n'est pas respecté par les tenants même de la philosophie. Les auteurs soulignent l'apathie des élèves autant que celle des professeurs et affirment que le Conseil des Maîtres n'est qu'un concours de popularité et que les problèmes sérieux ainsi que les conflits y sont soigneusement évités lors des séances de cogestion. Finalement, les auteurs affirment que le succès qu'a l'école auprès de la population s'explique plus par son allure avant-gardiste et ses aspects miroitants que par la valeur réelle de sa démarche.

Le dernier thème proposé dans le document concerne la créativité. Les auteurs affirment que la créativité a fait place à la simple impulsion, par le mouvement spontané individuel, sans effort de réalisation et comme phénomène isolé touchant aussi peu d'étudiants que d'enseignants. Les auteurs admettent certaines réalisations concrètes: le journal étudiant, les ateliers de cuir et de poterie. Cependant, ces seules créations ne toucheraient que peu de gens. Les auteurs affirment que ceci entraîne un manque de persévérance dans les projets et une non-perception des étapes et des obstacles dans la réalisation personnelle ou sociale. L'imagination se réduit alors à une source d'évasion face à la réalité.

En conclusion, le texte nous amène vers une critique de la conception de l'homme et des conséquences psychologiques observables à la Polyvalente Jean-Nicolet. C'est une philosophie centrée uniquement sur le développement affectif, d'affirmer le texte, ajoutant qu'avec ce fonctionnement analytique, l'émotivité devient le moteur de l'école.

L'accent y est mis sur les personnes émotives vivant des problèmes, des personnes "pognées" selon le document. Cet accent s'accompagne d'une emphase vers la recherche de l'identité, du "moi personnel". L'introspection est perçue dans le document comme la cause d'un mode de vie basé sur l'angoisse et l'anxiété. Cet état d'esprit apparaîtrait lorsque l'individu, laissé à lui-même, s'aperçoit qu'il piétine et que son moi personnel s'avère incapable de réalisations valorisables par autrui.

Les auteurs observent des conséquences néfastes vis-à-vis cette situation. L'individu égocentrique devient un incapable collectif: aucune participation n'est plus possible face à l'ensemble des individus. L'émulation étant à proscrire, il n'existe plus de cadres de référence ni d'objectifs; la compétition est aussi rejetée car c'est une source d'angoisse et de frustration. Il y a un rejet total des attentes familiales et sociales de sorte que l'enfant vit en vase clos et est impuissant à s'intégrer dans la société. Le "qu'est-ce que je peux prendre dans la communauté" se base sur l'égocentrisme et n'amène pas la réciproque du service à la collectivité. Ainsi, le rejet de l'organisation collective coupe les contacts avec la réalité. A la limite, d'ajouter les auteurs du document, c'est une porte d'entrée dans la maladie mentale. Les conséquences sont aussi "l'annihilation de la dimension essentielle et supérieure de l'être humain: la volonté". Finalement, le repliement sur soi amène une perte de contact authentique avec l'autre.

Chapitre II
Théorie spécifique: les valeurs

Dans l'optique de tout ce chambardement, Bauthier envisage le développement de certaines valeurs. Ce sont là les objectifs même de toute l'action pédagogique qui, d'un premier élan, vise la transformation du corps enseignant pour, ensuite, s'ouvrir sur la population étudiante de la Polyvalente Jean-Nicolet.

Neuf objectifs généraux ressortent de la philosophie de l'éducation telle que prônée pendant l'expérience de Nicolet. Bauthier les énonce comme suit: permettre aux étudiants,

1. d'assumer une plus grande liberté,
2. de diminuer l'agressivité, les comportements hostiles ou destructeurs,
3. de réduire le stress, l'angoisse et l'anxiété,
4. d'agrandir le champ de conscience, la connaissance et l'acceptation de soi et d'autrui,
5. d'assumer l'angoisse existentielle,
6. de favoriser l'authenticité et la diminution de la peur (en résultante de ce que nous avons appelé la "déchristallisation", la "décstration", le "non-autoritarisme", l'absence de sanctions et de conditionnement, ...),
7. de développer l'acceptation de soi,
8. d'augmenter le sens de la responsabilité,
9. de répandre les valeurs mystiques chrétiennes,

Les quatre premières valeurs sont les plus représentatives des objectifs de l'expérience parce qu'elles sont les plus étoffées, les

mieux définies et les véhicules par excellence de la pensée de Bauthier. Ce sont ces valeurs qui illustrent la réforme par tous les bouleversements qu'elles ont suscitées. Ceci n'implique nullement que les autres valeurs soient négligeables; il s'agit plutôt de choisir les valeurs dont les manifestations ont été les plus perceptibles tant dans le corps enseignant que chez la gent étudiante.

Chacune de ces valeurs sera maintenant abordée afin d'en dégager la signification. Pour ce faire, la démarche sera la suivante: une définition générale à partir du dictionnaire, une définition basée sur certaines théories, ensuite la définition propre à Bauthier et, finalement, le lien de chaque valeur par rapport aux phénomènes de l'adolescence. Ainsi les supports opérationnels seront établis.

La liberté

Le dictionnaire Quillet donne, de la liberté, la définition suivante: "pouvoir qu'a la volonté de se déterminer elle-même, état d'une personne non contrainte; être libre: qui a la faculté d'agir ou de ne pas agir, qui choisit lui-même sa conduite".

Pour Rogers, c'est le pouvoir de reculer ou d'avancer, de garder la façade ou d'être soi-même, d'agir ou non, de vivre ou de mourir (Rogers, 1961, p. 192).

Pour Bauthier, sera libre celui qui, conscient des appels de son organisme, orientera son énergie selon sa motivation personnelle et organique. C'est l'absence de contraintes extérieures; l'individu peut être libre à condition d'être assujetti aux seules contraintes

intérieures: l'appel de l'inconscient. Donc, être libre c'est se diriger sous la seule influence des forces de l'inconscient.

Quoique d'apparence différente, ces définitions se rejoignent. Il y a la notion de pouvoir qui est présente dans chaque définition. Le dictionnaire donne une définition simple reliée au comportement. Rogers définit dans un cadre philosophique. Bauthier s'appuie sur la psychanalyse. Ainsi, la volonté devient la force de l'inconscient lorsque Bauthier remplace la définition du dictionnaire. Rogers reste dans la même ligne de pensée et Hannoun l'interprète: "l'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qui lui plaît (Hannoun, 1972, p. 32).

Particulièrement entre Bauthier et Rogers, les contraintes et les déterminismes venant de l'extérieur caractérisent l'absence de liberté. Chacun suppose la possibilité de choisir; il faut donc des alternatives accessibles et un pouvoir subjectif d'accéder à l'une ou l'autre alternative. L'absence de contraintes et de déterminismes s'exprime par l'autonomie et l'indépendance. Le choix peut s'exprimer par l'étendue de la gamme des comportements d'un individu. L'indépendance, l'auto-détermination et l'auto-suffisance sont des termes connexes à la liberté. Ils représentent la capacité ou l'étendue des moyens de même qu'ils illustrent l'aspect individuel du mot liberté: ce sont les possibilités d'actions d'une personne. L'incapacité de fournir un comportement, dont l'organisme est potentiellement capable, s'interprète alors comme le résultat d'une contrainte venant du milieu et représente l'aliénation.

Liberté et adolescence

La période de l'adolescence est souvent présentée comme secouée par l'ambivalence. La réalité laisse observer une multitude de gestes qui viennent corroborer ce vécu chez les jeunes. L'influence de la famille baisse en fonction des contacts extérieurs. Ici toutefois, on ne peut parler que d'une liberté relative à la famille puisque celle-ci est remplacée dans son influence par des personnes étrangères.

Ce mouvement de l'adolescent a pour but de réduire ou de couper les liens infantiles (Thornburg, 1973). Ces liens, cependant, ne se laissent pas détruire facilement; avec les besoins nouveaux et les moyens anciens s'installe un mouvement oscillatoire entre des modes archaïques et leurs remplaçants éventuels. C'est l'ambivalence qui reflète à la fois un besoin de dépendance et d'indépendance. Le besoin réel c'est la rupture mais les craintes que celle-ci suscite amène l'adolescent à se replier dans des relations jadis sécurisantes et toujours protectionnistes quoique maintenant elles précipitent souvent le conflit.

Aux modèles d'identification issus des figures parentales vont s'ajouter des compléments venant des autres contacts sociaux. La somme de ces perceptions permet à l'adolescent de faire émerger son identité propre, la seule base de sa liberté. Il ne s'agit nullement de reproduire l'un ou l'autre personnage mais bien de faire ressortir son propre individu à travers la perception d'autrui. Cette démarche amène une grande confusion dans l'utilisation de l'énergie; cette confusion persiste tant que les grandes ruptures ne sont pas consommées. Trois ruptures sont essentielles et mènent à la liberté: l'autonomie du

comportement qui permet l'action libre; l'autonomie émotionnelle qui brise les liens infantiles rattachant l'adolescent à sa famille; l'autonomie des principes vient finalement favoriser le choix des valeurs (Douvan & Adelson, 1966 cité dans Thornburg, 1973, p. 8).

Pour l'adolescent, la confusion présente dans l'utilisation de ses énergies, la montée des influences externes, les ruptures et l'impulsion avec laquelle il mène son expérience affective, vont provoquer l'agressivité dans ses revendications.

L'agressivité

Le dictionnaire Quillet dit de l'agressivité: une disposition à être agressif, disposé à l'agression, qui elle serait une attaque faite sans provocation. Par extension, est perçu comme agressif, l'individu qui attaque en général, avec ou sans provocation.

Rogers (1961, p. 194) parle dans le même sens en supposant deux formes d'agressivité. Selon lui, en laissant les tendances de l'organisme diriger l'individu, il n'y aura que des manifestations appropriées aux situations; hors des défenses qui empêchent le comportement, il n'y a pas d'accumulation ni de décharge soudaine d'agressivité. Cela laisse voir deux types d'agressivité, l'une spontanée et proportionnée aux situations, l'autre soudaine et disproportionnée ou sans rapport aux situations.

Pour la plupart des auteurs, cette dichotomie est constatée. De même, pour Bauthier, il y a deux formes d'agressivité. A la base,

selon les circonstances, le moi de l'individu sera "valet ou roi"; l'instinct de domination favorise la place du roi, ce qui laisse entendre que toutes formes d'agressivité ont la même origine. Cependant, cette agressivité "normale", reliée aux événements immédiats, peut être endiguée. C'est ainsi qu'à l'instar de Rogers, Bauthier parle d'une agressivité non-réaliste, manifestation d'un déroulement irrationnel, issu de l'inconscient. C'est alors qu'il est question d'hostilité, de comportement destructeur, d'acte d'agression sans rapport ou proportion à l'objet réel.

Agressivité et adolescence

Le besoin d'indépendance et de liberté manifesté par l'adolescent rencontre le besoin parental. En ce sens paternalisme et maternalisme sont des écueils auxquels doit faire face l'adolescent. Celui-ci se conduisant de façon impulsive, par l'expérience émotive il va heurter le rationnel pratique de ses parents. L'adolescent éprouve de la difficulté à convaincre ses parents qu'il est différent et qu'il doit être indépendant. La rupture est rarement logique et objective. D'une part, un comportement viscéral visant l'émancipation, d'autre part, l'instinct de domination parentale. Ce sont deux individus aspirant au même royaume. "Aliénation, attitudes anti-parentales et fossé de génération" (Thornburg, 1973) en sont l'apanage dans la plupart des cas.

En accord avec les contraintes plus ou moins importantes auxquelles l'enfant est soumis, la réaction de libération à l'adolescence sera l'agressivité normale émancipatoire ou, au contraire, le torrent dû à une masse d'énergie refoulée pendant l'enfance. C'est le degré de vassalité qui, allié aux contraintes du moment, déterminera le degré

d'agressivité. C'est dans cette optique que des exemples de contraintes mineures venant des parents provoquent une décharge d'hostilité disproportionnée.

L'école, à l'instar de la société en général, avec ses obligations, peut elle aussi susciter l'agressivité: si, au lieu de favoriser une expression normale de l'instinct de domination, elle refoule le jeune au rang de valet, elle déclenche un processus d'accumulation d'énergie destructive. Dans cette optique, Bauthier, en libérant l'étudiant, voulait favoriser l'expression immédiate des tensions et la vidange du réservoir d'hostilité refoulée. Donc, dans un premier temps, il s'attendait à une recrudescence de comportements destructeurs, ensuite, en l'absence de nouveaux refoulements, devait suivre une baisse de l'agression en général.

L'anxiété

Ce terme recouvre, selon les auteurs, une foule de manifestations et, souvent, est confondu ou employé comme synonyme d'autres mots comme angoisse, peur, etc. L'entendement populaire adopte cette confusion et l'inquiétude devient anxiété à l'instar de l'angoisse. Dans la littérature, deux interprétations tiennent le palier avec des définitions intermédiaires.

La première gamme de définitions assimile, à peu près, l'ensemble des états timériques. Freud en est le principal porte-parole. Cette notion a beaucoup évolué à travers son oeuvre mais l'interrelation avec peur et angoisse est constante. Le terme "angoisse devant le

réel"¹ par exemple, correspond chez d'autres auteurs à l'anxiété d'objet (LeGall, 1976). De même, "l'angoisse d'attente" est assimilée à "l'attente anxieuse" pour LeGall qui cite "Introduction à la psychanalyse" de Freud. Donc, pour celui-ci, l'anxiété serait un état d'alerte de l'organisme, état aux intensités variables. Le stress de Selye (1952) correspond, dans une vision plus médicale, à l'angoisse ou l'anxiété freudienne. Toutefois, celui-là se défend de faire une telle assimilation et son stress est une réaction purement physiologique (Selye, 1952).

A l'opposé, LeGall différencie nettement cinq états timériques: inquiétude, peur, terreur ou effroi, anxiété et angoisse (LeGall, 1976). Deux genres d'anxiété sont ainsi proposés: normale ou anormale. La définition de l'anxiété normale, LeGall l'énonce ainsi "...est l'état de l'affectivité avec, dans les grandes anxiétés, des retentissements physiologiques de tout ordre" qui résulte de la prévision ou de la crainte d'un danger prochain, généralement assez bien déterminé, pour soi ou pour d'autres (LeGall, 1976). C'est là l'anxiété ordinaire, normale, l'anxiété d'objet. Dans le genre "anormal", l'auteur présente deux types d'anxiété. La première, l'attente anxieuse, serait une anxiété fondamentale, "subconsciente de situation" alors que le premier type d'anxiété s'adresse à un objet conscient, ce second type s'adresse à une situation à rechercher: c'est "l'anxiété du sujet", par opposition à celle de l'objet; issue du subconscient, elle recherche confusément un fondement. Elle origine d'un changement qui invalide les défenses et la

¹Dictionnaire de psychanalyse.

gamme de comportements standards de l'individu. Le rapprochement avec stress de Selye est aussi très clair. Le dernier type d'anxiété relève de l'inconscient, elle se manifeste par des symptômes et origine d'affects refoulés. Elle est l'anxiété pathogène par excellence et relève des défenses du moi.

Pour Bauthier, l'anxiété se situe au milieu d'un continuum reliant la peur et l'angoisse. C'est une manifestation de crainte exagérée quant à l'objet anxiogène, la peur étant une réaction normale et proportionnée à l'objet, tandis que l'angoisse est un vécu affectif confus, sans objet. C'est donc une définition entre les deux modèles mentionnés ci-haut. A l'instar de Freud, l'anxiété y est vue comme une manifestation générale d'affects refoulés ou non; cependant, Bauthier différencie nettement l'anxiété des autres états timériques, particulièrement de l'angoisse existentielle qui est universelle et ponctuée. Ceci nous amène aux manifestations de l'anxiété chez l'adolescent.

Manifestations de l'anxiété à l'adolescence

Selon les auteurs déjà mentionnés, il est possible de déterminer les trois sources distinctes de l'anxiété. La première provient d'une situation relativement claire pour le sujet qui réagit par un état d'alerte général relié à de l'inquiétude. La seconde découle d'un fond diffus, de la situation même du sujet, sans qu'un objet particulier y soit rattaché; elle requiert une disposition particulière de la personnalité et se retrouve souvent à l'état chronique dans une recherche constante de raisons. La dernière relève du refoulement généré par le moi et ses mécanismes de défense; c'est une anxiété qui se manifeste par

bouffées qui se dégagent de l'inconscient à la suite d'événements qui ne servent que de prétexte, en des comportements exutoires.

Hors, l'adolescent est appelé à développer ces trois sources d'anxiété. La première se développe, à l'instar de tous les âges, selon le vécu quotidien; les difficultés de relations, d'accomplissement, d'affirmation n'en sont que des promoteurs privilégiés. La seconde source origine de toutes les transformations importantes que vivent la plupart des adolescents: le changement de grade scolaire (primaire vers secondaire) avec tout son cortège d'inconnu, les changements organiques, la maturation physiologique provoquant la crise d'identité et une perception nouvelle des relations extérieures, au même titre, les bouleversements psychologiques, les rôles nouveaux et les contraintes additionnelles, sont autant de facteurs susceptibles d'engendrer l'anxiété et ce, en fonction des dispositions personnelles du sujet. La dernière source provient de tout le vécu antérieur ayant suscité les mécanismes de défense; les contraintes présentes ajoutent aussi au réservoir des affects refoulés; toutes les situations de conflit provoquées par les résistances de l'extérieur face aux demandes pulsionnelles internes, tous les repliements vers la soumission alors que l'objectif visé est l'autonomie, toute l'impulsivité réprimée par la rationalité sociale, tous ces agents et bien d'autres vont converger vers l'intensification du vécu anxieux, inconscient dans sa plus grande part; une bonne part de l'expérience juvénile se fonde sur la recherche d'identité, la restructuration du moi et ce sont les heurts multiples provoqués par cette quête qui, unies aux crises passées vont disproportionner le vécu anxieux de l'adolescent.

En somme, ces trois sources d'anxiété cumulées donnent de l'adolescent une image où l'anxiété culmine. L'ambivalence, autant que les réactions viscérales et l'idéologie contestataire, cristallisent cet état d'être. Cela laisse entendre que le phénomène anxiété est crucial à l'adolescence; son importance relativement grande à cet âge (Nickel, Schluter & Fenner, 1973) indique l'attention à y porter. Le rôle de l'école y est manifeste: supporter l'étudiant dans la liquidation des systèmes provoquant l'anxiété ou surenchérir par l'étranglement et la contrainte. L'école peut intervenir de façon efficace selon Friedman et Doyal (1974).

L'âge est un facteur dont il faut tenir compte, le sexe en est un autre. L'expression agressive est un exutoire privilégié de l'anxiété, hors certaines recherches indiquent nettement que les mâles sont favorisés sur un point; Macoby et Jacklin (1974, cité par Hould, 1979) proposent une origine biologique du fait qu'ils constatent une plus grande agressivité chez les hommes par rapport aux femmes; de toute façon, la résultante est claire et les recherches de Iannarino (1975) et celle déjà citée de Fenner et al. (1973) démontrent clairement une anxiété plus élevée chez les filles que chez les garçons. Ces considérations, ainsi que d'autres portant sur divers éléments socio-culturels seront rappelées pour supporter certaines orientations méthodologiques de notre propre démarche.

Les trois valeurs déjà expertisées, la liberté, l'agressivité et l'anxiété jouent un rôle important comme il est démontré. Elles trouvent leur pierre d'achoppement dans ce qu'il est convenu d'appeler

le "self-concept". C'est la dernière variable qui sera abordée.

Conscience et acceptation: "self-concept"

La conscience est insaisissable mais aussi très ardue à définir. Laplanche et Pontalis (1973), dans le "Dictionnaire de la psychanalyse" lui donne d'abord un sens descriptif: "qualité momentanée caractérisant les perceptions externes et internes parmi l'ensemble des phénomènes psychiques". Cela reste diffus et plus loin, citant Freud, ils ajoutent "un fait sans équivalent qui ne se peut ni expliquer ni décrire... Cependant, lorsque l'on parle de conscience, chacun sait, par expérience, de quoi il s'agit". Ainsi, Hamilton fait remarquer que la conscience "n'est pas susceptible de définition tant qu'elle désigne l'aspect subjectif et incommunicable de l'activité psychique, dont on ne peut connaître, en dehors de soi-même, que les manifestations de comportement" (Pieron, 1968). Ici encore c'est une définition aussi floue mais elle recèle une indication importante puisque le lien est fait avec "les manifestations du comportement".

Pour Bauthier cet entendement général demeure probable sauf qu'il insiste sur un rôle particulier de la conscience. A l'instar de Jung, il parle d'un agent mobilisateur de l'énergie: c'est-à-dire que la conscience doit orienter les comportements de l'individu vers l'arché-type qui se dessine au niveau inconscient. L'importance du niveau de conscience est donc dû au fait que celle-ci sert de lien entre l'orientation du subsconscious et le puits énergétique de l'organisme. L'acceptation des exigences de l'arché-type serait, pour Bauthier, la découverte

du "génie propre". La mise en branle de l'énergie vers ce génie serait la seule façon pour l'homme de s'estimer et de s'accepter, répondant ainsi au principe du plaisir.

La notion de "self-concept" ainsi présentée n'est pas en contradiction avec les définitions classiques. Rogers (1961) nous donne une orientation analogue "comes to like himself...; it is rather a quiet pleasure in being one's self" (p. 87).

Combs et Snygg (1949, cité par Toulouse, 1971) relient le comportement au champ phénoménologique, ils ajoutent même que ce champ détermine le comportement. Dans son champ phénoménologique "l'homme est... capable de réfléchir à lui-même, de se faire une image de son corps, de se représenter ce qu'il est aux yeux des autres, de percevoir son propre comportement, de se voir agir" (Toulouse, 1971, p. 2) ; ce sont ces images et représentations qui forment le concept de soi. Toulouse (1971) nous enseigne de plus que ce concept est formé de sous-ensembles, dont trois se retrouvent fréquemment dans la littérature: l'image de soi, l'estime de soi et la perception des comportements.

Conscience et "self-concept" à l'adolescence

La littérature montre bien l'importance du "self-concept" et de ses composantes à l'adolescence. L'enfant disparaît et l'adulte ne fait que transparaître. C'est le passage du contrôle externe au contrôle interne: le pouvoir de la famille s'estompe et l'adolescent découvre ses propres pouvoirs. La prise de conscience graduelle de ses forces amène le jeune vers le contrôle de ses impulsions; au début de l'adolescence

ce sont les pulsions qui mènent l'adolescent et en parallèle, l'estime de soi augmente avec le contrôle pulsionnel (Josselson et al., 1975).

Puisque le concept de soi se base sur la perception de sa propre valeur et que celle-ci est influencée par les autres (Toulouse, 1971) il est logique de supposer que les conflits de l'adolescence l'influence beaucoup. Au même titre que l'anxiété, le "self-concept" de l'adolescent est en crise. D'ailleurs une relation étroite existe entre la dépréciation de soi et l'anxiété selon Bogo et al. (1974, cité par Hould, 1976). De plus, l'estime de soi varie selon le sexe: les mâles, plus défensifs, rejettent l'erreur sur l'extérieur, conservant une sûreté de soi plus grande que les femelles selon Hould. Cette considération prendra une grande importance dans notre méthodologie.

En somme, ce qui importe ici c'est surtout qu'à l'adolescence, la conscience grandissante oppose les forces du moi au monde extérieur. Dans ce conflit les armes infantiles du jeune devraient se développer avant que l'autonomie soit possible car le monde n'accepte pas d'embrasser la révolution proposée. Durant cette évolution et selon le degré de la prise de conscience, l'adolescent connaîtra la dépréciation, la perte d'identité et en conséquence une image personnelle dévalorisée. Toutefois, si la prise de conscience et la recherche d'autonomie sont favorisées par une liberté qui permet l'expression agressive, refoulée ou spontanée, il y aura une motivation, d'autant plus décisive qu'elle aura été appuyée plutôt que réprimée. La découverte et l'émancipation du "génie propre" proposées à la Polyvalente Jean-Nicolet devaient passer par la concrétisation de ces valeurs dans le vécu. La liberté,

L'agressivité, l'anxiété et le "self-concept" sont donc étroitement liés. La preuve ou l'infirmation de leurs rôles reste à faire. Ici c'est la démarche mise de l'avant à Jean-Nicolet qu'il faut évaluer. La théorie sur ces variables et la pratique de Bauthier sont définitivement reliées et la méthodologie qui va suivre se propose de vérifier les résultats escomptés.

Chapitre III

Méthodologie

Ce chapitre traitera de la méthodologie. Une description de la population s'attachera à la région socio-économique ainsi qu'aux deux polyvalentes choisies pour l'expérimentation. Ce sera ensuite la présentation des variables. Puis, viendra la sélection des instruments de mesure. Finalement, la procédure expérimentale sera présentée.

Population

Description des régions

Les villes de Nicolet et de St-Léonard d'Aston font partie d'une zone essentiellement agricole. Chacune des deux municipalités dessert une population rurale où l'industrie et le commerce sont comparables. Dans les limites des deux villes on retrouve de petites entreprises manufacturières reliées au travail du bois ou au textile. Quoique la population de Nicolet (5 200) soit d'environ 2 000 individus de plus que St-Léonard d'Aston (3 500), les facteurs socio-économiques sont comparables. Toute la région est considérée comme peu développée, ayant un taux de "sans travail" élevé et où les zones rurales sont l'essentiel de l'économie.

Malgré ces éléments qui indiquent une base commune de comparaison, des variables contrôles ont été utilisées pour éviter tout biais systématique. Avant de traiter ce point, il est important de jeter un regard sur les milieux proprement dit où s'est déroulée cette recherche: les écoles polyvalentes.

Description des milieux scolaires

Au départ, le choix de la Polyvalente St-Léonard comme milieu de comparaison à la Polyvalente Jean-Nicolet était motivé par le fait que cette polyvalente relève aussi de la Commission Scolaire Régionale Provencher. Son implantation, quoique effective plusieurs années après celle de la Polyvalente Jean-Nicolet, s'est faite sous la même direction administrative. Ceci suppose des orientations de départ plus voisines que ne l'auraient été celles de commissions scolaires différentes.

Certaines divergences doivent cependant être citées. D'abord, la vocation de la Polyvalente St-Léonard est plus restrictive puisque le secteur professionnel y est beaucoup moins important: en-deça de 20% alors qu'à Nicolet cette proportion a déjà représenté plus de 60%. En fait, les services de la Polyvalente Jean-Nicolet offrent beaucoup plus de services: les principaux ateliers débouchant sur l'industrie s'y retrouvent, ce qui n'est pas le cas pour la Polyvalente St-Léonard. Au moment de la procédure il y avait 1 200 étudiants au secondaire à la Polyvalente St-Léonard tandis que la Polyvalente Jean-Nicolet en comptait environ 2 000.

Ce qui tranche le plus entre ces écoles procède d'une réaction face à la Polyvalente Jean-Nicolet. En effet, lors de l'implantation d'une polyvalente à St-Léonard d'Aston, l'école libre de Nicolet était déjà avancée dans son expérience et beaucoup de remous s'étaient fait sentir. La commission scolaire, insatisfaite de l'expérience à Nicolet, en a tenu compte lors du lancement de la Polyvalente St-Léonard. Il est difficile d'évaluer l'impact réel de la première sur le départ de la

deuxième mais, l'observation nous montre un milieu dont la structure est, pour le moins, beaucoup plus ordonnée et en conformité avec ce que favorise le Ministère de l'Education.

Toutes ces divergences et ces ressemblances font que pour évaluer l'impact réel de l'expérience à Nicolet, St-Léonard d'Aston se révélait une bonne base de comparaison. Toutefois, ce sont aussi ces disparités et similitudes qui obligèrent l'utilisation de nombreuses variables secondaires afin de contrôler les effets divergents et d'évaluer les ressemblances réelles pour que les résultats d'analyse soient réellement comparables.

Variables

Variables indépendantes

Trois variables indépendantes sont justifiées pour la présente démonstration: le milieu scolaire, le niveau académique et l'orientation académique. Ces variables servent à établir les modalités différentes. En ce sens elles définissent les paramètres des variables dépendantes.

A. Milieu scolaire

Ainsi, le milieu indique à quelle polyvalente, de Nicolet ou de St-Léonard d'Aston, appartient un sujet donné. C'est la variable première qui oriente les données vers la comparaison de base. Le groupe expérimental est celui de Nicolet où s'est déroulé l'essai d'école libre; le groupe de St-Léonard d'Aston sert de groupe contrôle en ce sens qu'il est plus conforme aux directives du Ministère de l'éducation du Québec.

B. Niveau académique

La deuxième variable indépendante est le niveau académique. La clientèle mesurée est en secondaire I ou en secondaire V. Cette variable remplit un double rôle: d'une part, elle établit la comparabilité a priori et, d'autre part, elle vise à évaluer l'effet de maturation. Dans son premier rôle, elle vise à démontrer qu'en secondaire I la population est comparable d'une école à l'autre; si un contrôle de population est nécessaire pour rendre les deux écoles comparables, ce contrôle sera aussi appliqué à la population du secondaire V. Dans son deuxième rôle, cette variable indique ce qui est dû à la maturation par rapport à ce qui est dû au vécu particulier à la Polyvalente Jean-Nicolet.

C. Orientation académique

La dernière variable indépendante est l'orientation académique. Son but premier est de vérifier les effets de la réforme sur les orientations de base, soit professionnel, soit régulier. Il y a lieu de supposer des différences par rapport aux variables dépendantes puisque la réforme ne fut que partiellement appliquée au secteur professionnel. Ainsi cette variable peut servir de contrôle: en supposant que l'analyse révèle des différences entre régulier et professionnel à la Polyvalente Jean-Nicolet, il serait intéressant d'éliminer d'autres sujets pour arriver à la comparaison du "système Nicolet à son maximum". Cette question, il faut le noter, est particulièrement complexe car, à la Polyvalente Jean-Nicolet, un fait unique dans l'ensemble des polyvalentes incite à la prudence dans notre démarche: ceci est dû au fait

que le choix libre du secteur professionnel a donné une proportion inverse par rapport aux autres écoles amenant 60% de la clientèle au professionnel pendant qu'ailleurs c'est en-deça de 40%. La discussion tiendra compte de ce facteur car il ne peut être rejeté puisqu'il est plausible d'en attribuer l'origine aux effets du système de la Polyvalente Jean-Nicolet.

Variables contrôles

Trois variables contrôles se rapportent à la population générale: l'âge, le sexe et le statut social. Une multitude de recherches démontrent les effets de chacune de ces variables sur les valeurs qui nous concernent: c'est une évidence qu'il n'est plus nécessaire de démontrer. Voyons plutôt les buts de ces variables contrôles.

A. Age

L'âge étant un indice majeur par rapport à la maturation, il faut pouvoir différencier ses effets par rapport au traitement des sujets dans les deux polyvalentes. Ce pourquoi il n'est pas possible de postuler l'égalité des âges entre les deux écoles, c'est parce que, à la Polyvalente Jean-Nicolet, l'absentéisme ou les échecs peuvent faire que les étudiants de secondaire V y sont plus vieux. Le seul moyen d'éviter l'embûche inhérente à cette situation éventuelle, c'est de contrôler cette variable et d'éliminer ceux dont la différence d'âge est significative.

B. Sexe

Dans le même sens il y a des différences importantes constatées par rapport au sexe. Que la cause en soit culturelle ou biologique, il n'en reste pas moins que la littérature et l'observation nous montrent des différences majeures reliées au sexe face à l'agressivité par exemple. De plus, le secteur professionnel de la Polyvalente St-Léonard est principalement fréquenté par des filles, en conséquence le contrôle de cette variable permet d'éviter toute confusion dans l'interprétation des résultats.

C. Statut social

La dernière variable contrôle concerne le statut social des étudiants. Selon l'origine, la culture et l'économie familiale influencent l'expression des valeurs que nous explorons. Ici encore les recherches illustrent bien ce type d'influences. Ainsi, en se servant de l'occupation du père, sept échelons ont été proposés aux étudiants. Ils varient du père professionnel jusqu'à celui qui n'a aucune formation spécialisée, avec des échelons pour le chômeur, l'ouvrier et un, divers, incluant les professions spécialisées impliquant des études avancées, des techniques ou de type lucratif; les agriculteurs ou ceux qui vivent de la terre ou d'élevage; les non-spécialisés et autres peu lucratifs. Une telle échelle est très péjorative et superficielle mais se justifie par le fait que c'est seulement un indice qui est recherché. De plus, son rôle sera de vérifier l'hypothèse voulant qu'à Nicolet beaucoup de gens cultivés et occupant des postes professionnels aient refusé l'accès à la polyvalente en plaçant leurs enfants dans des

collèges privés. Si cela s'avérait fondé, il faudrait éliminer les groupes correspondants de la Polyvalente St-Léonard.

Variables dépendantes

Quatre variables dépendantes feront l'objet de l'analyse: l'agressivité, l'anxiété, la liberté et le self-concept. Chacune de ces variables représente une des quatre valeurs principales promulguées à la Polyvalente Jean-Nicolet. Puisqu'elles ont été identifiées et définies plus tôt, il reste maintenant à montrer comment elles sont mesurées.

Instruments de mesure

Revue de tests

La revue de tests montre que plusieurs instruments psychométriques peuvent apporter de la lumière sur l'une, l'autre ou plusieurs des variables dépendantes. Toutefois, d'emblée tous les tests projectifs sont à rejeter vu le grand nombre de sujets nécessaire et le très long travail d'analyse et de correction. Ainsi de bons agents sont éliminés: le Rorschach, le test frustration de Rosenzweig, le TAT, le Patte Noire, les tâches d'encre de Holtzman, etc. Ensuite, d'autres tests qui auraient pu servir, sont éliminés a priori car aucune adaptation française n'a cours, il en est ainsi pour le CPI de Harrison G. Gaugh. Une autre catégorie reste, ce sont les inventaires de personnalité ou les tests à tendance clinique. Il y en a neuf qui auraient pu répondre à nos intérêts, ce sont:

- l'échelle d'anxiété, IPAT de Cattell
- l'inventaire de personnalité de Leonard V. Gordon
- le 16 PF, IPAT de Cattell
- le questionnaire de personnalité de E. K. Kretschmer
- le MMPI
- l'inventaire de tempérament de Guilford-Zimmerman
- le TSSC de Fitts
- le TERCI de Hould
- le "tendances personnelles" de Gauthier-Edwards.

Sélection des tests

Les quatre tests sélectionnés sont l'échelle d'anxiété de Cattell, le 16 PF de Cattell, le TSSC de Fitts et le TERCI de Hould. Ces instruments de mesure se rapprochent par leurs contextes théoriques des définitions des valeurs à investiguer. Par surcroît, les variables dépendantes y sont mesurées de différentes façons, ce qui, par recouplement, augmente la fiabilité des interprétations. Le rejet des autres instruments de mesure est motivé par leur utilité particulière ou leur rapport trop lointain avec les valeurs à analyser. Par exemple, l'inventaire de personnalité de Gordon est destiné au personnel en industrie; le Gauthier-Edwards, trop spécifique, ne touche que l'agressivité; le Guilford-Zimmerman a un rapport très indirect avec les variables dépendantes.

Par ailleurs, les choix devaient tenir compte de la valeur des mesures. Les quatre tests répondent à deux grandes qualités statistiques: la fidélité et la validité. D'une part, les concepts mesurés sont valides et d'autre part, l'homogénéité des quatre tests répond

à nos attentes de façon opérationnelle.

A. Test d'évaluation du répertoire de comportements interpersonnels (TERCI), par Richard Hould, mai 1976

Les résultats présentent 14 réponses, 8 de base regroupées en 4 résultantes elles-mêmes réduites à 2 scores de "dominance" et d'"affiliation". Par calcul on peut aussi faire ressortir d'autres résultats tel la rigidité. Finalement, l'interprétation du test est supportée par une analyse formelle composée de quatre indices: complexité, idéosynchronie, organisation et variabilité. Ce test est conçu pour la consultation matrimoniale et consiste en une série de 98 items appliqués tour à tour au sujet, à son conjoint, à son père et à sa mère. Au départ il y a donc 4 fois 8 échelles, soit 32 résultats.

N'ayant pas les mêmes visées que l'auteur, il est toutefois possible de se servir des cotes brutes pour une étude comparative. Pour la présente recherche il faut de plus enlever la description du partenaire puisque les étudiants du secondaire n'ont pas de conjoint. D'autre part, beaucoup de renseignements sont superflus, seuls les scores d'"agressivité", de "dominance" et de "rigidité" seront retenus.

1. Aggressivité. L'agressivité, telle que mesurée par le TERCI, représente la somme pondérée de trois scores de base: agressivité = critique + .7 (méfiance et organisation). La définition de l'agressivité ainsi mesurée implique principalement les notions de critique et d'hostilité. Secondairement, la définition implique la méfiance et la haine ainsi que l'exploitation et l'organisation.

Ainsi, le "Manuel abrégé d'interprétation" (Hould, 1976, p. 12) nous parle de l'individu agressif: il éprouve rarement de la tendresse, il est intolérant, dur et ridiculise autrui, il peut s'opposer, critiquer et s'exprimer franchement; secondairement, il commande, cherche à se faire obéir, abuse de son pouvoir et de son autorité, il planifie, se sent compétent et énergique; en second lieu aussi, il se méfie à l'occasion, peut se plaindre et exprimer de la souffrance de même qu'il éprouve de la haine, est incapable de pardonner et se sent persécuté et exploité.

Cette définition rejoint les conceptions déjà définies de l'agressivité. Malgré qu'elle ne soit pas identique, la notion d'hostilité y est centrale à l'instar de la définition proposée plus tôt. D'ailleurs, la définition du test en est une qui s'attache aux comportements de la personne agressive, donc susceptible de satisfaire aux présents besoins de mesure. L'autre élément primordial de cette définition est le concept de "critique" qui dans la philosophie de Bauthier, est l'essence même de l'agressivité libérée.

L'agressivité mesurée par un test semble en être une de potentialité: la mesure peut n'indiquer qu'une charge refoulée. Autrement dit, en proposant une situation fictive, le test tend à mobiliser l'agressivité refoulée de sorte que le sujet réagit à la menace potentielle théorique. Pour celui qui a peu d'énergie agressive refoulée, la réponse serait de l'agressivité d'adaptation. La définition du TERCI indique que ce sont là les facteurs de seconde importance:

la réaction de quelqu'un qui se méfie ou qui organise relève, il semble, d'une agressivité de circonstance. Pour ces raisons, la mesure de l'agressivité par le TERCI répond aux besoins particuliers de cette recherche.

2. Dominance. La dominance du TERCI servira à mesurer indirectement le concept de soi et l'anxiété. La dominance est définie comme la somme géométrique de la dominance et de la soumission de l'axe verticale des résultats du TERCI (p. 96). L'individu obtenant un score positif, selon l'importance de celui-ci, se sent supérieur à la plupart des gens, se vante et exagère ses mérites; il se fait respecter, est fier et aime la compétition. A l'opposé, un score négatif indique la personne effacée qui se déprécie, capable de céder et d'obéir, parfois timide et anxieuse mais qui se sent inférieure et honteuse, se dépréciant et restant à l'écart (p. 12). "Le score de dominance attribué à un personnage permet de le situer sur une dimension bipolaire qui va de la sûreté de soi et du goût pour la compétition à l'anxiété et à la dépréciation de soi" (p. 162).

La mesure partielle du self-concept ainsi que de l'anxiété, touche donc deux des variables dépendantes. De plus, leurs variations seraient corrélatives dans le sens où la dépréciation de soi et l'anxiété cohabitent. Hould (citant Bogo et al., 1970) parle du blâme imputé à soi-même comme probablement relié à une estime de soi plus basse. Dans cette optique et en admettant le voisinage des définitions de l'anxiété, il appert que ces mesures donnent une juste valeur des concepts reliés aux variables dépendantes en question.

4. Rigidité. La rigidité du TERCI est un indice de liberté. Pratiquement, ce score est obtenu par la racine carrée de la somme des carrés du score de dominance et d'affiliation. "Le score de rigidité correspond au degré de prédominance chez la personne décrite par le sujet d'un type spécifique de réaction qui peut aller d'une simple préférence jusqu'à l'exclusion systématique de certains types de comportements interpersonnels" (p. 164). Hould ajoute de plus que la rigidité et l'évitement de certains comportements interpersonnels précédent souvent l'anxiété. Ce point, non nécessaire ici, donne cependant une lumière supplémentaire sur l'interprétation associée des résultats.

En fait, ce que donne cet indice, c'est l'envergure ou la gamme de comportements interpersonnels que peut manifester un individu. Puisque la liberté correspond à la possibilité de choix dans les comportements il est possible d'aboutir à une mesure de celle-ci avec la rigidité: selon l'importance de ce score, l'individu possède ou non de multiples possibilités. Hors, c'est l'essence même de la liberté. Cette construction ne représente pas une mesure directe de la liberté mais plutôt un indice de sa probabilité. Il faut tout de même accepter ce rationnel faute de moyens pouvant offrir une meilleure appréciation de la liberté. En fait, la mesure est d'autant plus valable que ce qui est mesuré provient de la réalité comportementale et non d'une liberté purement philosophique sans bases concrètes. Ceci est au diapason du concept de liberté tel que définit antérieurement.

B. Echelle TSSC - image de soi de W. H. Fitts (1965) adaptée par J. M. Toulouse (1971)

Les résultats obtenus à ce test sont regroupés sous quatre ensembles: l'estime de soi, la consistance, la tendance à se dévaloriser, à se survaloriser et les échelles pathologiques. Deux formes sont disponibles: l'échelle clinique-recherche et l'échelle abrégée. L'instrument choisi est l'échelle clinique-recherche. Cette échelle compte 100 items à travers lesquels le sujet se décrit dans une échelle en cinq points allant de complètement faux à complètement vrai. Les résultats donnent 28 mesures réparties dans quatre ensembles.

Pour les présents besoins, neuf mesures servent à identifier le degré de conscience, d'acceptation et de valeur accordé à soi par les sujets (l'interprétation de ces mesures se réfère au Manuel de mesure du concept de soi, TSSC, de Toulouse, 1971).

1. Identité. Ce résultat indique comment la personne se voit, se décrit. En relation avec d'autres facteurs du TSSC, cette mesure nous donne une idée du degré de conscience de soi ainsi que l'acceptation lorsque l'on compare avec la satisfaction de soi.

2. Satisfaction de soi. Ce sont les sentiments que l'individu éprouve par rapport au soi perçu; selon Toulouse, ce résultat reflète généralement le niveau d'acceptation de soi.

3. Perception de ses comportements. C'est le "voici comment j'agis"; la perception plus ou moins nette des comportements est aussi un indice de conscience; de plus cette mesure, comparée à la satisfaction

montre, comme l'identité, les attentes plus ou moins élevées que la personne a face à elle-même.

4. Critique de soi. Cette mesure indique à quel point l'individu est défensif et essaie de présenter une image favorable. Selon ce résultat, les scores d'estime de soi (identité, satisfaction et comportements) auront une crédibilité plus ou moins grande.

5. Soi physique. Ce résultat indique comment la personne perçoit son corps, sa santé, son apparence physique, ses talents et sa sexualité.

6. Le soi moral-éthique. Il décrit l'impression d'être une bonne ou mauvaise personne, les valeurs morales et la satisfaction de son comportement religieux.

7. Le soi personnel. C'est l'impression de valeur personnelle de l'individu, son sentiment d'adéquacité.

8. Le soi familial. Il indique la perception que l'individu a de lui-même en regard des personnes qui lui sont le plus proches.

9. Le soi social. Il reflète les sentiments d'adéquacité, de valeur et de compétence dans des situations sociales.

Par ailleurs, ces neuf mesures sont validées par une série d'indices touchant la variabilité des réponses, les contradictions et la distribution des scores. Il y a ainsi une évaluation indirecte du niveau de conscience et la clarté des perceptions en cause. L'ensemble

de ces résultats est comparable avec le score de dominance du TERCI. Ainsi, ces résultats servent à augmenter la validité des analyses.

C. Questionnaire de personnalité en 16 facteurs par R. B. Cattell, adaptation de J. M. Chevrier (1966)

Ce test fait l'inventaire de la personnalité à partir de sélections basées sur l'analyse factorielle. Son emploi très courant et pour des objectifs variés en fait un instrument de première force par la valeur de ses mesures. À travers 11 des 16 facteurs, il est possible d'évaluer plus ou moins directement les 4 variables dépendantes. Voici donc les facteurs utiles avec leur signification respective et l'utilisation particulière proposée (le manuel du 16PF, Chevrier (1966), sert de référence).

1. Facteur C. C'est un facteur de stabilité émotionnelle. Un score faible est un indicateur d'anxiété; en effet, ce facteur représente la force du moi, donc un résultat faible est en corrélation avec l'anxiété qui serait à l'origine des problèmes de croissance du moi (l'Echelle d'Anxiété, manuel, D. Cormier, 1962, p. 3). D'autre part, C indique un manque d'endurance à la frustration (16 PF, p. 14) donc il peut supposer une propension plus grande à l'agressivité; le cas échéant, ce facteur peut servir aux autres mesures de l'agressivité.

2. Facteur E. Ce facteur représente la domination ou l'ascendance, l'agressivité et la concurrence (p. 20). De plus, il donne une certaine notion de la liberté: celui qui obtient un score élevé "se sent libre de participer" (p. 21), est indépendant d'esprit.

La mesure d'agressivité est faible mais ce facteur ne nous donne qu'un indice détourné de la liberté du sujet et comme tel cette interprétation ne pourra servir qu'à appuyer des données plus sûres.

3. Facteur F. Il représente le dynamisme en opposition à la circonspection. Un score faible indique un sujet anxieux et paradoxalement satisfait de lui-même (p. 21). Il mesurerait ainsi deux variables qui devraient s'opposer: l'analyse tient compte de cette contradiction en insistant sur la satisfaction.

4. Facteur G. Il indique la force du caractère émotionnellement mûr en opposition à une carence de principes intenses favorisant les attitudes exigeantes et impatientes (p. 22). Dans ce sens, il peut supposer un potentiel d'agressivité quoique cette mesure soit limitée en terme de probabilité.

5. Facteur H. Ce facteur oppose l'amicalité et la chaleur à la dureté et l'hostilité. Dans ce sens il rejoint assez justement la notion d'agressivité mesurée par le TERCI.

6. Facteur I. Ce facteur présente, en I+, la dépendance, l'exigence, l'impatience et l'anxiété contre, en I-, l'indépendance et l'auto-suffisance (p. 24). Ce facteur mesure donc l'agressivité au même titre douteux que le facteur G. Il mesurerait aussi une anxiété rattachée à des problématiques corporelles. L'intérêt de ce facteur réside surtout en I- qui indique de l'indépendance et de l'auto-suffisance, caractéristiques de la liberté.

7. Facteur L. En L+ il indique une tendance paranoïde et suppose l'anxiété (Cormier, p. 3, Chevrier, p. 25).

8. Facteur O. Ce facteur met en lumière la méfiance inquiète, illustrant l'individu tourmenté et anxieux.

9. Facteur Q₂. Il met en relief l'auto-suffisance et l'individu plein de ressources contre la dépendance sociale. La suffisance et les ressources que possède une personne permettent une plus grande liberté, c'est dans cette optique que ce facteur est à retenir.

10. Facteur Q₃. Ce facteur, lorsque le score est élevé, indique une forte prise de conscience de soi-même. Ce facteur est aussi très important comme indicateur de l'anxiété "liée à des habitudes de caractère approuvées socialement" (p. 23), lorsque son score est peu élevé. Il est important de noter que Cormier parle alors d'une anxiété due à une "conception de soi claire et définie" face à une faiblesse d'intégration des valeurs sociales dans le comportement. Donc, la conscience de soi devient, dans ce contexte particulier, génératrice d'anxiété (p. 2).

D. Echelle d'anxiété de R. B. Cattell, adaptée par D. Cormier (1962)

L'échelle est bâtie à partir des manifestations classiques de l'anxiété (p. 1). Elle se compose de 40 items, comparativement à 187 pour la forme n° cu 16 PF d'où elle provient. La cote principale est l'anxiété totale mais il est possible de dédoubler ce résultat selon deux concepts: l'anxiété voilée ou latente et l'anxiété

manifeste ou symptomatique. De plus, un quatrième score est calculable par le rapport anxiété manifeste sur anxiété latente; ainsi, il est possible de connaître le degré de conscience du phénomène anxiété chez le sujet. Les définitions et relations avec les présents objectifs restent les mêmes que pour le 16 PF puisque ce sont les mêmes facteurs Q₃₋, C-, L+, O+ qui sont en cause.

Procédure

Préliminaire

En janvier 1977, des rencontres avec la direction de la commission scolaire et les directeurs des écoles ont permis l'acceptation officielle des exigences posées par cette recherche. L'entente stipulait qu'il y aurait deux rencontres, couvrant deux périodes de cours non-consécutives, avec chacune des groupes de secondaire I et V dans les deux polyvalentes. Cette entente était sujette à l'approbation des directeurs de niveaux et laissée à la discrétion des enseignants de secteur. Plusieurs rencontres ont permis de choisir les cours de français comme cible pour la passation des tests, ceci permettait de rencontrer tous les étudiants des deux niveaux et de tous les secteurs puisque tous suivaient obligatoirement ces cours.

Ensuite des ententes ont été prises pour les moments de rencontres avec chaque groupe. Ceci tenait compte des échéances scolaires et des objectifs pédagogiques des niveaux et des secteurs. Ainsi les dates de fin de cours, le temps réservé pour la révision et les stages des secteurs professionnels sont entrés en jeu pour déterminer

les moments précis où il était possible de rencontrer chaque groupe. L'Appendice A décrit l'organigramme de ces rencontres; il montre que les contacts furent échelonnés du 25 avril au 26 mai, les groupes de la Polyvalente Jean-Nicolet ayant été rencontrés avant ceux de la Polyvalente St-Léonard car la fin des cours arrivait trois semaines plus tôt à la Polyvalente Jean-Nicolet.

Avant les rencontres, une distribution a été proposée pour déterminer quels groupes passeraient tel ou tels tests. Ainsi, 39 groupes dans l'ensemble des deux polyvalentes se sont vus attribuer la sélection des quatre tests. Ces choix correspondent à deux types de priorités: d'abord il fallait tenir compte des mesures des variables ensuite de l'importance du temps requis pour remplir les questionnaires.

Au chapitre du temps, une période de cours est suffisante pour remplir n'importe lequel des questionnaires; l'échelle d'anxiété, le TSSC et le TERCI étaient nettement de plus courte durée alors que pour le 16 PF, il y a eut plusieurs étudiants qui n'eurent pas le temps de le compléter dans les délais limites. Certains groupes ont passé deux tests dans la même période, soit l'échelle d'anxiété, très rapide à compléter, associée au TERCI ou au TSSC.

Au niveau des mesures, il fallait tenir compte des variables dépendantes et de la qualité de leur mesure par les tests. Ainsi, le TERCI étant le seul instrument pouvant indiquer, de façon valable, la liberté, il fut décidé de l'administrer au plus grand nombre: tous les groupes l'ont rempli; aussi il donne une mesure très valable de

l'agressivité et une idée partielle du concept de soi et de l'anxiété, ce qui recommande son utilisation maximale. Pour le TSSC, il est le seul à approfondir la notion du concept de soi et de l'acceptation, donc il devait recouvrir une partie importante de la population soit au moins 50%. Pour ce qui est des échelles de l'IPAT, l'anxiété est recouverte par les deux tests donc touche 50% des étudiants; le 16 PF touche toutes les variables mais de façon imparfaite d'où son administration à 20% de la clientèle pour simplement appuyer certains résultats. Cette répartition (100 - 50 - 20 - 20%) représente une ligne générale de base; pour y arriver ce sont les groupes qui ont servi d'étalement: la différence de taille des groupes, les abandons, les absences et les protocoles incomplets sont les causes du non-respect scrupuleux de ces distributions comme le montrent les appendices B et C.

Passation

Chaque groupe a été rencontré deux fois. A la première rencontre un préambule demandait la collaboration de tous en expliquant que personne n'était obligé et que des explications pourraient être fournies sur demande, à la fin des rencontres. L'Appendice C présente le verbatim de ce préambule.

Ensuite venait une consigne reliée aux tests et insistant sur le déroulement. L'Appendice D présente cette consigne. Après lecture de cette consigne, les questionnaires étaient distribués et les consignes spécifiques expliquées. L'Appendice E indique les demandes d'identification exigées. Face à ces demandes, certaines réticences ont dû être surmontées pour l'affirmation de toute la

confidentialité par rapport aux individus et en justifiant la demande par le fait que les tests d'un même sujet pourraient ainsi être comparés. Les différentes variables ainsi obtenues sont les variables contrôles et les variables indépendantes.

Mortalité d'échantillon

Comme l'indique l'Appendice B, tous les sujets potentiels n'ont pas été nécessairement testés. Différents facteurs entrent en jeu pour expliquer ce fait. D'abord, les listes qui ont servi pour organiser les rencontres n'étaient pas à date: certains individus avaient abandonné les cours ou l'école. Ensuite il y avait les absences aux cours puis les refus de participer. Ainsi, comme l'indique l'Appendice B, il y a eu, pour la Polyvalente St-Léonard, 23 sujets de secondaire I qui, pour l'une ou l'autre des raisons précédentes, n'ont pas passé le premier test ou aucun des quatre; de même, dans cette même école, 6 étudiants de secondaire V n'ont pas été touchés. L'Appendice B indique que les nombres correspondants à la Polyvalente Jean-Nicolet sont respectivement 43 et 128. Deux considérations importantes ont cours relativement à ces données: ce sont les comparaisons des deux milieux par rapport aux niveaux. Ainsi, pour le secondaire I, 23 et 43 sont assez comparables puisqu'ils représentent 12% et 16% respectivement. Ceci tend à valider le postulat définissant les milieux comme comparables à priori. Par contre, au niveau du secondaire V, 6 et 128 sont beaucoup moins comparables: à peine 4% face à 33% pour la Polyvalente Jean-Nicolet. Ceci mérite d'être élaboré.

D'abord, il faut mentionner que les drop-out et les absents aux cours sont inséparables car il eut fallu faire enquête sur chaque absence. D'autre part, les refus dans la salle même ne représentent que 3 sujets pour la Polyvalente St-Léonard et 15 pour la Polyvalente Jean-Nicolet. C'est donc dire que le nombre important qui n'a pas été testé à la Polyvalente Jean-Nicolet est très significatif. La nature même de l'expérience de la Polyvalente Jean-Nicolet rend ce taux d'absentéisme assez logique. De plus, l'hypothèse d'une plus grande liberté est envisagée; puisque dans les deux écoles les sujets savaient qu'il y aurait des séances de testing, les étudiants pouvaient faire le choix de ne pas se présenter aux périodes prévues. Toutefois, ceci ne sera pas considéré vu le peu d'ampleur du phénomène.

Maintenant il faut ajouter qu'une partie importante des protocoles a été rejetée. A ce titre les incomplets au niveau des réponses et par rapport au code d'identification (Appendice E) représentent la majorité des rejets, soit, comme l'indique l'Appendice B, 376 protocoles sur 1709 au total des quatre tests. Sur ce nombre, il faut compter les protocoles douteux, où la collaboration trop faible ou le sabotage systématique annulent la valeur du test. Pour quelque raison que ce soit, lorsque le moindre doute apparaissait, le protocole était marqué dès sa remise et exclu des analyses. Cette rigueur importante explique le grand nombre de rejet.

Compilation

A la suite des passations les tests valides furent préparés pour la correction. L'échelle d'anxiété et le 16 PF furent corrigés

manuellement grâce aux clés disponibles à cette fin. Ce type de traitement était possible étant donné leur nombre moins élevé et les deux minutes nécessaires pour chaque exemplaire. Le TERCI et le TSSC, dont la correction est plus complexe, furent corrigés mécanographiquement. Tous les résultats furent ensuite disposés sur cartes perforées avec les codes d'identification des sujets. Le traitement informatique de ces données débouche maintenant sur l'analyse des résultats.

Hypothèses et analyses statistiques

Hypothèses

En rapport avec les valeurs retenues pour fin d'analyse, quatre hypothèses logiques sont approchées par les tests statistiques. Elles s'énoncent comme suit:

1. Les étudiants de secondaire V de la Polyvalente Jean-Nicolet manifestent une plus grande capacité d'être libres que les étudiants de secondaire V de la Polyvalente St-Léonard.

2. Les étudiants de secondaire V de la Polyvalente Jean-Nicolet sont moins agressifs que les étudiants de secondaire V de la Polyvalente St-Léonard.

3. Les étudiants de secondaire V de la Polyvalente Jean-Nicolet sont moins anxieux que les étudiants de secondaire V de la Polyvalente St-Léonard.

4. Les étudiants de secondaire V de la Polyvalente Jean-Nicolet sont plus conscients d'eux-mêmes et s'acceptent plus que les étudiants de secondaire V de la Polyvalente St-Léonard.

Analyses statistiques

L'approche étant basée sur des questionnaires qui donnent des scores spécifiques à des variables, le test de différence de moyenne sert de base comme test d'hypothèse. Ainsi, les scores sont regroupés en moyennes auxquelles s'applique la distribution de Student. La courbe t de Student, pour un nombre de sujets ($n \geq 30$), donne une approximation correcte de la courbe normale centrée réduite. Selon l'homogénéité de la variance avec la condition ci-haut et étant donné la taille des échantillons, le test t donne une valeur de probabilité très sûre. D'une part, il sert pour établir les variables contrôles avec une probabilité bidirectionnelle puisque le but est alors d'établir une ressemblance ou une différence sans égard à l'orientation de celle-ci. D'autre part, pour les tests d'hypothèses logiques, c'est la probabilité unidirectionnelle qui supporte l'analyse.

Toutefois, lorsque un ou les deux groupes comparés est, ou sont, de taille réduite, le postulat de la courbe normale ne peut être avancé. En conséquence, sur les échantillons très petits (≤ 29), la courbe U de Mann-Whitney sert de moyen d'analyse. Ce test non-paramétrique se sert des rangs des sujets et le U est calculé à partir du rang moyen. Son avantage est d'approcher les petits échantillons qui ne répondent pas à la courbe normale mais ceci lui confère un handicap. En effet, sa sensibilité aux différences est moindre que celle du test t par le fait qu'il manipule les rangs plutôt que les scores. Il reste que sa valeur est reconnue et il répond aux présents besoins.

L'ensemble des tests statistiques seront considérés comme positifs au seuil de $p = .05$. Avec $p = .05$ les résultats seront qualifiés de significativement différents. Avec $p = .01$, la valeur hautement significatif s'appliquera. Avec $p = .01$, le résultat sera dit plus que hautement significatif là où la différence est quasi absolue. De plus certaines différences non significatives à la limite .05 seront tout de même considérées étant donné le type de variables en cause: ce ne sont pas des résultats ponctuels. Donc avec $p = .058$, par exemple, il faut tenir compte d'une différence presque significative qui, selon la répétition pour une même variable dépendante, indique pour le moins une tendance.

Chapitre IV
Analyse des résultats

L'analyse des résultats se base sur des données qui ont passé deux étapes de sélection. La première étape consiste en un rejet de tout protocole incomplet, ambigu ou douteux de quelque façon que ce soit. La méthodologie présentait les situations de rejet et le Tableau 1¹ présente les groupes de sujets retenus pour chaque test selon le milieu, le sexe et le niveau académique. La deuxième étape de sélection se justifie par la volonté d'enlever tout doute au niveau de l'interprétation des résultats: c'est l'étape de l'application des variables contrôles.

Ainsi, une pré-analyse, en fonction du sexe, du statut social et de l'âge, permettra de déboucher sur des groupes épurés où toute différence significative devra s'orienter en fonction des hypothèses mentionnées auparavant. Cette pré-analyse se fera indépendamment à partir de chacun des quatre instruments de mesure en fonction de chacune des trois variables contrôles. Ainsi il sera possible d'aborder l'analyse finale avec des sujets regroupés en ensembles comparables et dépourvus de disparités indues.

L'analyse proprement dite sera déterminée par une démarche en deux volets. Premièrement, les résultats de chacun des quatre instruments de mesure seront abordés en tenant compte des contrôles

¹Tous les tableaux sont à l'Appendice F.

précédemment établis. En second lieu, ces résultats seront regroupés en fonction de chacune des variables dépendantes: la liberté, l'agressivité, l'anxiété et le concept de soi.

Application des contrôles

Selon le rationnel théorique, trois variables sont susceptibles d'influencer fondamentalement les résultats aux tests: le sexe, le statut social et l'âge. Pour éviter que des effets parasites biaisent l'interprétation des résultats, il faut procéder à l'application de contrôles par rapport aux sujets testés. Ainsi, une pré-analyse va identifier les différences significatives dues aux variables contrôles. Ensuite, il sera possible de regrouper les ensembles comparables ou d'éliminer les sujets biaisants.

Contrôles au TERCI

Par les résultats aux axes de domination et d'affiliation, ainsi que par la variable rigidité, ce test touche chacune des quatre variables dépendantes. Comme l'indique le Tableau 2, chacune des variables contrôles ci-haut mentionnées contribue à des différences significatives.

A. Variable sexe

En fonction du sexe, le Tableau 2, A indique nettement qu'il y a des différences hautement significatives pour chacune des trois mesures du TERCI. L'axe de domination donne une juste appréciation du self-concept selon le rapport avec le score et, dans un rapport

inverse, il donne une bonne idée de l'anxiété. Ainsi, les résultats démontrent que les sujets mâles ont une conception personnelle plus valorisée et qu'ils vivent moins d'anxiété que les sujets femelles. La différence y est absolue avec $p = .000$. Ensuite, l'axe d'affiliation indique, avec une probabilité tout aussi absolue, que les garçons manifestent plus d'agressivité que les filles. Finalement, la variable rigidité, indice sûr du potentiel de liberté, présente une différence hautement significative à $p = .01$. Ceci indique que les garçons ont un répertoire de comportements plus souple et plus étendu que les filles, donc qu'ils sont susceptibles de jouir de plus de liberté que celles-ci. Ainsi, l'analyse des quatre variables dépendantes, telles que mesurées par le TERCI, devra se faire en séparant les deux sexes.

B. Variable statut social

En fonction du statut social, le Tableau I, A illustre deux différences significatives qui se rapportent à l'axe d'affiliation, donc à la variable dépendante agressivité. Pour cette variable, il y a d'abord une différence entre les statuts "haut" et "bas" avec $p = .033$; il y a là un sérieux indice voulant que les sujets du statut "bas" soient plus agressifs que ceux du statut "haut". Ensuite, pour la même variable, avec $p = .041$, le statut "bas" impliquerait des sujets plus agressifs que ceux du statut "agriculteur". Ainsi, l'analyse finale séparera les sujets du statut social "bas" des deux autres statuts sociaux.

C. Variable age

En fonction de l'âge, le Tableau 2, B présente les résultats

d'analyses relatives aux variables indépendantes. Il faut rappeler les effets de la maturation sur les variables dépendantes pour supposer qu'une différence d'âge, si minime soit-elle puisse jouer un rôle face aux résultats. Ainsi, le Tableau 2, B démontre une différence importante entre les secondaires V des deux polyvalentes: les étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet sont plus âgés que leurs homologues de la Polyvalente St-Léonard. Avec $p = .004$, il y a même une différence d'âge plus que hautement significative. Ceci est d'autant plus valable que la base, soit secondaire I, est rigoureusement comparable avec $p = .133$. De plus, l'orientation académique ne joue pas puisqu'il n'y a aucune différence significative entre les étudiants réguliers et ceux du professionnel de la Polyvalente Jean-Nicolet. Pour cette analyse, l'âge arrondi a servi aux calculs mais, de toute façon, même avec l'âge exact, au dixième d'année près, les probabilités restent très voisines. En conséquence, des sujets doivent être retirés de l'échantillon servant à l'analyse finale.

Le Tableau 3 présente les distributions de fréquence par rapport à l'âge. En 3, A le groupe de secondaire V de la Polyvalente St-Léonard est présenté au départ et après épuration. En 3, B c'est l'analogie pour la Polyvalente Jean-Nicolet. Ainsi, les extrêmes sont retranchés, enlevant huit sujets de 16 ans ou moins du groupe de la Polyvalente St-Léonard et retranchant du groupe de la Polyvalente Jean-Nicolet les deux sujets de 16 ans ou moins en plus de cinq sujets de 20 ans ou plus.

Le Tableau 3, C montre les effets de contrôle de la variable âge au niveau d'un test t pour la différence de moyenne. Ainsi, avec l'épuration, les deux groupes ne sont plus significativement différents par rapport à l'âge puisque, après épuration, on a $p = .162$, ce qui n'est absolument plus significatif.

Contrôles au 16 PF

Ce test touche, quoique de façon inégale, chacune des quatre variables dépendantes à travers les 10 facteurs retenus. Selon l'un ou l'autre facteur, les variables contrôles servent à rendre les groupes comparables en vue de l'analyse finale; ici, tout comme pour l'analyse du TERCI, le sexe, le statut social et l'âge sont des variables dont il faut tenir compte ainsi que l'indique le Tableau 4.

A. Variable sexe

La variable sexe, telle qu'illustrée au Tableau 4, A présente quatre différences significatives ou hautement significatives. La première différence, hautement significative avec $p = .006$, concerne le facteur F qui mesure de façon valable la satisfaction dans le self-concept et aussi, de façon moins fiable, donne une idée de l'anxiété; or, selon les résultats, les garçons seraient à la fois moins satisfaits et moins anxieux que les filles. La seconde différence, significative à $p = .019$, concerne le facteur G qui souligne une propension aux attitudes exigeantes et impatientes, donc une certaine probabilité aux recours agressifs; à ce titre, les garçons seraient probablement plus enclins à être agressifs puisque le résultat

des filles est plus élevé et que c'est un facteur inversé par rapport aux attitudes mentionnées ci-haut. Avec $p < .000$, le facteur I indique, de façon plus que hautement significative que les garçons ont un résultat inférieur aux filles; ceci indique plus d'indépendance et d'auto-suffisance chez les mâles (Chevrier, 1966, p. 24) et un potentiel de liberté plus grand tel qu'inféré dans le contexte théorique; de façon moins valide, ce serait un indice de plus grande anxiété et d'agressivité chez les filles. La dernière différence significative, par rapport au sexe, concerne la valeur 0 avec $p = .028$; c'est une mesure fiable de l'anxiété et le Tableau 4 révèle ainsi que les filles ont plus de manifestations de ce type que les garçons. En fonction du sexe, ces quatre facteurs seront donc analysés séparément alors que pour les six autres tous les sujets, garçons et filles, seront analysés ensemble.

B. Variable statut social

La variable statut social est analysée à la suite du sexe, dans ce même Tableau 4. Les deux premiers groupes comparés sont le statut social haut et celui d'agriculteur; aucun facteur ne donne de différence significative. La suite du Tableau 4 illustre chacun de ces deux statuts sociaux comparés alternativement avec le statut social bas. Pour ce dernier groupe, la taille de l'échantillon oblige à remplacer le t de Student par le U de Mann-Whitney. Un facteur présente des différences significatives aux deux comparaisons: le facteur C montre en effet que l'anxiété et l'agressivité seraient significativement plus élevés pour le statut social bas comparativement aux statuts sociaux haut avec $p = .0361$, et agriculteur avec $p = .0296$. Pour le facteur C

il y aura donc une analyse séparée quant au statut social: les groupes 1 et 2 dans un ensemble alors que le groupe 3 sera analysé dans un second ensemble. Les autres facteurs seront analysés sans égard aux statuts sociaux.

C. Variable age

En fonction de l'âge, le Tableau 4, b présente les résultats d'analyse relative aux variables indépendantes milieu et niveau. Tout comme au TERCI, malgré une comparabilité au secondaire I, le tableau indique une différence très significative avec $p = .019$. Ainsi un contrôle de l'âge doit précéder l'analyse finale afin, pour les mêmes raisons qu'au TERCI, d'éviter un biais inopportun.

Le Tableau 5 présente les distributions de fréquence par rapport à l'âge. Pour les sujets de la Polyvalente St-Léonard, l'épu-ration des 20 ans ou plus n'enlève aucun sujet comme l'indique le Tableau 5, a. Pour leurs homologues de la Polyvalente Jean-Nicolet, le groupe passe de 47 à 45 sujets après épuration des 20 ans ou plus. L'effet sur la moyenne est illustré au Tableau 5, C où celle-ci passe d'une différence très significative, avec $p = .019$, vers une différence non significative, avec $p = .068$. Le contrôle est plus tendre qu'au TERCI parce que les sujets de 16 ans sont gardés afin de ne pas trop réduire l'échantillon qui est déjà très bas pour la Polyvalente St-Léonard et pas très important pour la Polyvalente Jean-Nicolet d'où les 19 ans auraient, à la rigueur, pu être scotomisés.

Contrôles à l'échelle d'anxiété

Ce test touche deux des quatre variables dépendantes soit l'anxiété et le self-concept. Trois mesures touchent l'anxiété comme tel alors que la seconde variable dépendante est en partie visée par la mesure de la conscience du phénomène anxieux. Comme l'indique nettement le Tableau 6, il n'y a aucune différence significative que ce soit en fonction du sexe, du statut social ou de l'âge.

Pour l'utilisation finale de ce test, il n'y a donc pas lieu de tenir compte des variables contrôles puisqu'elles n'influencent pas les résultats de façon notable. Même en tenant compte du statut social bas, qui ne compte que 10 sujets, le test U n'indique aucune différence ne serait-ce que très peu significative.

Contrôles au TSSC

Ce test ne couvre que la variable dépendante self-concept ou conscience et acceptation de soi, telle que désignée lors de la discussion sur les valeurs. Neuf scores du TSSC servent à évaluer cette variable. Le Tableau 7 indique certaines différences à travers deux des trois variables contrôles: soit au niveau du sexe et du statut social, l'âge n'étant pas différent en fonction du milieu, du niveau ou de l'orientation académique comme le montre le Tableau 7, B.

A. Variable sexe

En fonction du sexe, la variable identité montre, au Tableau 7, A que la valeur est plus élevée chez les garçons que chez les filles; la différence est plus que hautement significative avec $p = .002$.

Dans le TSSC la variable identité représente l'une des principales mesures de la conscience et de l'acceptation de soi. Ainsi, l'analyse finale de la variable identité se fera en séparant les sexes.

B. Variable statut social

La variable statut social est présentée à la suite de la variable sexe dans le Tableau 7, A. Les statuts sociaux haut et agriculteur ne présentent aucune différence significative. Par contre, entre les statuts sociaux haut et bas, deux variables illustrent des différences significatives: il s'agit de la variable identité avec $p = .0501$, et de la variable soi physique avec $p = .0172$. Ainsi, ces variables seront séparées pour l'analyse finale. Finalement, le Tableau 7, A indique une différence significative à $p = .0477$ au soi physique entre les statuts sociaux agriculteur et bas. L'analyse séparée s'impose une fois de plus.

Analyse des résultats

Comment les résultats spécifiques de chaque test jouent-ils par rapport aux milieux? La présentation des résultats aux instruments de mesure va répondre à cette question. Par la suite, un bilan des différents résultats significatifs sera fait en séparant les données de chacune des quatre variables dépendantes.

Analyse et résultats du TERCI

Le Tableau 8, en Appendice F, donne l'ensemble des résultats aux trois mesures du TERCI en fonction du sexe, du statut social et du

milieux. La présentation des résultats va maintenant se faire à partir des sous-ensembles tirés de l'appendice. Il en sera de même pour l'analyse des autres instruments de mesure, soit avec le test t ou le test U de Mann-Whitney.

Le Tableau 8, A montre qu'aucune différence n'est significative entre les milieux selon l'ensemble des statuts sociaux pour les garçons.

Tableau 8, A

Résultats au TERCI

Variable	Groupes	Moyenne	Valeur <u>t</u>	<u>One tail p</u>
Domination	P.St-L.	-0.3003	-0.51	.305
	P.J.N.	0.7559		
Affiliation	P.St-L.	-1.6593	-1.135	.089
	P.J.N.	0.5297		
Rigidité	P.St-L.	12.5271	-0.31	.380
	P.J.N.	12.9343		

Le Tableau 8, B présente les résultats correspondant aux filles.

Tableau 8, B (suite)

Variable	Groupes	Moyenne	Valeur <u>t</u>	<u>One tail p</u>
Domination	P.St-L.	-7.7036	-0.78	.218
	P.J.N.	-6.0950		
Affiliation	P.St-L.	4.1363	0.65	.257
	P.J.N.	3.2132		
Rigidité	P.St-L.	16.8779	1.57	.058
	P.J.N.	14.7650		

Sans qu'il y ait de différence proprement significative, la variable rigidité marque une tendance: le score plus élevé du groupe de la Polyvalente St-Léonard incite à voir plus de liberté chez les filles de la Polyvalente Jean-Nicolet.

Le Tableau 8, C montre les résultats du test t entre les milieux selon les statuts sociaux haut et agriculteur en séparant les sexes pour la variable affiliation. Une différence tout juste significative à .05 indique un degré d'affiliation plus important à la Polyvalente Jean-Nicolet chez les garçons. L'agressivité serait donc plus importante chez les sujets mâles de la Polyvalente St-Léonard.

Tableau 8, C (suite)

Variable	Groupes	Moyenne	Valeur <u>t</u>	<u>One tail p</u>
Affiliation (garçons)	F.St-L.	-1.5460	-1.66	.050
	F.J.N.	1.1192		
Affiliation (filles)	P.St-L.	3.8389	0.29	.384
	P.J.N.	3.4000		

Le Tableau 8, D montre les résultats du test U selon le statut social bas, en séparant les sexes, pour la variable affiliation. Aucune différence n'est significative.

Tableau 8, D (suite)

Variable	Groupes	Rang moyen	Valeur U	<u>One tail p</u>
Affiliation (garçons)	P.St-L. P.J.N.	4.5 3.8	6	.428
Affiliation (filles)	P.St-L. P.J.N.	9.2 6.2	34	.073

Analyse et résultats du 16 PF

Le Tableau 9, à l'appendice F, donne l'ensemble des résultats en rapport au 16 PF. Le Tableau 9, A montre les résultats du test t entre les milieux sans égard aux statuts sociaux et aux sexes, pour les variables E, H, L, Q₂ et Q₃ du 16 PF. Aucune différence n'y est significative si ce n'est une tendance à Q₃ qui indique une moins grande conscience et une plus grande anxiété des sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet.

Tableau 9, A
Résultats du 16 PF

Variable	Groupe	Moyenne	Valeur <u>t</u>	<u>One tail p</u>
E	P.St-L.	13.8333	-0.66	.254
	P.J.N.	14.3333		
H	P.St-L.	11.8333	-0.99	.163
	P.J.N.	12.8444		
L	P.St-L.	11.8668	-1.22	.114
	P.J.N.	12.6444		
Q ₂	P.St-L.	10.9000	1.14	.129
	P.J.N.	10.0444		
Q ₃	P.St-L.	9.9333	1.47	.073
	P.J.N.	9.0000		

Le Tableau 9, B montre les résultats du test U de Mann-Whitney selon les sujets mâles et sans égard aux statuts sociaux, pour les variables F, G, I et O du 16 PF. Le tableau indique des différences significatives

Tableau 9, B (suite)

Variable	Groupes	Rang moyen	Valeur <u>U</u>	<u>One tail p</u>
F	P.St-L.	14.0	63	.199
	P.J.N.	11.3		
G	P.St-L.	18.0	92	.0015
	P.J.N.	9.6		
I	P.St-L.	7.4	23.5	.026
	P.J.N.	13.6		
O	P.St-L.	8.4	29.5	.065
	P.J.N.	13.3		

Avec $p = .0015$ à la variable G, les sujets mâles de la Polyvalente Jean-Nicolet apparaissent plus agressifs que ceux de la Polyvalente St-Léonard; cette différence est plus que hautement significative. Avec $p = .026$, une différence très significative au facteur I indique une agressivité et une anxiété plus grandes chez les mâles de la Polyvalente Jean-Nicolet ainsi qu'une liberté plus grande pour les mêmes sujets de la Polyvalente St-Léonard. Avec $p = .065$, le facteur O laisse voir une légère tendance qui indique une plus grande anxiété du groupe de la Polyvalente Jean-Nicolet.

Le Tableau 9, C montre les résultats des mêmes analyses que le tableau précédent, cette fois-ci avec les filles.

Tableau 9, C (suite)

Variable	Groupes	Rang moyen	Valeur U	<u>One tail p</u>
F	P.St-L.	23.0	251	.058
	P.J.N.	29.5		
G	P.St-L.	29.1	399	.122
	P.J.N.	24.3		
I	P.St-L.	22.3	234.5	.029
	P.J.N.	30.1		
O	P.St-L.	25.0	300	.253
	P.J.N.	27.8		

La variable I donne une différence très significative avec $p = .029$, ce qui indique une agressivité et une anxiété plus grandes chez les filles du groupe de la Polyvalente Jean-Nicolet alors que

leurs pendantes de la Polyvalente St-Léonard semblent jouir de plus de liberté. La variable F marque une tendance, avec $p = .058$, qui incite à supposer que les filles de la Polyvalente St-Léonard sont plus satisfaites et plus anxieuses que leurs homologues nicolétaines.

Le Tableau 9, D présente l'analyse du test U en fonction du statut social et sans égard au sexe, pour la variable C du 16 PF. Pour les statuts haut ou agriculteur, la différence n'est pas significative entre les milieux. Pour le statut bas, le nombre de sujets ne permet pas de valider le test U.

Tableau 9, D (suite)

Variable	Groupes	Rang Moyen	Valeur <u>U</u>	<u>One tail p</u>
C (statut haut ou agriculteur)	P.St-L. P.J.N.	38.8 34.1	690	.170
C (statut bas)	P.St-L. P.J.N.	(un sujet) (trois sujets)		invalide

Analyse et résultats de l'échelle d'anxiété

Le Tableau 10, de l'Appendice F, montre les résultats au test t entre les secondaires I et V des polyvalentes St-Léonard et Jean-Nicolet, par rapport aux quatre mesures de l'échelle d'anxiété. Le tableau indique qu'il n'y a aucune différence significative entre les secondaires I et V de la Polyvalente St-Léonard de même qu'à la Polyvalente Jean-Nicolet.

Le Tableau 10, A montre les résultats du test t pour l'ensemble des sujets sans égard aux contrôles, entre le secondaire V de la Polyvalente St-Léonard et ceux de la Polyvalente Jean-Nicolet. Aucune différence n'est significative.

Tableau 10, A
Résultats de l'échelle d'anxiété

Variable	Groupes	Moyenne	Valeur <u>t</u>	<u>One tail p</u>
A	P.St-L.	17.5000	0	.500
	P.J.N.	17.5000		
B	P.St-L.	16.6800	-0.71	.240
	P.J.N.	17.7857		
T	P.St-L.	34.1800	-0.44	.332
	P.J.N.	35.2857		
C	P.St-L.	.9671	-0.98	.165
	P.J.N.	1.0412		

Les résultats du Tableau 10, B montrent certaines différences significatives entre les secondaires I des deux milieux. Quoique ces différences n'interviennent pas au niveau des hypothèses, elles sont importantes pour expliquer les résultats entre les secondaires V.

Tableau 10, B (suite)

Variable	Groupes	Moyenne	Valeur <u>t</u>	<u>One tail p</u>
A	P.St-L.	16.9429	-1.34	.185
	P.J.N.	18.6250		
B	P.St-L.	14.1143	-2.52	.014
	P.J.N.	18.1000		
T	P.St-L.	31.0571	-2.24	.028
	P.J.N.	36.7250		
C	P.St-L.	.8489	-1.68	.096
	P.J.N.	.9860		

La cote B, d'anxiété manifeste, et le total (T) indiquent que l'ensemble des sujets de secondaire I de la Polyvalente Jean-Nicolet sont plus anxieux que leurs homologues de la Polyvalente St-Léonard. Les différences sont très significatives et montrent, qu'au niveau de l'anxiété, les deux polyvalentes diffèrent au départ. Les conclusions tiennent compte de ce fait pour interpréter les résultats des secondaires V.

Analyses et résultats du TSSC

Le Tableau 11, de l'Appendice F, présente l'ensemble des résultats des tests t et U pour les scores du TSSC aux secondaires V. Sans égard au statut social ni au sexe, le Tableau 11, A montre les résultats pour certaines variables du TSSC. Quatre différences y sont significatives à des degrés divers.

Tableau 11, A

Variable	Groupes	Moyenne	Valeur <u>t</u>	<u>One tail p</u>
Satisfaction	P.St-L.	422.07	-0.44	.329
	P.J.N.	443.38		
Comportement	P.St-L.	480.75	2.89	.002
	P.J.N.	349.89		
Soi personnel	P.St-L.	469.99	0.48	.0065
	P.J.N.	354.58		
Soi moral	P.St-L.	482.25	0.32	.315
	P.J.N.	457.54		
Soi familial	P.St-L.	406.15	1.74	.374
	P.J.N.	389.96		
Soi social	P.St-L.	499.75	1.79	.042
	P.J.N.	410.84		
Critique de soi	P.St-L.	53.91		.038
	P.J.N.	44.34		

Avec $p = .002$, ce qui est plus que hautement significatif, les sujets de la Polyvalente St-Léonard semblent trouver leurs comportements comme étant plus valables lorsque leur perception est comparée à celle des sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet. La perception du soi personnel va dans le même sens et est presque aussi significative avec $p = .0065$. La variable soi social montre une perception plus positive à la Polyvalente St-Léonard avec une différence significative à $p = .042$. De même, la critique de soi est plus importante à la Polyvalente St-Léonard et ce, au seuil de .038.

Le Tableau 11, B montre les résultats du test t pour les statuts sociaux haut et agriculteur avec les sujets féminins pour la variable identité et sans égard au sexe pour la variable soi physique.

Tableau 11, B (suite)

Variable	Groupes	Moyenne	Valeur <u>t</u>	<u>One tail</u> p
Identité	P.St-L.	11.71	1.93	.029
	P.J.N.	11.18		
Soi physique	P.St-L.	425.65	-1.58	.059
	P.J.N.	506.14		

La différence de moyenne est très significative pour la variable identité avec $p = .029$. Ceci indique que les filles de la Polyvalente St-Léonard perçoivent leur identité comme plus nette et positive que celles de la Polyvalente Jean-Nicolet. Au soi physique, tenant compte du statut social, mais sans séparer les sexes, une tendance avec $p = .059$ semble indiquer que les sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet ont une perception plus valorisante de leurs corps.

Le Tableau 11, C montre les résultats du test U. D'abord pour les sujets mâles de statut social haut ou agriculteur à la variable identité, la différence plus que hautement significative à $p = .0044$ indique une meilleure perception à la Polyvalente St-Léonard tout comme pour les filles. Ensuite, pour le statut social bas, le trop peu de sujets ne permet pas de valider le test statistique pour les variables identité et soi physique.

Tableau 11, C (suite)

Variable	Groupes	Rang moyen	Valeur U	<u>One tail p</u>
Identité	P.St-L. P.J.N.	37.3 33.	638	.0044
Identité	P.St-L. P.J.N.	(4 sujets) (1 sujet)		Invalide
Identité	P.St-L. P.J.N.	(1 sujet) (1 sujet)		Invalide
Soi physique	P.St-L. P.J.N.	(5 sujets) (1 sujet)		Invalide

Bilan des résultatsA. Variable liberté

La variable liberté a été mesurée à travers quatre scores: la rigidité du TERCI et les facteurs E, I et Q₂ du 16 PF. Le Tableau 11 donne un bilan des mesures indiquant des différences significatives en tenant compte de l'appartenance des sujets; ce tableau donne le sens des différences et la valeur statistique des différences.

Tableau 11

Différences significatives pour la liberté

Mesure	Groupe de sujets	Sens	Valeur statistique
Rigidité	174 filles de tous les statuts	Liberté > P.J.N.	Peu significatif
I	52 filles et 23 garçons de tous les statuts	Liberté < P.J.N.	Significatif

Ainsi les résultats sont contradictoires. La conclusion tentera d'expliquer ce phénomène.

B. Variable agressivité

La variable agressivité a été mesurée à travers six scores: l'affiliation du TERCI et les facteurs C, E, G, H et I du 16 PF. Le Tableau 12 montre les différences significatives avec les mêmes critères explicatifs que le Tableau 11.

Tableau 12

Différences significatives pour l'agressivité

Mesure	Groupe de sujets	Sens	Valeur statistique
Affiliation	140 garçons de statut haut ou agriculteur	Agressivité < P.J.N.	Significatif
Affiliation	14 filles de statut bas	Agressivité > P.J.N.	Très peu significatif
G	23 garçons de tous les statuts	Agressivité > P.J.N.	Plus que hautement significatif
I	23 garçons et 52 filles de tous les statuts	Agressivité > P.J.N.	Très significatif

Ici encore il y a contradiction dans les résultats. L'interprétation et les explications seront proposées dans la conclusion.

C. Variable anxiété

La variable anxiété a été mesurée à travers 11 scores: la domination du TERCI, les facteurs C, F, I, L, O et Q₃ du 16 PF et la cote A, la cote B et le total (T) de l'échelle d'anxiété. Le Tableau 13 résume les différences significatives et donne les critères d'interprétation.

Tableau 13

Différences significatives pour l'anxiété

Mesure	Groupe de sujets	Sens	Valeur statistique
F	52 filles de tous les statuts	Anxiété < P.J.N.	Peu significatif
I	23 garçons et 52 filles de tous les statuts	Anxiété > P.J.N.	Très significatif
O	23 garçons de tous les statuts	Anxiété > P.J.N.	Peu significatif
Q ₃	23 garçons et 52 filles de tous les statuts	Anxiété > P.J.N.	Très peu significatif

Trois facteurs dont les plus significatifs vont dans le même sens mais il reste une contradiction partielle qui soulève un nouveau problème.

D. Variable conscience et acceptation de soi

Cette variable complexe a été évaluée à travers 14 scores :

la domination du TERCI, les facteurs F et Q₃ du 16 PF, la conscience de l'échelle d'anxiété et les 10 variables retenues du TSSC. Le Tableau 14 résume les différences significatives et leurs critères d'interprétation.

Tableau 14

Différences significatives pour la conscience et l'acceptation de soi

Mesure	Groupe de sujets	Sens	Valeur statistique
F	52 filles de tous les statuts	Satisfaction < P.J.N.	Peu significatif
Q ₃	52 filles et 23 garçons de tous les statuts	Conscience < P.J.N.	Très peu significatif
Comportement	147 des deux sexes et de tous les statuts	Satisfaction < P.J.N.	Plus que hautement significatif
Soi personnel	Même groupe	Satisfaction < P.J.N.	Plus que hautement significatif
Soi social	Même groupe	Satisfaction < P.J.N.	Significatif
Critique de soi	Même groupe	Acceptation > P.J.N.	Significatif
Identité	61 garçons et 67 filles de statut haut et agriculteur	Satisfaction et conscience < P.J.N.	Plus que hautement significatif (garçons) Très significatif (filles)
Soi physique	128 ces deux sexes de statut haut et agriculteur	Satisfaction > P.J.N.	Peu significatif

Sauf au soi physique, la satisfaction de soi présente une perception plus valorisante chez les sujets de la Polyvalente St-Léonard mais ceux-ci seraient plus enclins à la critique de soi: ceci tend à dire que les sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet s'acceptent mieux même s'ils s'accordent moins de valeur en général. La particularité du soi physique soulève des questions par rapport au contexte théorique: la conclusion essaie de réduire et d'expliquer les paradoxes de ces résultats. Pour ce qui est de la conscience de soi, il semble clair que les sujets de la Polyvalente St-Léonard manifestent une plus grande ouverture en ce sens.

Le bilan indique nettement plus de controverses en s'opposant fréquemment aux hypothèses. Certaines mesures sont paradoxales par rapport à une même variable. Bon nombre de résultats sont surprenants. L'ensemble soulève plus de questions qu'il ne fournit de réponses. La conclusion s'attache à résumer ces points et fournit les explications des résultats.

Conclusion

A la lumière des analyses du Chapitre IV, l'interprétation des résultats pose certaines difficultés en fonction des hypothèses. Il semble nécessaire de rappeler ces hypothèses et de résumer le contexte des variables dépendantes. Ensuite, pour chaque variable, les résultats d'analyse seront étudiés et certaines questions seront soulevées.

D'abord en fonction de la liberté l'hypothèse logique supposait plus de liberté assumée par les étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet. Les mesures réalisées rencontrent aussi bien le contexte théorique en ce sens que les deux grands aspects de la liberté sont touchés: l'ouverture des possibilités comportementales et l'auto-suffisance ou l'indépendance. Le TERCI mesure bien le premier aspect alors que le 16 PF répond à la mesure du second. Hors, les résultats sont contradictoires. La rigidité tend à faire accepter l'hypothèse mais de façon peu significative et seulement en fonction des sujets filles. Le facteur I est, pour sa part, significatif et rejette l'hypothèse pour les deux sexes. Ces éléments supposent que les sujets de la Polyvalente St-Léonard se sentent plus auto-suffisants et plus indépendants alors que les filles de la Polyvalente Jean-Nicolet jouissent d'une gamme de comportements plus larges que leurs consoeurs de la Polyvalente St-Léonard. Le nombre de sujets en cause est représentatif puisque chaque mesure compte au moins 10% de la population spécifique. Le Tableau 11 présente ces analyses au Chapitre IV.

Le paradoxe peut être réduit quelque peu. En effet, la gamme de comportements, mesurée par le TERCI, est un précurseur de la liberté mais ne l'implique pas nécessairement: un sujet peut avoir un potentiel d'action en terme de répertoire mais le même sujet peut dépendre de facteurs extérieurs pour son passage à l'acte. Ainsi, tout en ayant un potentiel plus élevé, les sujets féminins de la Polyvalente Jean-Nicolet peuvent très bien se sentir plus dépendants que ceux de la Polyvalente St-Léonard. Ainsi, il serait impossible d'accepter l'hypothèse de départ et supposer un apprentissage de la liberté plus important à la Polyvalente Jean-Nicolet. En contrepartie il faut mentionner que des libertés réelles vécues à la Polyvalente Jean-Nicolet ont pu favoriser des exigences plus grandes; il est possible de supposer que ce qui est perçu comme un acte libre à la Polyvalente St-Léonard, n'est pas significatif à la Polyvalente Jean-Nicolet, en ce sens que les étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet ont des critères plus sévères pour s'affirmer comme êtres libres. Une telle interprétation complique le débat et soulève une question de procédure: seule une approche directe et phénoménologique pourrait trancher le dilemme.

Une dernière vue peut expliquer le rejet de l'hypothèse logique. Selon le contexte théorique, trois bases sont nécessaires à la liberté: l'autonomie des comportements, des émotions et des principes. Hors, les adolescents, malgré toutes les ouvertures et les expériences vécues à la Polyvalente Jean-Nicolet, ne peuvent, en cinq ans, parvenir à une autonomie aussi mature. En ce sens, ce

milieu peut même, dans une première phase, ne faire que grossir les exigences face à la liberté de sorte que les étudiants prennent conscience à quel point ils manquent de liberté. Leur perception de soi devient fortement teintée d'un sentiment de dépendance et est un pâle reflet de l'ambivalence propre à tout adolescent. Le facteur I indique cette perception de dépendance chez les sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet. Ainsi, tout le "système" de Nicolet ne ferait qu'amorcer un phénomène qui se manifestera beaucoup plus tard. Ici nous sommes au diapason de Bauthier qui affirmait planter une graine qui ne donnerait pas de fruits avant des dizaines d'années.

En fonction de l'agressivité, l'hypothèse logique propose moins d'agressivité à la Polyvalente Jean-Nicolet qu'à la Polyvalente St-Léonard. Ceci doit tenir compte du type d'agressivité: soit l'agressivité non réaliste, disproportionnée à la situation, issue du déroulement. L'autre type d'agressivité étant celui où l'individu réagit spontanément à une situation présente. Hors, les mesures touchent ces deux aspects. Selon le contexte théorique, les Nicolétains devraient manifester moins d'agressivité pathologique mais seraient capables d'agressivité réaliste selon les circonstances. Les résultats rejettent cette hypothèse en fonction du cadre théorique.

Le Tableau 12 du Chapitre IV résume les différences significatives. Par rapport à la théorie qui veut que les mâles soient plus enclins à l'agressivité, les résultats très éloquents confirment cette thèse et la nécessité des contrôles. L'affiliation qui donne une mesure valable de l'agressivité, surtout dans ses aspects adaptatifs,

montre que les garçons de la Polyvalente Jean-Nicolet, appartenant aux statuts sociaux supérieurs, manifestent moins d'agressivité que leurs homologues de la Polyvalente St-Léonard. La mesure est valide, significative et bien supportée par 140 sujets. L'affiliation, telle que mesurée chez les filles de statut bas, tend à indiquer une opposition. Il n'y a pas vraiment de contradiction puisque cette mesure n'est supportée que par 14 sujets et que la différence est très peu significative. De plus, cette différence s'attache à un statut social qui renferme des particularités ayant exigé son contrôle. Pour la masse de la population mâle, l'hypothèse logique serait donc à rejeter.

Les facteurs G et I soulèvent l'étonnement à prime abord. Il faut mentionner que le facteur E donnait une mesure plus fiable mais qu'aucune différence n'y est significative. Pour les deux autres facteurs, les mesures ne sont pas incongruentes avec le rationnel théorique même si, en apparence, elles s'opposent à la mesure du TERCI. En effet, les facteurs G et I du 16 PF sont des mesures d'une agressivité potentielle issue d'attitudes exigeantes, impatientes et d'opposition. En ce sens, il s'agit d'une présence agressive constante qui n'est nullement en fonction des situations mais qui semble plutôt venir d'un fond de refoulement. Ceci correspond au second type d'agressivité et les résultats montrent, de façon pour le moins très significative, que les Nicolétains, surtout les garçons, sont plus agressifs que les étudiants correspondants de la Polyvalente St-Léonard. Ainsi, l'hypothèse logique est doublement rejetée, son opposé étant conforme à la réalité.

Il n'est pas aisé d'expliquer un tel résultat. Deux hypothèses peuvent servir de base et suscitent des questions. La première s'appuie sur la théorie de l'adolescence et sur la "cabale"   la Polyvalente Jean-Nicolet. L'aspect "cabale" signifie toute la publicité et les pressions des tenants de la réforme vers la non-agression: d'abord laisser sortir la bile pour ensuite ne plus avoir à craser l'autre. Etant donné la maturité de leur âge, les jeunes de la Polyvalente Jean-Nicolet ont peut-être généralisé et, dès lors, ne se sont plus permis l'agression adaptée. Par ailleurs, le deuxième type d'agressivité, du genre défoulement, peut venir des conditions où se déroulait l'adolescence des jeunes de la Polyvalente Jean-Nicolet: alors que l'ambivalence les fait osciller entre l'autorité parentale et l'influence de l' cole, celle-ci les laisse sans structure et dans le désordre le plus total. Il faut se demander si ce désordre est vraiment générateur de vie ou s'il ne provoque pas l'accumulation de l'agressivité face à un sentiment d'abandon. Serait-il possible que l'instinct de mort ait été mouss  à un tel point et que les réactions \'etudiantes aient été un refoulement gigantesque d  à l'empire des valeurs que le milieu leur imposait? Sans favoriser l'agressivité, est-il possible d'obliger quelqu'un à être libre malgré son incapacité d'assumer une telle valeur?

Une autre hypothèse peut expliquer le potentiel agressif plus grand des \'etudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet. Par le principe du libre choix total, ceux-ci se sont souvent retrouvés dans des voies de facilité. Hors, la non-réalisation de soi peut devenir

une habitude frustrante. La satisfaction y est définitivement moins appuyée et lorsque l'appréciation de soi est absente, l'appréciation de l'autre est d'autant irréalisable. Ainsi, l'insatisfaction peut-elle conduire à l'agressivité? Cela est très plausible.

En fonction de l'anxiété, l'hypothèse logique supposait moins d'anxiété chez les étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet que chez leurs homologues de la Polyvalente St-Léonard. Le concept général d'anxiété est mesuré à travers 11 scores, répartis sur trois instruments. Le Tableau 13 du Chapitre IV résume les différences significatives. Les résultats ne sont pas très probants et la meilleure mesure, l'échelle d'anxiété, ne donne aucune différence significative. Seuls les facteurs F, I, O et Q₃ donnent des différences pouvant être signalées et il y a contradiction partielle. Le facteur O et Q₃ sont parmi ceux qui servent aussi dans l'échelle d'anxiété et, comme tel, la validité de la mesure est bonne mais les différences sont peu ou très peu significatives. Très significatif, le facteur I appuie les deux précédents pour rejeter l'hypothèse logique. En contrepartie, le facteur F s'oppose aux trois autres résultats significatifs; toutefois cette opposition n'est pas totale puisqu'au facteur F la différence, en accord avec l'hypothèse logique n'est que peu significative et ne s'appuie que sur 52 sujets exclusivement femelles. En conséquence l'ambiguïté ne s'applique qu'aux filles.

Par rapport aux filles, une supposition peut être faite. L'autonomie plus grande du groupe de la Polyvalente Jean-Nicolet favoriserait moins le développement de l'anxiété. Le facteur de

rigidité, même avec une différence peu significative, une plus grande liberté des filles Nicolétaines qui, par le fait, réagissent peut-être avec moins de tension lorsqu'elles se retrouvent en situation précaire. Quoiqu'il en soit, pour les autres facteurs, les différences indiquent une anxiété plus grande à la Polyvalente Jean-Nicolet, et ce, pour les deux sexes sauf au facteur O où la différence ne s'applique qu'aux garçons. Ceci incite à croire que les sujets mâles auraient réagi plus fortement et de façon plus anxieuse aux particularités vécues à la Polyvalente Jean-Nicolet. Le facteur I est le plus significativement différent, s'attache aux deux sexes et tend au rejet de l'hypothèse logique. Toutefois ce facteur donne une appréciation particulière de l'anxiété en ce sens qu'elle serait rattachée à des problématiques corporelles. Cet aspect sera important lors de la discussion sur la dernière variable.

Comment expliquer ce taux d'anxiété plus élevé à la Polyvalente Jean-Nicolet ou, pour le moins, égal à la Polyvalente St-Léonard? Par rapport au contexte théorique, les explications sont nombreuses. D'abord, en fonction de l'anxiété de situation, les sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet, dès leur début à la polyvalente, ont de multiples raisons d'être anxieux. En effet, la transition, même graduelle, y est plus choquante: le passage du primaire vers cette polyvalente "désordonnée" représente une situation particulièrement anxiogène. Pour appuyer cette interprétation, le Tableau 10 est très révélateur: aucune différence significative entre les secondaires V, ni même entre les secondaires I et V dans chaque polyvalente, mais des différences

suffisamment significatives entre les secondaires I pour croire que les deux milieux ne sont pas comparables à la base. L'anxiété est nettement plus grande au secondaire I de la Polyvalente Jean-Nicolet.

La Polyvalente Jean-Nicolet et son système seraient plus anxiogènes pour les arrivants et ce décallage par rapport à la Polyvalente St-Léonard s'estomperait avec un retour à la normale par adaptation jusqu'en secondaire V. Ainsi l'échelle d'anxiété n'identifie pas de différence significative entre les secondaires V mais elle identifie clairement un processus évolutif différent entre les deux milieux. Donc, l'école libre de la Polyvalente Jean-Nicolet et les implications de sa réforme seraient des facteurs anxiogènes.

Une autre explication se base sur l'anxiété relevant de l'inconscient. Il est logique de supposer que les Nicolétains aient un plus grand taux de ce type d'anxiété que leurs homologues de la Polyvalente St-Léonard. Ici, le contexte théorique s'appuie sur la discussion à propos de l'agressivité. Le type d'anxiété dont il est question origine d'affects refoulés et relève des défenses du moi. Hors, en discutant de l'agressivité il a été montré pourquoi, selon deux hypothèses, les étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet avaient un potentiel agressif refoulé plus grand que ceux de la Polyvalente St-Léonard. Ainsi, l'agressivité étant l'un des plus puissants affects lorsqu'elle est refoulée, elle provoque un important symptôme: l'anxiété.

Finalement, le meilleur moyen de vérifier si autant d'anxiété était provoquée par la réforme, ce serait l'observation quotidienne du vécu des étudiants en cause. Hors, le "document inédit" présenté au Chapitre I présentait de telles observations. En opposition à notre hypothèse fondée sur les "espoirs" du système, ce document indiquait clairement l'état d'anxiété très important chez les étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet. Ainsi, le même argument revient: l'incapacité de faire certains choix et d'assumer des libertés disproportionnées à un moment de développement doit, selon toute logique, provoquer l'individu. Il devient agressif et l'anxiété révèle ses incapacités et ses besoins.

Finalement, en fonction de la conscience et de l'acceptation de soi, l'hypothèse logique supposait un état de conscience plus grand et une acceptation plus importante à la Polyvalente Jean-Nicolet qu'à la Polyvalente St-Léonard. La mesure du "self-concept" à partir de certains scores du TSSC est appuyée par d'autres mesures dans chacun des trois autres instruments. Le Tableau 14 du Chapitre IV fait le bilan des résultats significatifs. Dans l'ensemble, ces résultats révèlent une satisfaction plus grande chez les sujets de la Polyvalente St-Léonard ainsi que des indices d'une conscience plus étendue. Le terme satisfaction signifie une perception plus valorisante de soi et n'implique pas l'acceptation. En fait, les résultats démontrent que les sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet s'acceptent mieux, malgré une perception moins valorisante des différentes composantes de leur "self". Le soi physique fait exception. L'interprétation de ces résultats touche trois orientations des analyses: la conscience,

l'acceptation et la particularité du soi physique.

Relativement à la conscience, l'hypothèse logique ne peut être supportée puisque les différences plus ou moins significatives des variables Q₃ et identité vont à l'opposé de l'hypothèse de base en indiquant un niveau de conscience plus large à la Polyvalente St-Léonard. Pour Q₃, même si la différence est peu significative, les résultats sont faciles à expliquer. En effet, cette mesure s'adresse à la conscience d'éléments approuvés socialement et conformes aux valeurs véhiculées dans la société. Hors, à la Polyvalente Jean-Nicolet, la réforme s'est attaquée aux idées reçues et au conformisme social. De plus, l'accent très individualiste, souligné dans "Ecole et lutte des classes", C.E.Q. (1974), laisse présager une perte d'attention et une moins grande conscience de ses caractères d'approbation sociale chez le sujet de la Polyvalente Jean-Nicolet. Le soi social de ce groupe confirme d'ailleurs ce rôle moins important attribué à la société. Pour la variable identité, l'indication suppose principalement la netteté des questions relatives au "Qui suis-je". Ainsi, les sujets de la Polyvalente St-Léonard se percevaient de façon plus nette. Un doute survient dès lors; une conscience plus nette implique-t-elle une conscience plus large, plus profonde? Probablement pas et il est possible de supposer que les sujets Nicolétains soient plus conscients mais de façon plus confuse; leurs perceptions de soi seraient plus profondes mais aussi, plus nuancées ce qui laisse des apparences de non-conscience. Pour trancher de façon satisfaisante l'hypothèse devrait être évaluée à partir d'une approche phénoménologique.

Relativement à l'acceptation, l'hypothèse logique serait à retenir. Tous les résultats, exception faite du soi physique, indiquent une perception plus valorisante des sujets de la Polyvalente St-Léonard mais leur critique de soi est aussi plus sévère. Ceci laisse supposer une acceptation de soi moins grande chez ce groupe. De façon très claire, les variables comportement et identité sont explicatives: même sans être significativement différente, la variable satisfaction est plus élevée chez les Nicolétains. Hors, comme mesure particulière, cette variable s'identifie à l'acceptation. La variable critique de soi donne la clé d'interprétation. L'ensemble des résultats indique une perception de soi plus valable qui, alliée à des standards plus exigeants, fait que les sujets de la Polyvalente St-Léonard s'acceptent moins bien que ceux de la Polyvalente Jean-Nicolet. Autrement dit, ces derniers ont mauvaise opinion d'eux-mêmes mais ont des critères moins sévères, ce qui fait qu'ils s'acceptent mieux. Ces résultats sont congruents avec les observations du document "inédit" dont il fut question au Chapitre I: il y était clairement mentionné la baisse des exigences face à soi et la satisfaction dans la facilité chez les étudiants de la Polyvalente Jean-Nicolet.

Relativement au soi physique, les résultats sont au diapason du contexte théorique. Même si la différence est assez peu significative en terme statistique, elle prend du poids par la définition de cette variable et à la lumière des résultats du facteur I du 16 PF. Ce dernier facteur présente une différence significative chez les deux sexes et s'avère très important car il indique une anxiété relative

à des préoccupations corporelles. Il indique que les sujets Nicolétains sont plus attentifs au corps pendant que la mesure du soi physique montre que leur perception est plus valable à ce niveau que celle des sujets de la Polyvalente St-Léonard. Comment expliquer cette particularité? Pourquoi le soi physique est le seul critère du "self-concept" où les sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet ont une perception plus valorisante que leurs homologues de la Polyvalente St-Léonard? Ceci ne fait plus contraste eu égard à un aspect de la philosophie servant de base à la réforme de la Polyvalente Jean-Nicolet. En effet, toute la dialectique analytique qui y a joué supposait l'ouverture progressive des forces de la libido et devait aboutir à l'Eros et aux contacts physiques. Il est difficile de démontrer objectivement que de tels contacts aient été plus nombreux à la Polyvalente Jean-Nicolet. Toutefois, les résultats présents incitent à supposer que la conscience des étudiants était très sensibilisée aux phénomènes corporels qui, dès lors, devenaient objets de préoccupations mais aussi de satisfaction. Le même document cité plus haut parlait de cet attrait de la sexualité en "un plaisir facile" comme conséquence de la révolution pédagogique de la Polyvalente Jean-Nicolet.

De façon générale, ces résultats concordent avec les précédents. Tout particulièrement par rapport à l'anxiété: les dépréciations de soi, importantes chez les sujets de la Polyvalente Jean-Nicolet, expliquent leur plus grande anxiété. Ceci est conforme avec les recherches de Bogo et al. (Macoby & Jacklin, 1974; Hould, 1979).

Le bilan des résultats généraux serait donc l'acceptation de l'hypothèse logique relative à l'acceptation de soi et le rejet des hypothèses relatives à la liberté, à l'agressivité, à l'anxiété et à la conscience. Toutefois, ceci est caricatural et l'interprétation a bien montré qu'il est difficile de trancher nettement. A cet égard, la présente recherche est très discutable. Le support théorique, l'analyse et la méthode sont très défendables mais l'approche est critiquable. Les valeurs étudiées sont de celles qu'il est difficile d'aborder par la mesure objective à partir de tests. D'autant plus que les instruments de mesure qui s'intéressent à la question ne fourmillent pas et que la concordance des définitions est parfois tirée par les cheveux. Deux choix étaient possibles quant à l'approche: une approche phénoménologique ou une approche axée sur l'objectivité. Les deux ont de la valeur au plan scientifique mais la seconde nous semblait appropriée étant donné que la première avait échoué avec l'étude de Dionne (1973).

Avec les mêmes bases expérimentales et objectives il eut été possible de procéder autrement. En effet, des questions particulières auraient pu être choisies en fonction des valeurs à investiguer. Un questionnaire spécifique, dont il eut fallu établir la valeur statistique aurait pu donner des résultats plus satisfaisants. Il était aussi possible de sélectionner des instruments déjà existants et de valeurs reconnues. En optant pour cette dernière solution, la rigueur était plus grande.

Tout au long de cette recherche nous avons évité les prises de positions philosophiques. Quoique sympathique à l'expérience de

Bauthier, notre démarche s'est voulue scientifique et a tenu à l'écart toute approche viscérale qui eut mis le focus sur des critères subjectifs. Nous demeurons sympathiques aux objectifs d'une telle réforme mais devons avouer que les suppositions ont dépassé les fruits escomptés. Toute philosophie ne reçoit ses lettres de créance qu'avec le temps. Il en sera de même pour celle-ci et l'avenir, comme l'a prédit Bauthier, sera garant et seul révélateur irréfutable des résultats réels de l'expérience. En ce sens, une étude longitudinale, basée sur une approche combinée serait à même de mieux répondre aux questions soulevées. Ainsi, des instruments de mesure adjoints à des considérations phénoménologiques pourraient révéler l'aboutissement de toute l'histoire. A ce jour déjà 11 années se sont écoulées depuis les débuts de cette réforme qui s'est arrêtée en 1977. Certains sujets qui ont vécu l'expérience de l'intérieur approchent la trentaine et auraient beaucoup à dire ou ont déjà démontré beaucoup par leurs gestes quotidiens. Nous restons avec ces nombreuses questions sans réponse.

Appendice A
Organigramme des rencontres

Organigramme des rencontres

Date	Milieu	Niveau	Secteur	Groupe	Rencontre	Test	<u>n</u>
77.04.25	Ste-Angèle	I	Régulier	A	Première	TERCI	24
"	"	"	"	B	"	"	26
"	"	"	"	F	"	"	21
"	"	"	"	G	"	"	27
"	"	"	"	H	"	"	29
"	"	"	"	I	"	"	27
77.04.26	"	"	"	C	"	"	25
"	"	"	"	E	"	"	25
"	"	"	"	D	"	"	21
77.04.27	P.J.N.*	V	Technique	03	"	"	14
"	"	V	"	04	"	"	15
"	"	V	"	05	"	"	20
"	"	V	"	06	"	"	6
77.05.03	"	V	Régulier	521-01	"	Anxiété	20
"	"	V	"	521-02	"	16 PF	16
"	"	V	"	521-03	"	"	23
"	"	V	"	521-04	"	TERCI	54
"	"	V	"	521-05	"	TERCI	
"	"	V	"	512-01	"	TERCI	
"	"	V	"	512-02	"	TSSC	14
77.05.04	"	V	Commerce	Commis-1	"	TERCI	27
"	"	V	"	Sec.-2	"	"	17
"	"	V	"	Sec.-1	"	"	17
"	"	V	"	Commis-2	"	"	17
"	"	V	Technique	03	Deuxième	TSSC	21
"	"	V	"	04	"	16 PF	18
"	"	V	"	05	"	TSSC	7
"	"	V	"	06	"	Anxiété	15
77.05.05	Ste-Angèle	I	Régulier	G	"	TSSC	27
"	"	I	"	H	"	TSSC	29
"	"	I	"	I	"	16 PF	27
"	"	I	"	F	"	TSSC	21
"	"	I	"	B	"	TSSC	26
"	"	I	"	A	"	Anxiété	24
77.05.06	"	I	"	C	"	"	25
"	"	I	"	E	"	TSSC	25
"	"	I	"	D	"	16 PF	21
77.05.10	P.J.N.*	V	"	512-02	"	TERCI	8
"	"	V	"	521-01	"	"	16
"	"	V	"	521-02	"	"	19
"	"	V	"	521-03	"	"	21
"	"	V	"	521-04	"	TSSC]	49
"	"	V	"	521-05	"	TSSC]	
"	"	V	"	512-01	"	Anxiété	15

*P.J.N. = Polyvalente Jean-Nicolet.

Organigramme des rencontres (suite)

Date	Milieu	Niveau	Secteur	Groupe	Rencontre	Test	n
77.05.11	P.J.N.	V	Commerce	Commis-1	Deuxième	TSSC + Anxiété	17
"	"	V	"	Sec.-2	"	TSSC	14
"	"	V	"	Sec.-1	"	16 PF	13
"	"	V	"	Commis-2	"	TSSC	7
77.17.05	P.St.L.*	V	Régulier	512-01	Première	TERCI	28
"	"	V	"	512-02	"	"	15
"	"	V	"	522-02	"	"	28
"	"	V	"	522-03	"	"	17
"	"	V	"	522-01	"	"	10
77.05.18	"	V	"	512-03	"	"	24
"	"	V	"	522-01	"	"	29
"	"	V	Commerce	01	"	"	16
77.05.19	"	I	Régulier	12-01	"	"	30
"	"	I	"	12-02	"	"	27
"	"	I	"	12-03	"	"	28
"	"	I	"	12-04	"	"	26
"	"	I	"	12-05	"	"	28
"	"	I	"	12-06	"	"	28
"	"	I	"	12-07	"	"	29
77.05.24	"	V	"	512-03	Deuxième	16 PF	24
"	"	V	"	522-01	"	16 PF	29
"	"	V	Commerce	01	"	16 PF + TSSC	16
77.05.25	"	V	Régulier	512-01	"	TSSC ± Anxiété	28
"	"	V	"	512-02	"	TSSC	15
"	"	V	"	522-02	"	TSSC ± Anxiété	28
"	"	V	"	522-03	"	TSSC	27
"	"	V	"	522-01	"	"	27
77.05.26	"	I	"	12-01	"	TSSC	30
"	"	I	"	12-02	"	TSSC	27
"	"	I	"	12-03	"	TSSC ± Anxiété	28
"	"	I	"	12-04	"	16 PF	26
"	"	I	"	12-05	"	16 PF	28
"	"	I	"	12-06	"	TSSC ± Anxiété	28
"	"	I	"	12-07	"	TSSC	29

*P.St.L. = Polyvalente St-Léonard.

Appendice B

Répartition selon les milieux et les niveaux

par rapport aux quatre tests, relativement

aux listes d'étudiants, aux passations et aux tests valides

Répartition selon les milieux et les niveaux
 par rapport aux quatre tests, relativement
 aux listes d'étudiants, aux passations et aux tests valides

Polyvalente St-Léonard

	Secondaire I (7 groupes/196 inscriptions)				Secondaire V (8 groupes/167 inscriptions)			
	Groupe (n)	Présence	Rejet	Valide	Groupe (n)	Présence	Rejet	Valide
TERCI	7	173	14	159	8	161	34	127
TSSC	5	131	28	103	5	80	13	67
16 PF	2	45	5	40	3	35	5	30
Anxiété	2	52	17	35	3	55	5	50

Polyvalente Jean-Nicolet

	Secondaire I (9 groupes/268 inscriptions)				Secondaire V (15 groupes/388 inscriptions)			
	Groupe (n)	Présence	Rejet	Valide	Groupe (n)	Présence	Rejet	Valide
TERCI	9	225	38	187	11	260	51	209
TSSC	5	128	42	86	8	129	48	81
16 PF	2	49	19	30	4	70	23	47
Anxiété	2	49	9	40	4	67	25	42

Appendice C

Verbatim du préambule des premières rencontres

Verbatim du préambule des premières rencontres

Mon nom est Yves Mercure. Je suis étudiant en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je réalise présentement une recherche impliquant votre milieu scolaire. Dans ce but, je réclame votre participation par l'entremise de questionnaires auxquels vous voudrez bien répondre. Nul n'est obligé de participer mais chacun peut m'aider à compléter cette recherche. Votre collaboration s'étendra sur deux périodes de cours, dont la première maintenant. Pour des raisons méthodologiques je ne peux vous en dire plus sur les buts précis de la recherche mais, après les rencontres, je serai disponible pour expliciter ma démarche.

Appendice D

Consigne générale

Consigne générale

Maintenant je vais vous distribuer les questionnaires et je vous demande d'être très attentif et de répondre en suivant bien les instructions. Je ne répondrai à aucune question après le début du test et je vous demande de ne pas m'en poser. Répondez au meilleur de votre connaissance, sans omettre de question et sans perdre de temps. Je vous remercie d'avance pour l'aide précieuse que vous m'apportez.

Appendice E

Code d'identification

Code d'identification

Par un exemple au tableau, il était demandé aux étudiants de fournir les informations suivantes:

1. le nom, en haut à gauche;
2. l'âge, en-dessous du nom;
3. le sexe, sous l'âge;
4. le niveau et le groupe, en haut à droite;
5. la polyvalente, en-dessous du niveau;
6. l'occupation du père, sous l'école fréquentée.

Appendice F

Tableaux

Tableau 1
Nombre de sujets retenus pour chaque test
selon le milieu, le sexe et le niveau académique

Tests	Milieu	Sexe	Secondaires		Sous-total	Total
			I	II		
TERCI	P.J.N. ^a	Garçons	109	107	216	
		Filles	78	102	180	
		Total	187	209	396	
Echelle d'anxiété	P.St.L. ^b	Garçons	91	51	142	
		Filles	68	77	145	
		Total	159	128	287	683
16 PF	P.J.N.	Garçons	24	25	49	
		Filles	16	17	33	
		Total	40	42	82	
TSSC	P.St.L.	Garçons	23	21	44	
		Filles	12	29	41	
		Total	35	50	85	187
TSSC	P.J.N.	Garçons	19	18	37	
		Filles	11	29	40	
		Total	30	47	77	
TSSC	P.St.L.	Garçons	20	6	26	
		Filles	20	24	44	
		Total	40	30	70	147
P.St.L.	P.J.N.	Garçons	50	47	97	
		Filles	36	34	70	
		Total	86	81	167	
P.St.L.	P.J.N.	Garçons	60	32	92	
		Filles	43	35	78	
		Total	103	67	170	337

^aP.J.N. = Polyvalente Jean-Nicolet.

^bP.St.L.= Polyvalente St-Léonard.

Tableau 2
Evaluation des variables contrôles en référence au TERCI

A: Test t pour la différence des moyennes aux trois scores du TERCI en fonction du sexe et du statut social pour l'ensemble des sujets testés.

Sexe (groupe 1 = garçons; groupe 2 = filles)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur t	Degré de liberté	Probabilité
Self-concept et anxiété (domination)	1	358	.0197	5.89	681	.000
	2	325	-5.0479			
Agressivité- (affiliation)	1	358	.1541	-4.48	681	.000
	2	325	3.0762			
Liberté (rigidité)	1	358	11.9252	-2.58	637.47	.010
	2	325	13.4003			

Tableau 2 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <i>t</i>	Degré de liberté	Probabilité
Self-concept et anxiété (domination)	1	391	-2.8644	-1.45	636	.148
	2	247	-1.5089			
Agressivité-	1	391	1.7668	.12	636	.908
	2	247	1.6867			
Liberté- (rigidité)	1	391	12.8158	.91	636	.363
	2	247	12.2659			
Self-concept et anxiété (domination)	1	391	-2.8644	.14	434	.885
	3	45	-3.1301			
Agressivité (affiliation)	1	391	1.7668	2.14	434	.033
	3	45	-1.1668			
Liberté- (rigidité)	1	391	12.8158	-.13	434	.898
	3	45	12.9707			

Tableau 2 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <i>t</i>	Degré de liberté	Probabilité
Self-concept et anxiété (domination)	2 3	247 45	-1.5089 -3.1301	.89	290	.372
Agressivité- (affiliation)	2 3	247 45	-1.6867 -1.1668	2.05	290	.041
Liberté- (rigidité)	2 3	247 45	12.2659 12.9707	-.61	290	.542

Tableau 2 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <i>t</i>	Degré de liberté	Probabilité
Self-concept et anxiété (domination)	2	247	-1.5089	.89	290	.372
	3	45	-3.1301			
Agressivité- (affiliation)	2	247	-1.6867	2.05	290	.041
	3	45	-1.1668			
Liberté- (rigidité)	2	247	12.2659	-.61	290	.542
	3	45	12.9707			

Tableau 2 (suite)

B: Test t pour la différence des moyennes de l'âge en fonction du milieu, du niveau et de l'orientation académique (groupe 1 = secondaire I, Polyvalente St-Léonard; groupe 2 = secondaire V, Polyvalente St-Léonard; groupe 3 = secondaire I, Polyvalente Jean-Nicolet; groupe 4 = secondaire V, Polyvalente Jean-Nicolet; groupe 5 = secondaire V professionnel, Polyvalente Jean-Nicolet; groupe 6 = secondaire V régulier, Polyvalente Jean-Nicolet

Variables indépendantes		Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité
Sec. I	P.St.L.	1	159	13.6352	-.08	344	.933
	P.J.N.	3	187	13.6417			
Sec. V	P.St.L.	2	128	17.4141	-2.92	335	.004
	P.J.N.	4	209	17.6507			
Sec. V	P.J.N. (prof.)	5	117	17.7179	1.46	207	.145
	P.J.N. (rég.)	6	92	17.5652			

Tableau 3

Distributions de fréquence par rapport à l'âge des sujets au TERCI,
des secondaires V des polyvalentes St-Léonard et Jean-Nicolet:
test t sur les différences de moyennes des deux groupes
avant et après épuration

A: Secondaire V, Polyvalente St-Léonard

Age ^a	Fréquences de départ			Fréquences épurées		
	Absolue	Relative	Cumulée	Absolue	Relative	Cumulée
16 ou moins	8	6.3	6.3	0	0	0
17	64	50.0	56.3	64	53.3	53.3
18	51	39.8	96.1	51	42.5	95.8
19	5	3.9	100.0	5	4.2	100.0
20	0	0	100.0	0	0	100.0
Total	128	100	100	120	100	100

^aL'âge est indiqué en nombre d'années.

Tableau 3 (suite)

B: Secondaire V, Polyvalente Jean-Nicolet

Age ^a	Fréquences de départ			Fréquences épurées		
	Absolue	Relative	Cumulée	Absolue	Relative	Cumulée
16 ou moins	2	1	1	0	0	0
17	97	46.4	47.4	97	48	48
18	87	41.6	89	87	43.1	91
19	18	8.6	97.6	18	9	100
20	5	2.5	100	0	0	100
Total	209	100	100	202	100	100

^aL'âge est indiqué en nombre d'années.

C: Test t sur les moyennes d'âge

Groupe	Sujets (n)	Moyenne	Valeur t	Degrés de liberté	Probabilité	Fréquence
P.St.L.	128	17.4141	-2.97	335	.006	départ
P.J.N.	209	17.6507				
P.St.L.	120	17.5083	-1.40	320	.162	épurée
P.J.N.	202	17.6089				

Tableau 4

Evaluation des variables contrôles en référence au 16 PF

A: Test t pour la différence des moyennes aux 10 scores choisis dans le 16 PF en fonction du sexe et du statut social pour l'ensemble des sujets testés

Sexe (groupe 1 = garçons; groupe 2 = filles)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur t	Degré de liberté	Probabilité
Anxiété et agressivité (C-)	1	63	15.5238	-1.64	145	.103
	2	84	16.3690			
Agressivité et liberté (E+)	1	63	13.7302	-0.11	145	.913
	2	84	13.7857			
Self-concept et anxiété (F-)	1	63	13.6032	-2.80	145	.006
	2	84	13.2262			
Agressivité (G-)	1	63	11.2698	-2.32	145	.019
	2	84	12.4048			
Agressivité (H-)	1	63	13.3968	.11	145	.914
	2	84	13.3214			
Liberté, agressivité et anxiété (I+)	1	63	8.2063	-5.58	145	.000
	2	84	10.8690			

Tableau 4 (suite)

Sexe (groupe 1 = garçons; groupe 2 = filles) (suite)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité
Anxiété (L+)	1	63	11.2698	-1.01	145	.315
	2	84	11.7500			
Anxiété (0+)	1	63	11.0952	-2.22	145	.028
	2	84	12.3571			
Liberté (Q ₂)	1	63	10.5714	-0.31	145	.754
	2	84	10.4167			
Conscience + et anxiété - (Q ₃ + -)	1	63	9.6508	-0.06	145	.949
	2	84	9.6786			

Tableau 4 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <i>t</i>	Degré de liberté	Probabilité
C	1	84	16.1667	.03	136	.972
	2	54	16.1481			
E	1	84	13.7619	-.24	136	.811
	2	54	13.8889			
F	1	84	14.7380	.52	136	.604
	2	54	14.4074			
G	1	84	12.1667	.80	136	.424
	2	54	11.7593			
H	1	84	13.7381	1.19	136	.235
	2	54	12.8519			
I	1	84	9.4643	-1.49	136	.137
	2	54	10.2593			
L	1	84	11.1429	-1.84	136	.068
	2	54	12.0556			
O	1	84	11.7268	-0.37	136	.713
	2	54	11.9630			
Q ₂	1	84	10.3571	-1.14	136	.258
	2	54	10.9259			
Q ₃	1	84	9.7024	0.53	136	.600
	2	54	9.4630			

Tableau 4 (suite)

Test U de Mann-Whitney

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas)					
Variables dépendantes (facteur 16 PF)	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur \bar{U}	Probabilité
Anxiété et agressivité (C-)	1 3	84 9	48.9 29.2	538.5	.0361
Agressivité et liberté (E+)	1 3	84 9	47.6 41.2	430.0	.4970
Self-concept et anxiété (F-)	1 3	84 9	48.3 34.9	486.5	.1568
Agressivité (G-)	1 3	84 9	48.3 34.9	487.0	.1538
Agressivité (H-)	1 3	84 9	47.6 40.9	432.5	.4772
Liberté, agressivité et anxiété (I-+)	1 3	84 9	47.1 46.1	386.5	.9115

Tableau 4 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas) (suite)					
Variables dépendantes (facteur 16 PF)	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur U	Probabilité
Anxiété (L+)	1	84	46.0	295.0	.2757
	3	9	56.2		
Anxiété (0±)	1	84	47.0	376.0	.9791
	3	9	47.2		
Liberté (Q ₂)	1	84	48.1	473.0	.2144
	3	9	36.4		
Conscience et anxiété (Q ₃ + -)	1	84	45.9	289.0	.2433
	3	9	56.9		

Tableau 4 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas) (suite)					
Variables dépendantes (facteur 16 PF)	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur U	Probabilité
C-	2	54	34.0	353.0	0.296
	3	9	19.8		
E+	2	54	32.9	289.5	.3580
	3	9	26.8		
F-	2	54	32.9	294.0	.3143
	3	9	26.3		
G-	2	54	33.1	300.5	.2546
	3	9	25.8		
H-	2	54	31.8	233.5	.8513
	3	9	33.1		
I--	2	54	32.6	277.0	.5019
	3	9	28.2		
L+	2	54	31.8	230.5	.8050
	3	9	33.4		
O+	2	54	32.2	254.5	.8205
	3	9	30.7		
Q ₂	2	54	33.5	321.5	.1197
	3	9	23.3		
Q ₃₊₋	2	54	30.8	181.5	.2151
	3	9	38.9		

Tableau 4 (suite)

B: Test t pour la différence de moyenne de l'âge en fonction du milieu et du niveau: âge arrondi

Variable indépendante	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur t	Degré de liberté	Probabilité
Secondaire I						
P.St.L.	1	40	13.5750	-0.30	68.00	.762
P.J.N.	3	30	13.6333			
Secondaire V						
P.St.L.	2	30	17.3333	-2.40	74.69	.019
P.J.N.	4	47	17.7447			

Tableau 5

Distributions de fréquence par rapport à l'âge des sujets au 16 PF
 des secondaires V des polyvalentes St-Léonard et Jean-Nicolet:
 test t sur les différences de moyennes des deux groupes
 avant et après épuration

A: Secondaire V, Polyvalente St-Léonard

Age ^a	Fréquences de départ			Fréquences épurées		
	Absolue	Relative	Cumulée	Absolue	Relative	Cumulée
16	14	46.7	46.7	14	46.7	46.7
17	10	33.3	80.0	10	33.3	80.0
18	6	20.0	100	6	20.0	100
Total	30	100	100	30	100	100

B: Secondaire V, Polyvalente Jean-Nicolet

16	11	23.4	23.4	11	24.4	24.4
17	21	44.7	68.1	21	46.7	71.1
18	11	23.4	91.5	11	24.4	95.5
19	2	4.25	95.9	2	4.5	100
20	2	4.25	100	0	0	100
Total	47	100	100	45	100	100

^aL'âge est indiqué en nombre d'années.

Tableau 5 (suite)

C: Test t sur les moyennes d'âge

Groupe	Sujets (n)	Moyenne	Valeur t	Degré de liberté	Probabilité	Fréquence
Polyvalente St-Léonard	30	17.3333	-2.40	74.69	.068	départ
Polyvalente Jean-Nicolet	47	17.7447				
Polyvalente St-Léonard	30	17.3333	-1.85	73	.068	épurée
Polyvalente Jean-Nicolet	45	17.6444				

Tableau 6
Evaluation des variables contrôles à l'échelle d'anxiété

A: Test t pour la différence des moyennes aux 4 scores de l'échelle d'anxiété en fonction du sexe et du statut social

Sexe (groupe 1 = garçons; groupe 2 = filles)						
Variabes dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité
Anxiété voilée (A+)	1	93	17.5484	-0.27	165	.789
	2	74	17.7838			
Anxiété manifeste (B+)	1	93	15.8925	-1.74	165	.084
	2	74	17.8514			
Anxiété (Total+)	1	93	33.4409	-1.21	165	.229
	2	74	35.6451			
Self-concept (conscience)	1	93	.9253	-1.63	165	.105
	2	74	1.0160			

Tableau 6 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 == agriculteur)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité
A+	1	96	17.5625	-.02	154	.982
	2	60	17.5833			
B+	1	96	16.8333	.42	154	.677
	2	60	16.3333			
Total+	1	96	34.3958	.25	154	.804
	2	60	33.9167			
Conscience	1	96	.9696	.52	154	.601
	2	60	.9392			

Tableau 6 (suite)

A: Test U de Mann-Whitney aux 4 scores de l'échelle d'anxiété en fonction du statut social

Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur U	Probabilité
A	1	96	52.8	409.5	.4453
	3	10	60.5		
B	1	96	53.5	481.0	.9914
	3	10	53.4		
Total	1	96	52.9	421.0	.5234
	3	10	59.4		
Conscience	1	96	53.4	473.5	.9440
	3	10	54.1		
A	2	60	34.7	250.5	.4047
	3	10	40.4		
B	2	60	34.9	264.5	.5507
	3	10	39.0		
Total	2	60	34.7	253.5	.4347
	3	10	40.0		
Conscience	2	60	35.1	273.5	.6565
	3	10	38.1		

B: Test t pour la différence de moyenne de l'âge en fonction du milieu, du niveau et de l'orientation académique (âge arrondi)

Secondaire I

P.St.L.	1	35	13.7429	0.72	.471
P.J.N.	3	40	13.6250		

Secondaire V

P.St.L.	2	50	17.4000	-1.75	.084
P.J.N.	4	42	17.6429		

Tableau 7
Evaluation des variables contrôles au TSSC

A: Test t pour la différence de moyenne et test U de Mann-Whitney aux 9 scores choisis au TSSC en fonction du sexe et du statut social pour l'ensemble des sujets testés

Sexe (groupe 1 = garçons; groupe 2 = filles)						
Variables dépendantes	Groupe	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité
Identité	1	189	40.8042	3.13	335	.002
	2	148	11.7162			
Satisfaction	1	189	449.5450	.52	335	.604
	2	148	432.3919			
Comportement	1	189	431.0212	.58	335	.561
	2	148	413.0878			
Soi physique	1	189	442.2275	-0.71	335	.479
	2	148	465.0743			
Soi personnel	1	189	438.0794	-1.16	335	.246
	2	148	474.6959			

Tableau 7 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <i>t</i>	Degré de liberté	Probabilité
Identité	1	178	11.4775	-0.74	302	.459
	2	126	11.5952			
Satisfaction	1	178	474.6124	-0.94	302	.350
	2	126	442.6667			
Comportement	1	178	421.8596	-1.40	302	.162
	2	126	466.9206			
Soi physique	1	178	450.5225	-0.82	302	.413
	2	126	477.6825			
Soi personnel	1	178	471.9438	-0.26	302	.784
	2	126	480.4365			

Tableau 7 (suite)

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas) (suite)						
Variables dépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <i>t</i>	Degré de liberté	Probabilité
Soi moral	1	178	472.9213	.20	302	.841
	2	126	466.3333			
Soi familial	1	178	456.0441	.04	302	.964
	2	126	454.5002			
Soi social	1	178	463.9944	-.37	302	.712
	2	126	476.2143			
Critique de soi	1	178	52.4494	.88	302	.378
	2	126	49.4048			

Tableau 7 (suite)

Test U de Mann-Whitney

Statut social (groupe 1 = haut; groupe 3 = bas)					
Variable	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur U	Probabilité
Identité	1	178	96.9	1318.0	.0501
	3	20	122.6		
Satisfaction	1	178	100.4	1938.5	.5140
	3	20	91.6		
Comportement	1	178	99.2	1722.5	.8127
	3	20	102.4		
Soi physique	1	178	96.3	1202.0	.0172
	3	20	128.4		
Soi personnel	1	178	100.7	1997.0	.3712
	3	20	88.6		
Soi moral	1	178	99.0	1686.0	.6986
	3	20	104.2		
Soi familial	1	178	100.5	1961.5	.4546
	3	20	90.4		
Soi social	1	178	101.0	2053.5	.2597
	3	20	85.8		
Critique de soi	1	178	99.7	1811.5	.8966
	3	20	97.9		

Tableau 7 (suite)

Test U de Mann-Whitney (suite)

Statut social (groupe 2 = agriculteur; groupe 3 = bas)						
Variable	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur U	Probabilité	
Identité	2	126	71.5	1002.5	.1299	
	3	20	86.4			
Satisfaction	2	126	73.7	1283.5	.8936	
	3	20	72.3			
Comportement	2	126	74.2	1343.5	.6343	
	3	20	69.3			
Soi physique	2	126	70.7	912.5	.0477	
	3	20	90.9			
Soi personnel	2	126	74.8	1425.0	.3471	
	3	20	65.3			
Soi moral	2	126	72.8	1176.0	.6323	
	3	20	77.7			
Soi familial	2	126	74.6	1393.0	.4485	
	3	20	66.8			
Soi social	2	126	75.2	1477.0	.2162	
	3	20	62.6			
Critique de soi	2	126	73.1	1213.0	.7887	
	3	20	75.8			

Tableau 7 (suite)

B: Test t pour la différence de moyenne de l'âge en fonction du milieu, du niveau de l'orientation académique (âge arrondi)

Variables indépendantes	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur t	Degré de liberté	Probabilité
Secondaire I						
P.St.L.	1	103	13.6019	-1.21	148.82	.227
P.J.N.	3	87	13.7356			
Secondaire V						
P.St.L.	2	67	17.5373	1.35	142.44	.178
P.J.N.	4	80	17.3625			
Secondaire professionnel (P.J.N.)	5	45	17.2889	-0.89	68.42	.377
Secondaire régulier (P.J.N.)	6	35	17.4571			

Tableau 8

Tests t pour la différence de moyenne et test U de Mann-Whitney aux résultats du TERCI

Sexe (garçons = 1; filles = 2) Statut social (haut ou agriculteur = 1; bas = 2; tous statuts = 3)
 (groupe 1 = Polyvalente St-Léonard; groupe 2 = Polyvalente Jean-Nicolet)

Statut social	Sexe	Variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Moyennes	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité unidirectionnelle
3	1	(Domination) Self concept et anxiété	1 2	47 101	-.3003 .7559	-.51	146	.305
3	1	(Affiliation) Aggressivité	1 2	47 101	-1.6593 .5297	-1.135	146	.089
3	1	(Rigidité) Liberté	1 2	47 101	12.5271 12.9343	-.31	146	.380
3	2	(Domination) Self concept et anxiété	1 2	73 101	-7.7036 -6.0950	-.78	172	.218
3	2	(Affiliation) Aggressivité	1 2	73 101	4.1363 3.2132	.65	172	.275
3	2	(Rigidité) Liberté	1 2	73 101	16.8779 14.7650	1.57	172	.058

Tableau 8 (suite)

Sexe (garçons = 1; filles = 2) Statut social (haut ou agriculteur = 1; bas = 2; tous statuts = 3)
 (groupe 1 = Polyvalente St-Léonard; groupe 2 = Polyvalente Jean-Nicolet)

Statut social	Sexe	Variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Moyennes	Valeur t	Degré de liberté	Probabilité unidirectionnelle
1	1	(Affiliation) Agressivité	1 2	45 95	-1.5460 1.1192	-1.66	139	.05
1	2	(Affiliation) Agressivité	1 2	68 92	3.8389 3.4000	.29	158	.384

Test U de Mann-Whitney

Statut social	Sexe	Variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur U	Degré de liberté	Probabilité unidirectionnelle
2	1	(Affiliation) Agressivité	1 2	2 5	4.5 3.8	6.0	-	.428
2	2	(Affiliation) Agressivité	1 2	5 9	9.8 6.2	34.0	-	.073

Tableau 9

Test t pour la différence de moyenne et test U de Mann-Whitney aux résultats du 16 PF

Sexe (garçons = 1; filles = 2) Statut social (haut ou agriculteur = 1; bas = 2) (groupe 1 = Polyvalente St-Léonard; groupe 2 = Polyvalente Jean-Nicolet)								
Statut social	Sexe	variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Moyennes	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité unidirectionnelle
Tous	Tous	Aggressivité et liberté (E+)	1 2	30 45	13.8333 14.3333	-0.66	73	.254
Tous	Tous	Agressivité (H-)	1 2	30 45	11.8333 12.8444	-0.99	73	.163
Tous	Tous	Anxiété (L+)	1 2	30 45	11.8667 12.6444	-1.22	73	.114
Tous	Tous	Liberté (Q ₂ +)	1 2	30 45	10.9000 10.0444	1.14	73	.129
Tous	Tous	Conscience et anxiété (Q ₃ +-)	1 2	30 45	9.9333 9.0000	1.47	73	.073

Tableau 9 (suite)

Test U de Mann-Whitney

Sexe (garçons = 1; filles = 2) Statut social (haut ou agriculteur = 1; bas = 2)
 (groupe 1 = Polyvalente St-Léonard; groupe 2 = Polyvalente Jean-Nicolet)

Statut social	Sexe	Variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur U	Degré de liberté	Probabilité unidirectionnelle
Tous	1	Self-concept et anxiété (F-)	1 2	6 17	14.0 11.3	63	-	.199
Tous	1	Agressivité (G-)	1 2	6 17	18.0 9.6	92	-	.0015
Tous	1	Liberté + agressivité (I-)	1 2	6 17	7.4 13.6	23.5	-	.026
Tous	1	Anxiété (0+)	1 2	6 17	8.4 13.3	29.5	-	.065
Tous	2	(F-)	1 2	24 28	23.0 29.5	251	-	.058
Tous	2	(G-)	1 2	24 28	29.1 24.3	399	-	.122
Tous	2	(I+-)	1 2	24 28	22.3 30.1	234.5	-	.029

Tableau 9 (suite)

Test U de Mann-Whitney (suite)

Sexe (garçons = 1; filles = 2) Statut social (haut ou agriculteur = 1; bas = 2)
 (groupe 1 = Polyvalente St-Léonard; groupe 2 = Polyvalente Jean-Nicolet)

Statut social	Sexe	Variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur U	Degré de liberté	Probabilité unidirectionnelle
Tous	2 (0+)		1 2	24 28	25.0 27.8	300	-	.253
1	Tous	(C-) Anxiété et agressivité	1 2	29 42	38.8 34.1	690	-	.170
2	Tous	Anxiété et agressivité (C-)	1 2	1 3	4 2	Invalide	-	-

Tableau 10

Test t pour les scores de l'échelle d'anxiété entre les sujets de secondaires I et V
des polyvalentes Jean-Nicolet et St-Léonard

Groupe 1 = secondaire I St-Léonard; groupe 2 = secondaire V St-Léonard

groupe 3 = secondaire I Nicolet; groupe 4 = secondaire Nicolet

Variable	Groupe	Sujets (n)	Moyenne	Valeur t	Degré de liberté	Probabilité bidirectionnelle
Cote A	1	35	16.9429	-0.43	83	.669
	2	50	17.5000			
Cote B	1	35	14.1143	-1.65	83	.102
	2	50	16.6800			
Total	1	35	31.0571	-1.19	83	.239
	2	50	34.1800			
Conscience	1	35	.8489	-1.60	83	.113
	2	50	.9671			
Cote A	1	35	16.9429	-1.34	73	.185
	3	40	18.6250			
Cote B	1	35	14.1143	-2.52	73	.014
	3	40	18.1000			
Total	1	35	31.0571	-2.24	73	.028
	3	40	36.7250			
Conscience	1	35	.8489	-1.68	73	.096
	3	40	.9860			

Tableau 10 (suite)

Groupe 1 = secondaire I St-Léonard; groupe 2 = secondaire V St-Léonard

groupe 3 = secondaire I Nicolet; groupe 4 = secondaire V Nicolet

Variable	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur t	Degré de liberté	Probabilité	
						Bidirectionnelle	Unidirectionnelle
Cote A	3	40	18.6250	.95	80	.346	
	4	42	17.5000				
Cote B	3	40	18.1000	.19	80	.846	
	4	42	17.7857				
Total	3	40	36.7250	.58	80	.564	
	4	42	35.2857				
Conscience	3	40	.9860	.66	80	.511	
	4	42	1.0412				
Cote A	2	50	17.5000	0	90	1.000	.500
	4	42	17.5000				
Cote B	2	50	16.6800	-0.71	90	.480	.240
	4	42	17.7857				
Total	2	50	34.1800	-0.44	90	.664	.332
	4	42	35.2857				
Conscience	2	50	.9671	-0.98	90	.329	.165
	4	42	1.0412				

Tableau 11

Test t pour la différence de moyenne et test U de Mann-Whitney aux résultats du TSSC

Sexe (garçons = 1; filles = 2) Statut social (haut = 1; agriculteur = 2; bas = 3)

Groupe (St-Léonard = 1, Nicolet = 2)

Statut social	Sexe	Variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité Unidirectionnelle
Tous	Tous	Satisfaction	1 2	67 87	422.07 443.38	-0.44	145	.329
Tous	Tous	Comportement	1 2	67 87	480.75 349.89	2.89	145	.002
Tous	Tous	Soi personnel	1 2	67 87	469.99 354.68	2.52	145	.0065
Tous	Tous	Soi moral	1 2	67 87	482.25 457.54	0.48	145	.315
Tous	Tous	Soi familial	1 2	67 87	406.15 389.96	0.32	145	.374
Tous	Tous	Soi social	1 2	67 87	499.75 410.84	1.74	145	.042
Tous	Tous	Critique de soi	1 2	67 87	53.91 44.34	1.79	145	.038

Tableau 11 (suite)

Sexe (garçons = 1; filles = 2) Statut social (haut = 1; agriculteur = 2; bas = 3)
 Groupe (St-Léonard = 1; Nicolet = 2)

Statut social	Sexe	Variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Moyenne	Valeur <u>t</u>	Degré de liberté	Probabilité Unidirectionnelle
1 et 2	2	Identité	1 2	34 33	11.71 11.18	1.93	65	.029
1 et 2	Tous	Soi physique	1 2	62 66	425.65 506.14	-1.58	126	.059

Test U de Mann-Whitney

Statut social	Sexe	Variable dépendante	Groupes	Sujets (n)	Rang moyen	Valeur <u>U</u>	Degré de liberté	Probabilité Unidirectionnelle
1 et 2	1	Identité	1 2	28 33	37.3 33.0	638	-	.0044
3	1	Identité	1 2	4 1	Invalidé	-	-	-
3	2	Identité	1 2	1 1	Invalidé	-	-	-
3	Tous	Soi physique	1 2	5 1	Invalidé	-	-	-

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, madame Jocelyne Pronovost, professeur au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'auteur tient également à souligner la collaboration de monsieur Richard Hould, Ph.D., de madame Lise Gauthier-Hould, dont l'assistance a contribué à la réalisation de cette recherche.

Références

- AUDET, L. P. (1971). Histoire de l'enseignement au Québec. Montréal: Holt, Rinehart, Winston.
- AUDET, L. P., GAUTHIER, A. (1967). Le système scolaire du Québec. Organisation et fonctionnement. Montréal: Beauchemin.
- C.E.Q. (1974). Le piège de l'individualisme, in Ecole et lutte des classes au Québec. Edition spéciale de la revue "Ligne Directe" (2e édition), Centrale d'Enseignement du Québec, octobre, 160 pages.
- CHEVRIER, J. M. (1966). Questionnaire de personnalité en 16 facteurs. Manuel et normes. Tiré de "Sixteen PF de R. B. Cattell et H.W. Ebu.
- CONSEIL PEDAGOGIQUE DE LA POLYVALENTE JEAN-NICOLET. (1968-1977). Minutes d'assemblée et documents de travail.
- CORMIER, D. (1962). L'échelle d'anxiété. Manuel, IPAT, R. B. Cattell.
- DIONNE, H. (1973). L'école polyvalente Jean-Nicolet, où en est l'humanisation. Centre de recherche en pastorale scolaire, Faculté de théologie, Université de Sherbrooke.
- DOCUMENT INEDIT. (1971). Document de Max Bauthier à la direction de la Commission Scolaire.
- DOYAL, G.T., FRIEDMAN, R. J. (1974). Anxiety in children: Some observations for the school psychologist. Psychology in the schools, April, Vol. 11(2), 161-164.
- HANNOUN, H. (1972). L'attitude non directive de Carl Rogers. Ed. ESP.
- HOULD, R. (1976). Test d'évaluation du répertoire de comportements interpersonnels. Manuel abrégé.
- HOULD, R. (1979). Perception interpersonnelle et entente conjugale: Simulation d'un système. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- IAMMARINO, N. K. (1975). Relationship between death anxiety and demographic variables. Psychological reports, 37(1), 262.
- JOSSELSON, R., GREENBERGER, E., MCCONOCHEE, D. (1975). Phenomenological aspect of psychosocial maturity in adolescence. Center for social organization of schools report. John Hopkins University, Juin, 198, 75 p.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B. (1973). Vocabulaire de la psychanalyse. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEGALL, A. (1976). L'anxiété et l'angoisse. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEIF, J. (1967). Philo de l'éducation. Tome II: Inspiration et tendances nouvelles. Paris: Delagrave, 117 p.

- LE JOINT. (1970-1977). Journal étudiant de la Polyvalente Jean-Nicolet.
- LE 60. (1974). Document audio-visuel, émission "Le 60" du 12 mars 1974. Société Radio-Canada.
- MERCURE, Y. (1974). Document audio-visuel. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- NICKEL, H., SCHLUTER, P., FENNER, H. J. (1973). Anxiety scores, results of intelligence testing, and the influence of the teacher's personality on students in schools of different levels. Psychologie in erziehung und unterricht, Vol. 20(1), 1-13.
- PIERON, H. (1968). Vocabulaire de la psychologie. Paris: Presses Universitaires de France.
- POIRIER, D. (1973). L'école aux mains des étudiants. Document audio-visuel. Conseil pédagogique de St-Jérôme, exemplaire du Centre de documentation, Commission Scolaire Régionale Provencher, Nicolet.
- QUILLET-FLAMMARION. Dictionnaire usuel.
- RAPPORT PARENT. (1964). Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Trois tomes en cinq volumes.
- ROGERS, C. R. (1961). In becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.
- SELYE. (1952). The stress of life. Gallimard
- SNITZER, H. (1973). Une pédagogie de liberté: Les enfants. Collection Pédagogie Créatrice, de Lewis-Wadham. Paris: Editions Fleurus, 197 pages. Avec la collaboration de D. Ransohoff, traduit de "Today is for children, numbers can wait", par Françoise Chazelas.
- THORNBURG, W. (1973). L'adolescence. Montréal: Holt, Rinehart, Winston.
- TOULOUSE, J. M. (1965). Echelle TSSC - Image de soi. Manuel traduit de "The Tennessee self-concept scale". Nashville: W. H. Fitts.