

Parler de soi ou écrire sur soi : effets de ces deux procédés sur le concept de soi chez les adolescents
Talking of one's self or writing about one's self : effects of these processes on the concept of self in adolescents

Marie-Lise Brunel

Volume 11, Number 2, November 1986

Politiques et modèles II (1) et La psychosomatique (2)

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/030341ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/030341ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue Santé mentale au Québec

ISSN

0383-6320 (print)

1708-3923 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brunel, M.-L. (1986). Parler de soi ou écrire sur soi : effets de ces deux procédés sur le concept de soi chez les adolescents. *Santé mentale au Québec*, 11(2), 40–52. <https://doi.org/10.7202/030341ar>

Article abstract

Taking into account the processes involved in self-centered writing and the reasons put forward in specialised literature to justify the value of self-revelation in mental health, this research tries to verify and compare, in a school environment, the effectiveness of two programs geared towards self-revelation. They are: The Intensive Journal (Ira Progoff, 1977) and Innerchange (Ball & Palomares, 1977). Four groups of professional secondary level male students took part in this research for a semester. From this experience, it appears possible to initiate such programs in a school environment in order to help students develop certain personal abilities.

Parler de soi ou écrire sur soi: effets de ces deux procédés sur le concept de soi chez les adolescents

Marie-Lise Brunel*

En faisant état des procédés d'écriture centrée sur soi et des raisons évoquées en littérature spécialisée pour justifier la valeur de la révélation de soi en santé mentale, cette recherche a tenté de vérifier et de comparer, dans le contexte scolaire, l'efficacité de deux programmes axés sur le dévoilement personnel. Ces programmes sont *The Intensive Journal* d'Ira Progoff, 1975 (traduit en 1984 sous le titre *Le journal intime intensif*) et *Innerchange* de Ball et Palomares, 1977 (traduit sous le titre *Trans-Formation*, en 1985). Quatre groupes d'élèves masculins de niveau secondaire professionnel ont participé à cette recherche durant un semestre. L'expérience a démontré qu'il était possible d'entreprendre des démarches, en milieu scolaire, afin d'aider les élèves à améliorer certaines dimensions personnelles et certains comportements de communication.

En psychologie appliquée, depuis les années 1960-1970 surtout, on a tenté d'identifier les moyens qui favorisent l'épanouissement des individus. Agrandir le champ de la conscience, développer le potentiel de réalisation et améliorer les relations interpersonnelles sont devenus des objectifs courants en santé mentale. Une série de programmes ont été mis en oeuvre non dans un dessein de reconstruction de la personnalité (donc curatif), mais plutôt de prévention primaire. On a voulu ainsi trouver des ressources non seulement pour aider les individus à réduire leurs tensions, mais aussi pour actualiser leur potentiel créateur. La psychologie humaniste a joué un rôle (sous l'influence de Jung peut-être) dans l'ouverture à un ensemble de préoccupations et de programmes suscitant des formes d'expression plus affirmatives de soi. Le milieu scolaire s'est très rapidement intéressé à l'impact d'une éducation psychologique ou confluyente (c'est-à-dire au confluent de l'affectif et du cognitif, selon Brown, 1971) sur l'apprentissage, le rendement scolaire, l'image de soi des élèves et le climat socio-affectif de la classe.

Deux procédés ont été particulièrement explorés, à savoir: 1) l'effet de la révélation de soi (en dyade ou en groupe) sur le concept de soi et la communication interpersonnelle; 2) le rôle de l'écriture in-

trospective sur le développement de la conscience de soi et d'autrui ainsi que sur l'affermissement de la pensée. Selon Pryor (1980), on accède à la connaissance de soi de la même manière qu'on accède à la connaissance d'autrui, c'est-à-dire par l'auto-observation, la réflexion personnelle et les réactions des autres à son égard.

Pour Wicklund et Frey (1980), le «soi», comme structure de comportement, commence à opérer seulement lorsque l'attention du sujet est dirigé vers l'intérieur. Cela signifie que le soi fonctionne seulement à travers une médiation consciente, la personne devant d'abord être consciemment éveillée à une dimension pertinente de son comportement. Dans la mesure où le soi ne fonctionne pas automatiquement, qu'il ne joue aucun rôle dans les gestes rituels (c'est-à-dire élaborés sans réflexion), la façon la plus directe d'adopter une perspective intérieure ou d'introspecter consiste à s'observer à la demande d'une autre personne (ou lors d'une tâche comme la tenue d'un journal) et de se concentrer sur un aspect de soi à la fois.

Compte tenu de ce qui précède et dans une optique de développement aussi bien du sens de l'identité personnelle que de l'appartenance sociale, le recours au partage des expériences ou à l'écriture intime peut constituer à l'école un moyen efficace de prévenir l'abandon scolaire. À tout le moins, le sentiment d'isolement et d'incompréhension dont souffrent souvent les adolescents face à leurs pairs

* L'auteure est docteure en counseling et professeure au département des Sciences de l'Éducation à l'U.Q.A.M.

et face au monde adulte peut ainsi être en partie réduit.

L'objectif de ma recherche doctorale (Brunel, 1984) a donc été de vérifier et de comparer les effets respectifs d'une pratique régulière de la révélation de soi à travers des sessions de counseling de groupe et de la tenue régulière d'un journal intime grâce à une série d'ateliers favorisant l'écriture de sa vie, de ses pensées et sentiments.

Choisir d'inventorier les avantages du discours sur soi à travers la parole et l'écriture peut sembler une expérience redondante. Tant de choses ont été écrites sur la valeur respective de l'extériorisation du vécu et de l'écriture intime. Mais peu d'expériences ont tenté de lier et de comparer l'impact de ces deux types d'exploration de soi sur certaines variables du concept de soi et certains comportements de communication verbale chez les adolescents.

DÉFINITIONS

La révélation de soi

Dans un excellent article intitulé *Self-disclosure: a Literature Review*, Cozby (1973) définit la révélation de soi comme l'information sur soi qu'une personne communique verbalement à une autre personne. Goodstein et Reinecker (1974) définissent par ailleurs la révélation de soi comme un processus par lequel l'individu rend accessibles à une autre personne certains aspects de lui-même et de son expérience intime.

Plusieurs auteurs (Chelune, 1975; Cozby, 1973; Jourard, 1972) parlent de la capacité de se révéler aux autres comme d'un moyen essentiel pour développer une personnalité saine. À travers le processus de dévoilement, toute une expérience de conscientisation et de socialisation prend place qui favorise la connaissance de soi-même et l'acceptation d'autrui.

Le terme révélation de soi renvoie donc à la fois à une structure de la personnalité et à un processus qui se produit en interaction avec d'autres personnes. Selon Tubb et Baird (1978), la révélation sert plusieurs fins: répondre à ses propres besoins, enrichir la communication, contribuer à l'amélioration du concept de soi (le sien et celui d'autrui). En effet, les gens préfèrent en général ceux qui se révèlent à eux, car ils voient là une marque d'estime et de confiance en plus d'un moyen de répondre à

leur besoin de comparaison sociale (Archer, 1980). C'est pourquoi la révélation de soi contribue à améliorer aussi l'image de celui qui écoute et par conséquent elle approfondit la relation (Archer, 1980, Cozby, 1972).

L'écriture-sur-soi

Qu'arrive-t-il alors à ceux qui «s'écrivent à eux-mêmes» au double point de vue de la conscience de soi et de l'ouverture à autrui? Si l'on part du principe que la capacité de se révéler est un facteur de santé mentale, la discrétion ou la retenue d'un matériel expérientiel peut-elle avoir un sens, à tout le moins au niveau de la facilitation sociale? Bien que la recherche commence à peine à s'intéresser au phénomène de la solitude et du besoin d'intimité (Brunel, sous presse; Derlaga, 1984; Duck, 1984; Peplau et Perlman, 1982), il a été souligné dans la littérature, notamment chez Moustakas (1972) et chez Simmel (1971), que le besoin de vie privée et de discrétion sont aussi importants pour croître psychiquement et socialement que le besoin des autres.

L'écriture-sur-soi ou écriture introspective (le journal intime en étant le prototype) peut d'ailleurs être définie comme l'enregistrement écrit, la plupart du temps privé, d'événements se passant à l'intérieur comme à l'extérieur de soi de façon à pouvoir s'observer plus objectivement et, si le besoin s'en fait sentir, de changer certaines idées ou certains comportements invalidants (Brand, 1979; Saltzman, 1981). Lejeune (1986) désigne du terme autobiographie, «tout texte où l'auteur semble exprimer sa vie ou ses sentiments, quelle que soit la forme du texte» (p. 18). Il s'agit pour lui d'un discours-sur-soi à la fois introspectif et rétrospectif mettant en évidence l'histoire de sa personnalité, celle où la réponse à la question «qui suis-je» passe par «comment je le suis devenu» (ou «comment je le deviens peu à peu» si l'on choisit la formule du journal) (de Myolla-Millar, 1986).

Selon Didier (1976), la notion d'intimité s'est transformée à travers l'histoire de la littérature et de la psychologie. On est passé du sens de «secret» à celui de «profond», sous l'influence directe ou indirecte de la psychanalyse, l'intimité se définissant dès lors essentiellement par rapport à l'inconscient et aux différents niveaux du moi.

PROBLÉMATIQUE

Un questionnement est à l'origine de cette recherche. Je m'interrogeais sur la façon d'aider les élèves à trouver un sens à leur vie scolaire. Il convient de se demander si l'école peut devenir un lieu d'apprentissage-sur-soi, par le partage d'expériences et de réflexions entre pairs ou encore par des pratiques régulières d'écriture dont l'objectif est de se connaître soi-même. Levine (1979) mentionne dans *Démotivation scolaire et psychothérapie d'adolescents* qu'il est plus urgent pour l'adolescent de trouver un sens à sa vie que d'étudier. Pour cet auteur, il faut créer un univers qui n'abolisse pas ce sens mais aide au contraire à le définir pour chacun. Et lorsque ce sens est perdu, il faut prévoir des moyens de le retrouver qui ne soient ni trop lourds ni trop éloignés des procédés naturels d'aide en milieu scolaire.

L'école secondaire constitue pour beaucoup d'élèves, particulièrement ceux du secteur professionnel, le dernier lieu de formation avant l'entrée dans le monde du travail. De nombreuses raisons ont donc motivé ce choix de clientèle scolaire (des élèves masculins du secteur professionnel long) et de procédés mis en oeuvre à l'intérieur du projet.

Mentionnons tout d'abord que plusieurs recherches ont démontré que les hommes, de façon caractéristique, se révèlent moins, parlent moins de leurs émotions que les femmes (Archer, 1980; Arsht, 1982; Himelstein et Kimbrough, 1963; Ouellet, 1986; Pederson et Breglio, 1968). Compte tenu du fait que les hommes ont autant de «soi», qu'ils vivent autant d'expériences intérieures que les femmes (Jourard, 1972), ils négligent plus souvent qu'elles une dimension importante de leur champ expérientiel, s'empêchant de ce fait d'exploiter au maximum leurs potentialités affectives (Golberg, 1976; Lewis, 1978). Et comme les individus qui sont incapables de véritable révélation de soi manquent aussi d'intériorité et de compréhension empathique (Hayes et Avery, 1979; Jourard, 1971), on peut supposer qu'une communication interpersonnelle de qualité est aussi nécessaire pour avoir une bonne conscience de soi, des relations sociales ainsi que des relations amoureuses enrichissantes.

Or les adolescents n'ont pas tendance naturelle à parler d'eux-mêmes à leurs proches. Selon Harvey (1983), Mills (1985), Norell (1984) et Ri-

verbark (1971), l'adolescence constitue une étape du développement peu propice à l'épanchement, sauf peut-être entre pairs. Une activité régulière d'écriture introspective peut donc constituer, à cet égard, un excellent déclencheur de communication interpersonnelle.

Les moyens retenus pour améliorer la communication aussi bien que le concept de soi des élèves (dévoilement verbal et écriture intime), dans la mesure où ils sont des déclencheurs potentiels de réflexion et des exercices de clarification des pensées et sentiments, peuvent faciliter, en milieu scolaire, l'accès au soi dans un climat non menaçant, toutes précautions éthiques devant évidemment être prises à cet égard.

En effet, la liberté d'expression et la confidentialité doivent être assurées tout au long du processus. Si ce n'est pas le cas, on risque d'en arriver à un épiphénomène insignifiant, sans impact réel ni sur les élèves, ni sur la relation maître-élève, ni sur le climat de la classe, puisque personne n'aura réussi à s'impliquer véritablement par peur d'être manipulé.

Plusieurs arguments favorisent la pertinence de ces types d'investissements au niveau professionnel secondaire. Il est connu que la majorité des décrocheurs viennent du secteur professionnel; soit 46% des individus, contre 36% issus de la population scolaire générale (Théberge, 1976). On peut donc supposer qu'une intervention axée sur l'extériorisation du vécu chez ce type d'adolescent pourrait répondre à des besoins, même inexprimés, à savoir: trouver un sens à son passage à l'école et même améliorer son concept de soi.

D'après plusieurs études faites au secteur professionnel, traité de «Tiers-Monde scolaire» (Parisé, 1980), il semble que cette catégorie d'élèves, malgré les efforts de démocratisation des années 60, est celle qui a la moins bonne opinion d'elle-même si on la compare au secteur général (ASOPE, 1, 1974). Ce groupe est également celui dont les professeurs attendent le moins au niveau du rendement scolaire (ASOPE, III, 1976; Léger, 1983). Et comme les élèves du secteur professionnel proviennent, dans 80% des cas, de milieux moins favorisés (Masot, 1979), on peut conclure que l'école n'est pas pour eux un reflet des pratiques familiales et qu'ils y trouvent difficilement un lieu où s'identifier (Beaudelot et Establet, 1971; Jenks, 1972). Autre

preuve du manque d'intérêt de cette clientèle pour l'école: c'est au secteur professionnel que l'on rencontre le plus haut taux d'absentéisme (Desmarais, 1981; Hoyt, 1962).

Considérée comme sous-performante, non conformiste (Powell et Bergen, 1962), moins intéressée ou moins capable de fonctionner au niveau abstrait (Parisé, 1980), cette clientèle scolaire correspond particulièrement à notre champ d'intérêt professionnel. Nous trouvons logique de chercher un correctif à ces quasi-déterminismes à l'intérieur même du cadre scolaire, en leur permettant d'avoir accès à un nouveau répertoire de réponses émotionnelles, décrivant leurs expériences de façon plus authentique et plus nuancée. C'est pourquoi la solution envisagée a été l'utilisation de deux programmes reconnus, en santé mentale, pour leur potentiel d'actualisation des ressources de l'individu au triple plan de la conscience de soi, de l'appréciation de soi et de la communication. Le premier programme est intitulé *Innerchange: A Journey into Self Learning Through Group Interaction*. Créé par Ball et Palomares en 1977, il a été traduit récemment par Lalanne sous le titre *Trans-Formation* (1985). Le deuxième programme est celui d'Ira Progoff intitulé *At a Journal Workshop: The Basic Text and Guide for Using the Intensive Journal* (1975), il a été traduit par *Le journal intime intensif*, (1984).

Selon Offer, Ostrov et Howard (1981), les théories concernant le développement de l'adolescent sont de peu de valeur si elles n'incluent pas la vision que les adolescents ont d'eux-mêmes et de leur environnement. Dans cette étude, c'est la perception qu'a l'adolescent de lui-même qui a été recherchée, à travers des mesures standardisées (le *Tennessee Self Concept Scale* et le *Personal Orientation Inventory*) ou des textes libres autodéscriptifs et enfin, par des entrevues semi structurées où l'adolescent a toute latitude pour choisir son univers de réponses et sa définition de lui-même.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Cinquante étudiants, âgés de 16 à 19 ans et inscrits en Ve secondaire, au professionnel long, dans une concentration en mécanique automobile (30 heures par semaine d'atelier, en plus de cinq heures de français), ont été répartis en quatre groupes.

Ils ont été soumis à divers traitements, ont été évalués avant ces traitements (pré-test) et après (post-test), et les résultats ont été comparés à ceux d'un groupe de contrôle.

Contexte

L'expérience s'est déroulée du début octobre 1982 à la fin janvier 1983, la grève des enseignants du secteur public mettant prématurément un terme à l'expérience. Les seuls adultes impliqués dans l'administration des traitements ont été la professeure de français et un étudiant en formation des maîtres responsable des entrevues.

Variables indépendantes

1) *Pour le groupe A*, une session d'écriture de 60 minutes par semaine selon la méthode Progoff. D'inspiration jungienne, celle-ci met l'accent sur l'exploration de dimensions comme le récit de périodes significatives, la description de rêves éveillés ou endormis, les images émergeant du subconscient, l'élaboration de points de repère, les routes prises et non prises dans sa vie, le dialogue avec des personnes, son corps, ses productions, sa sagesse intérieure, etc.).

2) *Pour le groupe B*, une session de counseling de groupe de 60 minutes par semaine selon l'approche *Trans-Formation*, où l'on explore, à l'aide de thèmes, trois dimensions importantes du développement affectif et social: la conscience de soi, la réalisation et l'interaction sociale. L'ensemble du programme offre une quarantaine de concept-clés et chacun des déclencheurs est formulé en termes de «je» (par exemple: «j'ai changé depuis un an») incitant les participants à s'exprimer et à écouter autrui.

3) *Pour le groupe C*, une session d'écriture suivie d'une session de counseling de groupe (soit une combinaison des deux traitements ci-haut décrits, à raison de 120 minutes par semaine).

4) *Pour le groupe D*, un cours régulier de français 512.

Mentionnons à cet effet qu'un cours de français peut constituer le lieu idéal pour administrer de tels traitements puisque son horaire lui permet de disposer de cinq périodes/semaine pour faire parler, lire, écouter et écrire. C'est en fonction de cette pluralité de moyens d'expression et de la disponibilité d'une enseignante à assumer ce type d'expérience

(celle-ci bénéficiant d'une formation acquise préalablement pour administrer les traitements) qu'un cours de français est devenu ce moment privilégié d'exploration de soi, pendant quatre mois de l'année scolaire.

Variables modératrices

Avant le début de l'expérimentation, deux variables modératrices ont été utilisées pour mesurer l'équivalence des groupes en début d'expérimentation. Ce sont:

- 1) *Le Paragraph Completion Method* de Hunt,

Butler, Noy et Rosser (1977) dont le but est de mesurer le niveau de complexité cognitive des sujets.

2) Un questionnaire socio-pédagogique, permettant d'identifier les facteurs qui peuvent affecter la composition des groupes, a été rempli par chaque élève. Une analyse de variance a permis de déterminer que les quatre groupes ne différaient significativement par aucune des variables modératrices. Ces résultats permettent de constater à quel point l'origine des élèves du professionnel, le milieu dans lequel ils ont vécu (à 80% moyen faible), est souvent identique.

TABLEAU 1

Caractéristiques propres à chaque groupe selon les réponses aux deux variables modératrices

Groupes	Groupes	Groupes	Groupes	Groupes	
Traitements	Atelier d'écriture-sur-soi selon la méthode Progoff	Sessions de counseling selon la méthode TRANSFORMATION	Une combinaison de A et B.	Contrôle (Cours régulier de français 512)	
1. Questionnaire socio-pédagogique					
Nombre d'élèves	13	12	10	15	
Moyenne d'âge	17,2 (e.t.=0,72)	17,1 (e.t.=0,79)	17, (e.t.=0,67)	16,9 (e.t.=0,74)	
Moyenne générale (4e sec.)	62%	57%	59%	64%	
Moyenne de français (4e sec.)	63%	61%	61%	64%	
Option scolaire en 4e sec	Secteur professionnel	12	9	3	14
	Secteur général	1	4	7	1
Reprises d'années	à l'élémentaire	6	6	3	5
	au secondaire	4	2	5	2
Milieu socio-économique	80% (10 faible) 20%(3 moyen faible)	80% (9 faible) 20%(3 moyen faible)	77% (8 faible) 23%(2 moyen faible)	73% (11 faible) 27%(4 moyen faible)	
Situation familiale	2 parents	9	9	6	12
	1 parent	4	3	4	3
Mères au travail	5	3	5	5	
Moyenne d'absences (périodes) en 4e secondaire	73,6 (e.t.=39,02)	104,6 (e.t.=64,35)	73,4 (e.t.=49,31)	56,5 (e.t.=34,24)	
2. Mesure du niveau conceptuel					
Le Paragraph Completion Method (Hunt)	1,26 (e.t.=0,268)	1,39 (e.t.=026)	1,48 (e.t.=9,39)	1,35 (e.t.=0,265)	

Variabes dépendantes

Les instruments utilisés pour mesurer l'effet des traitements ont été les suivants:

1) Le *Tennessee-Self-Concept Scale* (TSCS) de William Fitts (1965) dans une traduction validée par Jean-Marie Toulouse en 1971. Il s'agit d'un test psychodiagnostique, dont le score total positif représente le niveau global d'estime de soi d'un individu. Sa correction est assistée par ordinateur.

2) Le *Personal Orientation Inventory* (POI) d'Everett Shostrom (1963) qui permet d'évaluer les valeurs, les attitudes et le comportement en fonction de la théorie de Maslow sur l'actualisation de soi. Ce test mesure des variables qui font l'objet du discours dans la plupart des sessions de formation aux relations interpersonnelles. Sa correction s'effectue à la main, à l'aide de 14 cartes clés.

3) Une auto-description libre (*Qui suis-je?*) permet d'identifier la perception qu'a un individu de lui-même au niveau descriptif et évaluatif. Elle est dite «libre» parce que le sujet est invité à répondre à une question générale se prêtant à un développement personnel. Elle réfère au concept de soi spontané plutôt que réactif et Bugental et Zelen (1950) ont été les premiers à en faire systématiquement l'analyse de contenu. J'ai toutefois dû bâtir une nouvelle grille d'analyse des productions autodéscriptives, étant donné les objectifs spécifiques de ma recherche. À cet effet, je me suis inspirée des principes développés par Bardin (1977) et Muchielli (1982), et des catégories de McLaughlin dans le *General Inquirer* (1966).

4) Une entrevue semi-structurée enregistrée, simulant un comité de sélection. Cette entrevue est dite semi-structurée dans la mesure où le questionnement est ouvert et où les reformulations et les reflets de sentiments constituent les principales interventions de celui qui écoute; le locuteur a ainsi toute latitude de se révéler à son rythme et avec la profondeur qu'il désire. L'entrevue constitue, dans cette expérimentation, le seul test impliquant une communication orale et, comme la plupart des adolescents éprouvent à l'écrit des réticences et des difficultés à s'exprimer, le fait d'utiliser une mesure verbale peut suppléer à cette carence en facilitant une expression de soi plus libre. Selon Poupart (1981), la recherche par entretiens constitue un instrument valable pour mettre à jour le vécu, ou une facette du vécu. Ce type d'entrevue permet d'avoir accès

à l'image que l'élève a de lui-même; elle donne accès également à des prises de conscience de soi et à des manifestations de confiance en soi, toutes choses que les hypothèses de recherche veulent vérifier. L'analyse de contenu s'est concentrée sur la fréquence d'apparition de certains mots clés ou énoncés ayant trait soit à des références émotionnelles, soit à des indices de prise en charge de son identité, soit de perception positive de soi. La grille utilisée a permis en outre de qualifier tous les types d'énoncés faits sur soi à partir de l'utilisation des pronoms personnels «je», «me», «moi» énoncés explicitement par rapport aux «on», «nous», «tu» qui constituent des façons indirectes ou tronquées de parler de soi (procédés langagiers fort usités par ailleurs au Québec). On a pu ainsi calculer un coefficient d'identité personnelle permettant de mesurer la dimension personnelle de la révélation.

Résultats

L'analyse de la covariance (ANCOVA) a révélé des différences significatives au post-test pour 13 variables sur les 21 retenues à l'intérieur de cette recherche.

Mentionnons qu'aucune différence significative n'a été relevée entre pré et post-test au TSCS portant sur le concept de soi. Au *Personal Orientation Inventory* (POI), identifiant le niveau d'actualisation des sujets, deux échelles sur les cinq retenues, soit «spontanéité» et «acceptation de soi malgré ses limites» voient leur post-test différer significativement du pré-test (respectivement à $p < 0,034$ et $p < 0,001$).

À l'*Autodescription libre* (*Qui suis-je?*), on peut observer que les descriptions physiques de soi (références au corps) disparaissent presque complètement, (différence significative à $< 0,047$) avec les références physiques données en début de session. Des indices d'une meilleure capacité de communiquer sont perceptibles dans la mesure où au post-test, la différence tend vers la signification ($p < 0,054$). À la variable «foyer de contrôle interne» souvent évoquée, les élèves se sentent davantage maîtres d'eux-mêmes au post-test si l'on se fie aux résultats ($p < 0,009$). En termes d'indices d'anxiété, ceux-ci semblent significativement différents au post-test ($p < 0,02$). Lorsque l'on considère les références à caractère interne (pensées, valeurs, sentiments, intérêts) celles-ci augmentent

significativement ($p < 0,03$) par rapport aux référents externes qui décroissent. Le recours au temps «présent-du-verbe» est significativement plus élevé au post-test ($p < 0,01$).

À l'intérieur de l'entrevue semi-structurée, six variables ont été affectées de façon significative. Les «messages-je» d'identité personnelle se retrouvent en plus grand nombre au post-test ($p < 0,0001$). Les

TABLEAU 2

Analyse de la covariance (ANCOVA) des moyennes ajustées du post-test attribuées à chaque groupe (résultats où une différence significative a été identifiée ($p < 0,05$))

Variables	Sources	DL	Carré moyen	F	P
POI					
1. Spontanéité	Groupe	3	12,362	3,146	0,034
	terme d'erreur	45			
2. Acceptation de soi malgré ses limites	Groupe	3	57,091	6,734	0,001
	terme d'erreur	45	8,478		
Auto-description libre					
3a. Références physiques (au corps)	Groupe	3	0,430	2,875	0,047
	terme d'erreur	45	0,150		
3b. Capacité de communiquer	Groupe	3	4,025	2,671	0,054
	terme d'erreur	45	1,507		
4. Indices d'un besoin de locus intérieur de contrôle	Groupe	3	7,995	4,353	0,009
	terme d'erreur	45	1,837		
5. Indices d'anxiété	Groupe	3	2,057	3,611	0,020
	terme d'erreur	45	0,570		
6. Références à caractère interne	Groupe	3	31,605	3,251	0,030
	terme d'erreur	45	9,722		
7. Utilisation du temps présent pour se décrire	Groupe	3	62,649	4,229	0,010
	terme d'erreur	45	14,815		
Entrevue semi-structurée					
8. Formulation de messages «je» d'identité	Groupe	3	1 218,469	7,263	0,0001
	terme d'erreur	45	167,773		
9. Formulation de messages sur soi en «tu», «on», «nous»	Groupe	3	113,07	4,102	0,012
	terme d'erreur	45	27,551		
10. Moyenne de messages d'exploration de soi	Groupe	3	5,388	6,651	0,001
	terme d'erreur	45	0,810		
11. Indices de perception positive de soi	Groupe	3	1,165	2,833	0,049
	terme d'erreur	45	0,411		
12. Total des points obtenus	Groupe	3	6 387,783	9,189	0,001
	terme d'erreur	45	695,154		
13. Coefficient d'identité personnelle	Groupe	3	0,040	4,397	0,009
	terme d'erreur	45	0,009		

messages-sur-soi en «tu», «on», «quelqu'un», «nous», sont moins usités au post-test ($p < 0,012$). La moyenne des messages d'exploration de soi par intervention de l'interviewer augmente également après traitement ($p < 0,001$). Les indices de perception positive de soi augmentent également après

traitement ($p < 0,049$), ainsi que le total des points obtenus par chaque sujet ($p < 0,001$) en fonction de la grille d'analyse des entrevues. Enfin, le calcul du coefficient d'identité personnelle a permis d'observer des différences significatives au post-test ($p < 0,009$).

TABLEAU 3

Résultats au test Scheffé utilisé après l'analyse de la covariance

Moyennes des groupes ajustés	F ratio du Scheffé ¹ obtenu pour les groupes traités paire par paire									
	A	B	C	D	A-B	A-C	A-D	B-C	B-D	C-D
Variables Au Poi										
1. Spontanéité ²	10,00	10,59	10,00	8,66	0,55	0,91	3,16	0,06	6,27	6,94
2. Acceptation de soi	14,87	11,29	14,64	10,85	9,14*	0,03	12,87*	7,00	0,15	9,85*
À l'auto-description libre										
3. Références physiques ² (au corps)	0,01	0,42	0,10	0,07	6,72	0,29	0,16	3,58	5,23	0,03
4. Indices d'un besoin de locus intérieur de contrôle	0,39	2,36	1,51	1,16	11,78*	3,45	2,01	1,92	4,67	0,36
5. Indices d'anxiété	0,40	0,10	1,07	0,25	2,96	4,35	0,27	8,80*	0,26	6,92
6. Références à caractère interne	7,62	10,01	7,81	6,06	3,07	0,02	1,46	2,27	8,95*	1,58
7. Utilisation du temps présent pour se décrire	6,75	12,44	8,97	8,35	12,90*	1,78	1,14	4,19	7,12	0,15
À l'entrevue semi-structurée										
8. Formulation de messages «je» d'identité	54,40	41,21	44,07	30,64	6,28	3,49	22,73*	0,26	4,31	6,26
9. Formulation de messages sur soi en «on», «tu», «nous»	10,08	6,19	8,96	3,33	3,14	0,24	10,55*	1,39	1,81	6,32
10. Moyenne des messages d'exploration de soi par intervention de l'interviewer	3,96	2,80	3,28	1,96	10,15*	3,6	33,68*	1,52	5,69	12,51*
11. Indices de perception positive de soi ²	4,10	3,85	3,84	3,50	0,90	0,88	5,78	0,00	1,88	1,60
12. Total des points obtenus	118,25	88,75	97,09	63,12	7,46	3,48	29,09*	0,52	6,02	9,52*
13. Coefficient d'identité personnelle	0,73	0,73	0,74	0,62	0,00	0,06	8,96*	0,06	8,57*	9,18*

Notes: 1. Le F contre lequel on a comparé les Facteurs, représente le F de Scheffé ajusté pour 3 et 45 degrés de liberté ($F_s = 8,46$) selon la formule de Scheffé dans Kirk (1968) P. 472.

2. On n'a pu identifier l'origine des différences pour les variables #1, #3 et #11.

3. Les résultats suivis d'un astérisque (*) identifient des moyennes significativement différentes.

d'identifier la source des différences intergroupes, la technique Scheffé a dû être utilisée après ANCOVA.

On peut regarder au tableau 3 si les moyennes ajustées des quatre groupes diffèrent entre elles à $F_s = 8,46$ pour $p < 0,05$ selon la formule de Kirk (1968, p. 472).

En effet, en considérant les résultats du tableau 3, on se rend compte des groupes qui, au post-test, accusent des différences significatives. Les tests de signification, aux variables «spontanéité» du POI, «références physiques» de l'autodescription libre et «perception-de-soi» dans l'entrevue n'ont pu donner des indices indiquant l'origine des différences intergroupes. Pour toutes les autres variables, le groupe de contrôle (D) se distingue presque constamment des trois groupes en traitement, ceux-ci se comportant de façon relativement similaire aux variables suivantes: acceptation de soi malgré ses limites (#2), moyenne de messages d'exploration de soi par intervention de l'interviewer (#10); coefficient d'identité personnelle (#13).

Le groupe qui accuse le plus grand nombre de différences significatives par rapport au groupe de contrôle est celui qui n'a pratiqué que l'écriture (A). Il se distingue du groupe de contrôle aux variables #2, #8, #9, #10, #12 et #13.

Le groupe qui, quantitativement, se rapproche le plus du groupe ayant écrit (A) est celui qui a reçu les deux traitements (C); les variables le distinguant du groupe de contrôle (D) sont les suivantes: #2, #10, #12, #13. Le groupe ayant participé aux activités de counseling de groupe (B) se révèle différent du groupe de contrôle (D) aux variables #6 et #13.

DISCUSSION

Le groupe A, qui a participé à l'atelier d'écriture seulement, est celui dont les résultats sont le plus souvent significativement différents du groupe de contrôle mais il se démarque également des deux autres groupes en traitement. L'expérience d'écriture semble avoir constitué, pour ce groupe, un exercice relativement fécond de clarification de ses opinions et sentiments personnels en plus d'avoir constitué une occasion d'apprendre à se faire valoir lors d'une entrevue simulée de sélection. Les élèves de ce groupe semblent, si l'on regarde leurs

résultats, s'accepter mieux (#2), avoir un meilleur sens de leur identité (#8), et donc recourir de moins en moins aux formulations impersonnelles. Ils ont réussi à utiliser des descripteurs plus variés et donner des indices du fait qu'ils se connaissaient mieux (#10), ce dont rend compte la moyenne de leur coefficient d'identité (#13). Ils ont été plus bavards que les autres groupes et ont eu tendance à se raconter en utilisant davantage les temps passés des verbes lors de l'autodescription libre. Ce qui s'explique aisément par le type de déclencheur utilisé dans les ateliers d'écriture (ex.: Rappelez-vous un moment où...).

2) *Le groupe ayant participé aux sessions de counseling de groupe (B) ne fait pas état de changements aussi significatifs qu'on aurait pu l'espérer étant donné que dans la littérature spécialisée, avec de tels types d'activités de communication, on obtient souvent des résultats plus élevés (chez Desmarais, 1981 par exemple). Il reste que les résultats de ce groupe le rapprochent davantage des deux autres groupes en traitement que du groupe de contrôle. À un niveau plus subjectif et si l'on considère ce programme sous l'angle de ses effets en classe (ce dont l'analyse quantitative ne tient pas compte), il faut souligner que c'est celui que l'enseignante trouvait le plus stimulant à appliquer. Inciter à parler est plus facile qu'inciter à écrire avec cette catégorie d'élèves. De plus, à partir du moment où l'on invite des adolescents à s'exprimer en groupe (ne permettant ni blâme, ni ironie des pairs) sur une thématique qui ne soit ni menaçante, ni neutre (Mills, 1985), il est relativement aisé d'obtenir un certain niveau d'implication des élèves, ce qui n'est pas toujours le cas à l'écrit. Il est possible que la durée du traitement (quatre mois) n'ait pas été suffisante pour laisser place à de substantiels changements en matière d'habileté à parler de soi. Par ailleurs, le fait que l'enseignante, de façon délibérée, ait décidé de continuer à utiliser ce programme avec ses groupes par la suite, constitue un indicateur précieux de la pertinence d'une telle formule en milieu scolaire.*

3) *On a pu le remarquer en observant le tableau 3, le groupe C, qui a reçu les deux traitements, ne se distingue pas substantiellement du groupe ayant pratiqué l'écriture seulement. J'avais cru, au départ, qu'une combinaison des deux traitements pouvait avoir des effets supérieurs à chacun des traitements*

pris isolément. Le haut niveau d'anxiété de ces élèves à l'auto-description libre s'explique peut-être par une tendance générale à ne pas aimer les épanchements (caractéristique non prévisible au départ lorsqu'on évalue les groupes en fonction de leurs équivalences en termes conceptuel et socio-pédagogique). Selon des confidences faites à l'enseignante, ce groupe, choisi de façon aléatoire pour bénéficier des deux traitements, avait moins que les autres groupes, au départ, le goût (ou le besoin) d'écrire et de parler de façon expérientielle, au point que même dans leurs auto-descriptions libres au post-test, ils trouvent le moyen d'en témoigner. Nous citons ici quelques énoncés en ce sens: «Moi, je pense que je ne suis pas bien quand je dis des choses sur moi; quand c'est fini, on devrait pu en parler» (sujet 1)¹; «je suis une personne qui ne ressent pas plus que ça mes émotions. Et c'est ce qu'il fallait faire cette année en français» (sujet 10). L'enseignante mentionna même qu'un jour un élève lui aurait dit «on va faire une indigestion d'émotions ici».

Pourtant, paradoxalement, c'est dans ce même groupe qu'on trouve des élèves sentant le besoin d'écrire dans leur auto-description libre, au post-test, de façon fort émotionnelle en se référant positivement à l'atelier d'écriture:

«Je ne me sens pas plus beau, ni plus fort, ni plus intelligent qu'avant mais intérieurement je me sens mieux. J'ai raconté dans l'atelier d'écriture des choses qui généralement ne se disent pas facilement. J'ai eu un peu l'impression de me décharger un poids des épaules. Peut-être qu'à la fin de l'année, grâce à des travaux comme ceux-là, j'aurai plus de facilité à me confier et à parler de mes sentiments» (sujet 2).

«Je suis un gars juste et honnête. J'aime un seul coeur, celui de ma blonde. Je suis un sportif et je veut toujours être en mouvement. J'aime regarder les filles car plusieurs on de l'agrément. J'aime être propre. J'admire les femmes de 40 ans. Dans mon atelier d'écriture je n'ai dit que la vérité, tous mes sentiment. Et tout ce que je racontai quand j'écrivais, était fait avec tout mon coeur. Parler de ce qu'on ressent, c'est bon de le dire et surtout de l'écrire. J'ai bien aimé la première étape» (sujet 6).

«Moi je dis tous mes sentiments sans rien oublier parce que c'est important pour moi parlé. Je ne

suis pas menteur. Quand j'écris un article, j'aime la vérité» (sujet 8). «Quand j'ai écrit l'atelier d'écriture, j'avais trop de sentiments. Dans la classe, j'ai écrit des sentiments quand ça m'es-touffait» (sujet 9).

Comme on peut le remarquer, l'atelier d'écriture n'a peut-être pas eu pour effet d'améliorer la qualité du français écrit (!) mais à la lecture de témoignages comme ceux-là (malgré certaines réticences), on se rend compte que de telles approches répondent à un besoin chez les adolescents d'opérer, en quelque sorte, une catharsis de trop plein d'émotions non extériorisées, ou même subconscientes qui les habitent.

Le groupe contrôlé

Ce groupe a bénéficié de l'enseignement d'une pédagogie chaleureuse et ouverte. Pourtant, le seul cas où ses résultats sont significativement différents de ceux des autres groupes, se retrouve dans l'entrevue. Il émet, dans ce test, moins d'énoncés indirects sur soi (#9), ce qui semble constituer un progrès au plan de l'identité. Cependant cette baisse peut s'expliquer assez aisément: comme, au post-test, ce groupe s'est moins exprimé que les autres groupes, il a émis moins de messages-je directs, moins de messages-je indirects et moins d'autres types d'énoncés également. À tous les autres tests, comme aux autres variables de l'entrevue, il a fourni des résultats semblables à ceux des autres groupes ou significativement moins élevés.

Bilan des traitements

Si l'on fait le bilan des traitements, en tenant compte des résultats quantitatifs, il n'est pas difficile d'identifier le traitement qui a le plus d'impact au niveau des variables explorées dans cette recherche. Mais tout dépend toujours des objectifs poursuivis. L'atelier d'écriture-sur-soi semble avoir facilité un plus haut degré d'implication personnelle dans la formulation de messages sur soi. Le fait d'avoir écrit sur eux-mêmes a permis aux élèves de mieux savoir parler d'eux, ce que confirment Ferrill (1977) et Millard (1976). Par contre, à l'intérieur de sessions de counseling de groupe, surtout avec une formule telle que *Trans-Formation*, les individus ont eu davantage l'occasion de partager au niveau émotionnel et de découvrir entre eux des points communs pouvant faciliter ultérieurement les

communications interpersonnelles. L'enseignante, nous l'avons souligné, a pour sa part préféré animer les groupes de discussion parce qu'il est plus facile de susciter la parole que l'écriture à cet âge.

Une combinaison des deux traitements pourrait être avantageuse sur le mode diachronique, plutôt que synchronique. En effet, une activité aussi solitaire que l'atelier d'écriture (même effectuée en groupe) ne peut prendre tout son sens qu'au moment où les élèves sont, en quelque sorte, repus de contacts sociaux et découvrent le plaisir de l'écriture-sur-soi (et également sur autrui) comme moyen d'alimenter directement ou indirectement la qualité des échanges interpersonnels.

Ainsi il serait pertinent que *Trans-Formation* précède d'un semestre l'atelier d'écriture afin d'atténuer chez les adolescents déjà peu portés à l'introspection la résistance à se révéler doublement et d'un coup.

CONCLUSION

Cette étude aura contribué à démontrer qu'on peut, à l'intérieur des cadres scolaires, instaurer des activités régulières d'exploration et d'introspection que les enseignants peuvent eux-mêmes appliquer. En effet, des enseignants motivés et formés par des sessions de perfectionnement, dispensées lors des journées pédagogiques par exemple, peuvent aisément utiliser de telles méthodes avec compétence, sans supervision de spécialistes.

Au Québec, au niveau secondaire professionnel, peu de recherches ont été répertoriées sur l'implantation et l'évaluation de telles expériences. Il semble bien que cette étude soit la première qui ait tenté d'explorer de façon systématique le potentiel que représente, dans l'enseignement professionnel, le cours de français, en tant qu'instrument de croissance personnelle. En France, ce genre d'implication du professeur de français dans l'enseignement technique, a été tentée par Tasso (1972), qui en souligne la pertinence:

Les élèves orientés vers l'enseignement technique souvent parce qu'ils ont échoué en français, vont plutôt malgré tout se confier au professeur de français, peut-être parce qu'il est le seul avec lequel puisse s'instaurer, plus facilement qu'ailleurs un dialogue... Tous sont inquiets et recherchent la définition précise de leur statut social

futur auquel ils donnent l'impression de ne pas croire. Devant ces problèmes psychologiques qu'il faut résoudre, au premier chef, le professeur de français se doit d'accepter d'être le confesseur patient, de créer un climat de confiance qui permettra de redonner du courage à ceux qui n'en ont plus, de permettre aux élèves de reprendre leur énergie et de la mettre au service de leur formation (p. 11).

Cependant, pour que des effets à long terme se fassent sentir, il faut, en général, plus que des efforts isolés (ceux d'une enseignante même infiniment motivée, par exemple) et limités dans le temps (la durée d'un semestre ou même d'une année scolaire) pour favoriser un changement durable au niveau de l'estime de soi, de la conscience de soi et de l'actualisation de soi. Qu'il me soit permis de souligner que le choix d'élèves plutôt récalcitrants face à l'écriture (les classes populaires considérant souvent l'écrit comme une langue étrangère), peut avoir obnubilé quelques effets des traitements où l'écriture était en cause. Un échantillon d'élèves plus motivés et plus doués pour le français écrit aurait peut-être produit de tout autres résultats. Bien qu'à cet égard, la spontanéité et la transparence des récits recueillis chez ces adolescents révèlent que le langage chez eux va peut-être plus directement au but et ne constitue pas un grand enfermement ou une échappée belle vers l'intellectualisation.

Quoi qu'il en soit, on peut conclure en disant que si, dans les écoles et dans la vie en général, on facilitait davantage l'accès à son monde intérieur, il y aurait peut-être moins de phénomènes de décrochage à plusieurs niveaux. Si les adolescents étaient plus habiles à décrire leurs émotions, leurs relations avec le monde des adultes en seraient d'autant facilitées. Enfin, si les garçons apprenaient à extérioriser leur vécu plus souvent et mieux, ils seraient, une fois devenus adultes eux-mêmes, plus aptes à développer des relations harmonieuses avec leurs femmes et leurs enfants. Beaucoup de problèmes provenant du manque de communication dans les familles, les malentendus seraient moins grands et moins nombreux si chaque individu devenait plus conscient de ses pensées, sentiments et comportements, et pouvait en témoigner dans son discours. Avec Wicklund et Frey (1980), on peut affirmer que si la conscience de soi produit des individus moins arbitrairement primitifs, plus travaillants et plus sen-

sibles aux autres, on a tout intérêt à agrandir le champ de la conscience et cela, le plus tôt possible.

NOTE

1. Le matériel auto-descriptif produit par ces élèves est donné tel quel, sans correction grammaticale ou orthographique.

RÉFÉRENCES

- ARCHER, R.L., 1980, Self-disclosure, in Wegner, D.M., Wallacher, R.R., eds, *The Self in Social Psychology*, Oxford University Press, New York, 183-205.
- ARSHT, B.K., 1982, A model investigating intimacy, thèse de doctorat, Temple University, *Dissertation Abstracts International*, 43, 17722 A.
- ASOPE, (projet sur les «Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants»), 1974, *Analyse descriptive de la première cueillette: les étudiants*, Québec/Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et Département de sociologie de l'Université de Montréal, vol. 1.
- ASOPE, 1976, *Analyse descriptive de la première cueillette: Les enseignants*, Québec/Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et Département de sociologie de l'Université de Montréal, vol 111.
- BADINTER, E., 1986, *L'un est l'autre*, Ed. Odile Jacob, Paris.
- BALL, G., PALOMARES, U., 1977, *Innerchange, a Journey into Self-learning Through Group Interaction*, Human Development Training Institute, La Mesa, Californie.
- BALL, G., PALOMARES, 1985, *Trans-Formation* (traduction d'Innerchange), Ed. Actualisation, Montréal.
- BARDIN, L., 1977, *L'analyse de contenu*, Presses universitaires de France, Paris.
- BEAUDELOT, C., ESTABLET, R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Éditions François Maspéro, Paris.
- BRAND, A.G., 1979, The use of writing in psychotherapy, *Journal of Humanistic Psychology*, 19, no. 4, 53-72.
- BROWN, G.I., 1971, *Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education*, Viking Press, New York.
- BRUNEL, M.L., 1984, *L'évolution du concept de soi d'élèves masculins de niveau secondaire soumis à des sessions de counseling de groupe (Innerchange) et à des pratiques d'écriture introspective (méthode Progoff)*, thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Montréal.
- BRUNEL, M.L., sous presse, L'écriture introspective: son impact en psychothérapie et en éducation. *Revue Québécoise de Psychologie*.
- BUGENTAL, J.F.T., ZELEN, S., 1950, Investigation into the self-concept: The WAY technique, *Journal of Personality*, 18, 483-498.
- CHELUNE, G.J., 1975, Self-disclosure: An elaboration of its basic dimensions, *Psychological Reports*, 36, 79-85.
- COZBY, P.C., 1972, Self-disclosure, reciprocity and liking, *Sociometry*, 35, 151-160.
- COZBY, P.C., 1973, Self-disclosure: A literature review, *Psychological Bulletin*, 79, no. 2, 75-91.
- DERLAGA, V.J., Ed., 1984, *Communication, Intimacy and Close Relationships*, Academic Press, New York.
- DE MYOLLA-MILLAR, S., 1986, L'écriture en secret, *Adolescence*, 4, 93-103.
- DESMARAIS, H.L., 1982, The effects of Innerchange counseling with a groupe of habitual truants at the high school level (thèse de doctorat, Kansas State University, 1981) *Dissertation Abstract International*, 42, 00755A.
- DIDIER, B., 1976, *Le journal intime*, Presses universitaires de France, Paris.
- DUCK, S., Ed., 1984, *Personal Relationships 5: Repairing Personal Relationships*, Academic Press, New York.
- FERRILL, J.O., 1977, Self-exploration through creative writing: An experiment in college composition (thèse de doctorat, University of Michigan, 1977), *Dissertation Abstracts International*, 38, 17992A.
- FITTS, W.H., 1965, *Tennessee Self-Concept Scale Manual*, Counselor Recording and Tests, Nashville, Tennessee, (Traduit par J.M. Toulouse, 1971).
- GOLBERG, H., 1976, *The Hazards of Being Male: Surviving the Myth of Masculine Privilege*, Nash., New York.
- GOODSTEIN, L.D., REINECKER, Y.M., 1974, Factors affecting self-disclosure, A review of the literature, in Maher, B.A., Ed., *Progress in Experimental Personality Research*, 49-77.
- HARVEY, H., 1983, *Stories Parents Seldom Hear: College Students Write About their Lives and Families*, Dell., New York.
- HAYES, L.A., AVERY, A.W., 1979, Training adolescents in self-disclosure and empathy skills, *Journal of Counseling Psychology*, 26, no. 6, 526-530.
- HIMELSTEIN, P., KIMBROUGH, W. jr., 1963, A study of self-disclosure in the classroom, *Journal of Psychology*, 55, 437-440.
- HOYT, K.B., 1962, The counselor and the dropout, *The Clearing House*, 36, 515-522.
- HUNT, D.E., BUTLER, L.F., NOY, J.E., ROSSER, M.E., 1977, *Assessing Conceptual Level by the "Paragraph Completion Method"*, Institute for Studies in Education (OISE), Toronto.
- JENCKS, C., 1972, *Inequality, a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York.
- JOURARD, S.M., 1972, *La transparence de soi*, Editions Saint-Yves, Québec.
- JOURARD, S.M., 1971, *Self-disclosure: An Experimental Analysis of the Transparent Self*, Wiley & Sons, New York.
- KIRK, R.E., 1968, *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences*, Brooks/Cole Publishing Company, Belmont (Cal.).
- LÉGER, A., 1983, *Enseignants du secondaire*, Presses universitaires de France, Paris.
- LEJEUNE, P., 1986, *Moi aussi*, Seuil, Paris.
- LEVINE, J., 1979, Démotivation scolaire et psychothérapie d'adolescents, *Études psychothérapeutiques*, 10, no. 1, 63-70.
- LEWIS, R.A., 1978, Emotional intimacy among men, *Journal of Social Issues*, 34, no 1, 108-121.
- MASSOT, A., 1979, *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme: structures décisionnelles dans le processus de qualification (distribution de Ve secondaire à l'université)*, Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.
- MCLAUGHLIN, B., 1966, The WAI dictionary and self-perceived identity in college students, in Stone, P.J., Dunphy, D.C., Smith, M.S., Ogilvie, D., eds, *The General Inquirer*, The M.I.T. Press, Boston, 548-566.
- MILLARD, E.R., 1976, The effects of writing assignments upon rational thinking and level of self-disclosure in group counseling (thèse de doctorat, Fordham University, 1976), *Dissertation Abstracts International*, 37, 17908A.
- MILLS, M.C., 1985, *Adolescent Self-Disclosure. Its Facilitation Through Themes, Therapeutic Techniques and Interview Conditions*, American University Studies, New York, Series 8., Psychology, vol. 3.
- MOUSTAKAS, C.E., 1972, *Loneliness and love*, Prentice Hall, New Jersey.

- MUCHIELLI, R., 1982, *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Éditions ESF, Paris.
- NORELL, J.A., 1984, Self-disclosure: Implications for the study of parent-adolescent interaction, *Journal of Youth and Adolescence*, 13, no. 2, 163-178.
- OFFER, D., OSTROV, E., HOWARD, K., 1981, *The Adolescent, a Psychological Self-Portrait*, Basic Books, New York.
- OUELLET, L., 1986, Essai de typologie des récits autoréférentiels féminins. *ARCADE: l'écriture intime*, 12, 48-58.
- PARISÉ, R., 1980, *Le tiers-monde scolaire, éléments de réflexion sur l'enseignement technique et professionnel au Québec*, Éditions Findlay, Québec.
- PEDERSON, D.M., BREGLIO, V.J., 1968, Personality correlates of actual self-disclosure, *Psychological Reports*, 22, 495-501.
- PEPLAU, L.A., PERLMAN, D., 1982, *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*, Wiley, New York.
- POUPART, J., 1981, La méthodologie qualitative en sciences humaines, une approche à redécouvrir, *Apprentissage et socialisation*, 4, no. 1, 417-447.
- POWELL, M., BERGEN, J., 1962, An investigation of the difference between tenth, eleventh and twelfth grade "conforming" and "non conforming" boys, *Journal of Education Research*, 56, 188-192.
- PROGROFF, I., 1975, *At a Journal Workshop for Using the "Intensive Journal" Process*, Dialogue House library, New York.
- PROGROFF, I., 1984, *Le journal intime intensif*, Éditions de l'homme, Montréal.
- PRYOR, J.B., 1980, Self-reports and behavior, in Wegner, D.W., Valacher, R.R., eds, *The Self in Social Psychology*, Oxford University Press, Oxford, 206-228.
- RIVENBARK, W.H. III, 1971, Self-disclosure patterns among adolescents, *Psychological Reports*, 28, no. 1, 35-42.
- SIMMEL, G., 1971, *On Individuality and Social Forms: Selected Writing*, University of Chicago Press, Chicago.
- TASSO, A., 1972, L'enseignement du français dans les collèges d'enseignement technique, *Le Français Aujourd'hui*, 28, 10-16.
- THÉBERGE, A., 1976, *Les abandons scolaires. 1. Importance quantitative du phénomène, ministère de l'Éducation au Québec, Québec*.
- TOULOUSE, J.M., 1971, *Mesure du concept de soi (TSCS)*, Traduction et adaptation du manuel de Fitts (1965), document non publié, Université de Montréal, Montréal.
- TUBBS, S.L., BAIRD, J.W., 1978, Elements of Self-Disclosure, conférence prononcée à l'Annual Meeting of the Central States Speech Association, Chicago, (Document ERIC, no 161 099).
- WICKLUND, R.A., FREY, D., 1980, Self awareness theory: When the self makes a difference, in Wegner, D.M., Vallacher, R.R., eds, *The Self in Social Psychology*, Oxford University Press, New York, 31-54.

SUMMARY

Taking into account the processes involved in self-centered writing and the reasons put forward in specialised literature to justify the value of self-revelation in mental health, this research tries to verify and compare, in a school environment, the effectiveness of two programs geared towards self-revelation. They are: The Intensive Journal (Ira Progoff, 1977) and Innerchange (Ball & Palomares, 1977). Four groups of professional secondary level male students took part in this research for a semester. From this experience, it appears possible to initiate such programs in a school environment in order to help students develop certain personal abilities.