

CANADIAN THESES ON MICROFICHE

I.S.B.N.

THESES CANADIENNES SUR MICROFICHE



National Library of Canada
Collections Development Branch

Canadian Theses on
Microfiche Service

Ottawa, Canada
K1A 0N4

Bibliothèque nationale du Canada
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes
sur microfiche

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE

L'ACTUALISATION DE SOI DES PROFESSEURS DE L'ELEMENTAIRE
ET LEURS ATTITUDES FACE A L'UTILISATION DE PARENTS
BENEVOLES DANS LA SALLE DE CLASSE

© par Renée Forgette-Giroux

Thèse présentée à l'Ecole des études supérieures
et de la recherche de l'Université d'Ottawa en vue de
l'obtention du M.A. en Education

Ottawa, Canada, 1982

© R. Forgette Giroux, Ottawa, Canada, 1982



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction du Docteur Marc Richard de la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa, à qui l'auteur désire exprimer sa reconnaissance et ses remerciements.

L'auteur désire également remercier les professeurs Marvin Boss Ph.D., James Carlson Ph.D., Jean-Paul Dionne Ph.D. et Louis-Gabriel Bordeleau Ph.D. pour leur encouragement et leurs judicieux conseils.

CURRICULUM STUDIORUM

Renée Forgette Giroux est née à Ottawa, Province d'Ontario, le 14 décembre 1940. Elle obtient son Baccalauréat en Pédagogie de l'Université de Montréal en 1961 et son Baccalauréat en Education de l'Université du Québec en 1979.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	page
INTRODUCTION	vi
I.- LE CADRE CONCEPTUEL	1
1. Les parents bénévoles à l'école	1
2. Attitudes et personnalité	18
3. La théorie de Maslow sur l'actualisation de soi	27
4. Conclusion et formulation de l'hypothèse de recherche	44
II.- LE CADRE EXPERIMENTAL	47
1. L'échantillon	47
2. Les instruments	48
3. La description des données	62
4. Le plan de l'analyse statistique	63
III.- LA PRESENTATION ET L'ANALYSE DES RESULTATS	66
1. La présentation des résultats	66
2. L'interprétation des résultats	71
RÉSUMÉ ET CONCLUSION	78
BIBLIOGRAPHIE	82
Appendices	
1. LETTRE AUX ENSEIGNANTS	88
2. FEUILLE DE RENSEIGNEMENTS	91
3. <u>QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES PERSONNELLES</u>	93
4. <u>QUESTIONNAIRE D'OPINIONS</u>	112
5. <u>SOMMAIRE DE L'actualisation de soi des professeurs de l'élémentaire et leurs attitudes face à l'utilisation de parents bénévoles dans la salle de classe</u>	118

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	page
1.- Informations sur les écoles et sur le nombre de personnes composant l'échantillon	49
2.- Matrice des facteurs de pondération du <u>Questionnaire d'opinions</u>	60
3.- Moyennes et écarts-types des résultats à chaque questionnaire pour chacune des écoles	64
4.- Moyennes et écarts-types des deux variables - "d'actualisation de soi" et des trois variables "d'attitudes face aux parents bénévoles"	68
5.- Matrice des corrélations entre les deux variables "d'actualisation de soi" et les trois variables "d'attitudes face aux parents bénévoles"	69
6.- Analyse canonique entre l'ensemble des variables "d'actualisation de soi" et l'ensemble des variables "d'attitudes face aux parents bénévoles"	70
7.- Corrélations entre variables de l'ensemble "actualisation de soi" (U) et variables cano- niques de l'ensemble "attitudes face aux parents bénévoles" (V)	72
8.- Corrélations entre variables de l'ensemble "attitudes face aux parents bénévoles" (V) et variables de l'ensemble "actualisation de soi" (U)	73

INTRODUCTION

L'évolution de notre système d'éducation s'effectue en parallèle avec une société en pleine mutation. L'école primaire dans cette société en changement ne peut rester indifférente et le professeur est souvent un sujet de controverse. Le maître doit se renouveler constamment et il est obligé de se perfectionner et d'évoluer. Par ailleurs, l'école s'oriente vers l'individualisation de l'enseignement, l'intégration des matières et le rapprochement avec le milieu.

Dans un tel contexte, les enseignants ont besoin du support des parents. Ces derniers sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, il apparaît logique de leur permettre de s'impliquer davantage dans le processus éducatif. Ceux qui participent à l'action éducative de l'école ne sont pas encore très nombreux mais la preuve est faite qu'ils offrent des ressources à exploiter.

La littérature traitant de la participation des parents est abondante. Malheureusement, les divers travaux ont souvent négligé de décrire les relations qu'il pourrait y avoir entre la participation des parents et l'amélioration du milieu de vie des élèves, l'apprentissage des élèves, les rapports maîtres-parents etc. Très souvent, la méthodologie utilisée n'a pas permis de mesurer adéquatement ces relations.

D'une façon générale, on s'est peu soucié de recueillir des données précises, on s'est contenté de formuler des commentaires plus ou moins positifs ou négatifs suite à la participation des parents à différents projets éducatifs.

Dans le domaine de l'utilisation de parents bénévoles, la littérature expose clairement les nombreux avantages de cette forme de participation et parle longuement des divers moyens et modalités pour mener à bien l'implantation d'un tel système. Toutefois, malgré tous les succès apparents de cette forme de participation, très peu d'attention a été donnée à l'évaluation des effets des activités des parents bénévoles sur les étudiants, les parents, les professeurs et les administrateurs. Aussi, peu de recherches se sont attardées à analyser les attitudes des professeurs vis-à-vis l'utilisation de parents bénévoles. Aucune recherche ne semble avoir clarifié la relation qui pourrait exister entre l'actualisation de soi du professeur et son attitude face à cette forme particulière de participation.

En réponse à ce besoin la présente recherche essaie d'examiner la variable actualisation de soi, en utilisant la théorie de Maslow. Dans le développement de sa théorie, la personne actualisée peut être un excellent professeur parce qu'elle possède des qualités telles que: l'autonomie, la flexibilité, la créativité, la spontanéité, l'ouverture d'esprit et la stabilité. Le but de cette recherche est

donc d'examiner la relation entre l'actualisation de soi des professeurs des écoles élémentaires et leurs attitudes face à l'utilisation de parents bénévoles dans la salle de classe.

Trois chapitres composent le plan de cette étude: le chapitre premier présente le cadre conceptuel, le deuxième décrit le cadre expérimental, tandis que la présentation et l'interprétation des résultats font l'objet du troisième chapitre.

CHAPITRE I

LE CADRE CONCEPTUEL

Le fondement théorique de cette recherche sera examiné sous trois aspects principaux: 1) les parents bénévoles à l'école; 2) le concept attitude; 3) la théorie de Maslow sur l'actualisation de soi.

1. Les parents bénévoles à l'école

La revue de la littérature sur cette forme de participation parentale sera répartie de la façon suivante: a) un bref aperçu de la situation actuelle au Québec; b) une définition du parent bénévole et une description du rôle et des avantages de l'utilisation de ce dernier; c) un résumé des diverses recherches empiriques dans ce domaine; d) une conclusion sur les facteurs reliés à l'attitude de l'enseignant, facteurs mis en évidence par les recherches empiriques et par les opinions de différents auteurs.

a. Aperçu de la situation actuelle au Québec

Depuis les dix dernières années, la participation des parents à l'action éducative de l'école a pris beaucoup d'ampleur. La province de Québec n'a pas échappé à ce mouvement. Elle a même assuré par des lois cette participation. La loi 27 adoptée en 1971 oblige chaque école à se doter d'un

comité d'école dont les membres sont élus démocratiquement. Cette loi a contribué au rapprochement de l'école et des parents; elle a donné lieu à une foule d'activités très variées et elle a permis à un grand nombre de gens de faire l'apprentissage de la participation aux affaires scolaires et ce, malgré des réticences parfois très marquées des gens travaillant à l'intérieur du système.

Par la suite, la consultation sur le Livre vert et l'observation du phénomène de la participation à l'école ont été l'occasion de mesurer les besoins de participation des divers groupes d'agents et leur degré de satisfaction concernant le rôle qu'ils jouent à l'école. Il est ressorti de cette consultation un message très clair:

Les parents membres des comités d'école, les parents des institutions privées et les parents catholiques s'entendent facilement sur l'urgence pour l'école de s'ouvrir davantage à son environnement. (Carrière et Tremblay, 1978, p. 77)

En 1976, Monique Grégoire, présidente du comité de parents de la Commission des écoles catholiques de Québec suggérait à l'école d'utiliser les ressources du milieu. Cette forme de participation pourrait alors devenir un facteur puissant d'humanisation et d'évolution de l'école et de la société (p. 23).

Dans le prolongement de la consultation sur le Livre vert consacré à l'enseignement primaire et secondaire au Québec, l'Assemblée Nationale du Québec, approuve le

21 décembre 1979, la loi 71. Cette loi avait pour but d'apporter certaines modifications à la loi sur l'Instruction Publique, mais plus particulièrement de permettre à chaque école de se doter d'un nouvel organisme appelé "Conseil d'orientation".

Le conseil d'orientation intéresse immédiatement tous les agents de l'école: directeurs, enseignants professionnels et autres personnels non enseignants, élèves et parents. Il constitue un cadre nouveau où, compte tenu des politiques et des règlements de la commission scolaire, ces divers agents sont invités à s'informer mutuellement, à approfondir certaines questions, à coordonner leurs efforts, à préparer des recommandations, à déterminer les orientations propres de l'école et à travailler ensemble à son projet éducatif. (Ministère de l'Education, 1980, p. 3)

Les parents par la loi 71 franchissent donc une nouvelle étape. L'apport de cette loi concerne, surtout la latitude laissée à chaque catégorie d'agents, parents, professeurs, élèves etc. Cette fonction peut s'exercer aussi bien à l'intérieur du conseil d'orientation de l'école que de concert avec lui, ou d'une façon tout à fait autonome.

Les lois 27 et 71 assurent en quelque sorte la participation des parents à l'école, participation qui peut prendre diverses formes selon les régions, selon les écoles, selon surtout le désir et les besoins des agents en présence. Dans un tel contexte, on a vu surgir à travers la province de Québec toutes sortes d'expériences nouvelles où le parent participe étroitement avec le personnel de l'école.

Certains projets éducatifs ont utilisé un parent bénévole comme aide en salle de classe (Henripin, 1981). Mais, ces expériences sont isolées. L'utilisation de parents bénévoles en éducation devient de plus en plus pertinente à mesure que la poussée de l'enseignement individualisé se fait plus pressante (Kornblau et Kruise, 1979). De plus, la tâche de l'enseignant à l'école primaire étant importante, lourde et complexe (Conseil supérieur de l'Education, 1976-77, p. 89), l'aide d'un parent bénévole dans la salle de classe apparaît une entreprise valable et positive. Chaque milieu possède des parents dont les habiletés pourraient être utilisées par l'école afin de rencontrer les nombreux besoins des enfants (Kornblau et Kruise, 1979). Il demeure qu'un programme de parents bénévoles en salle de classe ne peut obtenir de succès que s'il existe une collaboration étroite entre les parents qui offrent ce service et le personnel de l'école. Cette forme de participation parentale est ici très récente et peu employée. Cependant, les Etats-Unis et les provinces de l'Ontario et de l'Alberta en particulier, ont une expérience plus longue dans ce domaine et la littérature abonde pour décrire les modalités d'une telle entreprise scolaire.

Cette situation incite à explorer davantage la littérature relative à cette forme de participation. La prochaine partie sera donc consacrée à définir le "parent bénévole", à décrire le rôle qu'il peut jouer et à énumérer les avantages

que l'école peut en retirer.

b. Définition, rôle, avantages

Les auteurs s'accordent pour définir "parent bénévole" en mettant en évidence deux aspects en particulier: le rôle d'assistant donné au parent et la non-rémunération de ce dernier (Mastors, 1975; Brock, 1976; Kruuse, 1979). La définition de Brock (1976) résume bien ces intentions:

A parent volunteer is any parent who is assisting at an educational institution on a voluntary basis. The parent volunteer need not necessarily have a child in the classroom in which she is assigned. A parent volunteer receives no pay but may perform some of the same duties as a paid aide. (p. 21)

Le parent bénévole travaille toujours sous la direction des enseignants ou d'un autre membre permanent de l'école. Plusieurs travaux décrivent les diverses facettes du travail accompli par le parent bénévole. Deux grandes catégories sont suggérées: 1) des activités de support: surveillance, assistance à la bibliothèque, patronnage d'événements sociaux, opération d'appareils audiovisuels (Cory, 1974; Nelson et Bloom, 1974; Eells, 1974; Kornblau et Kruuse, 1979; Durno, 1979); 2) des activités éducatives: vérification de travaux d'élèves, tutorat pour certains étudiants ayant des talents ou des problèmes particuliers, tâches de renforcement (Adkins, 1975; Dougherty et Dyal, 1976; Gold et Taylor, 1975; Kornblau et Kruuse, 1979; Myers et Massey, 1975; Brock III, 1976;

Durno, 1979). Dans cette dernière catégorie, le parent est appelé à travailler directement en salle de classe.

En plus de préciser le genre de travail accompli par le parent bénévole, la littérature précise également les avantages de l'utilisation d'une telle forme de participation (Adkins, 1975; Cory, 1974; Popp, 1973; Cooke et Appolini, 1975; Eells, 1974; Yawhey et Silvern, 1975; Nelson et Bloom, 1974). Filipizak (1977) les résume ainsi:

Benefits to parents:

1. Teaching methods and better child management techniques can be learned by watching the teacher at work.
2. Personal fulfillment can be gained.
3. Negative attitude towards school can be reduced.

Benefits to school:

1. Extra manpower can be provided and teachers can be freed from performing non-professional task.
2. Personal attention to student can be provided by reducing the adult-pupil ratio.
3. The school program can be enriched through the volunteers' resources and talents.
4. Volunteers can help gather more support in the community for school programs. (p. 2.)

L'étude de H. G. Hedges (1972) souligne également des avantages certains de cette forme de participation:

With volunteers' help elementary school teachers transfer about 21 per cent of their time from lowest to highest level functions and that pupils are given over three times the normal amount of attention. (p. 334)

Il n'y a aucun doute qu'on retrouve dans la littérature suffisamment d'éléments qui permettent de se renseigner sur l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. Les modalités d'implantation sont décrites en détail (Brock, III,

1976; Durno, 1979; Hedges, 1971) mais les recherches empiriques dans ce domaine particulier sont peu nombreuses. La prochaine partie tentera de résumer et de jeter un regard critique sur ces recherches.

c. Recherches empiriques portant sur l'utilisation de parents bénévoles

Quelques études aux Etats-Unis et au Canada ont examiné la participation parentale sous l'aspect particulier de parents bénévoles en salle de classe. Chacune de ces études sera présentée de la façon suivante: but de l'étude, méthode utilisée, résultats obtenus.

Langenbrunner et Thornburg (1979) ont étudié les préférences des directeurs, des professeurs et des parents quant à la participation parentale. Ces trois groupes d'individus travaillaient ou avaient des enfants au niveau pré-scolaire. Chacun des groupes fut observé sur ce qu'il percevait comme participation et sur le genre et le degré de participation qu'il souhaiterait.

L'instrument utilisé fut un questionnaire de 30 items (échelle Likert) provenant d'un questionnaire de 40 items utilisé chez les administrateurs, les professeurs et les parents de niveau pré-scolaire et développé par Jackson et Stretch en 1976. Soixante-neuf sujets, neuf directeurs, 27 professeurs et 33 parents, ont répondu à deux questionnaires

identiques. Les questionnaires s'intitulaient: Actual Parent Involvement et Preferred Parent Involvement.

L'analyse des données a révélé une différence entre les groupes dans la façon de percevoir la participation réelle des parents. L'analyse factorielle des 30 items a classé cette participation en trois catégories: "Parents as Supporters and Learners", "Parents as Volunteers", "Parents as Decision Makers". La première catégorie "parents as supporters" est la forme de participation la plus traditionnelle et c'est celle que tous préféraient. Les résultats ont indiqué que les professeurs et les parents souhaiteraient davantage de participation à ce niveau. Quant à la participation des parents "as volunteers", les résultats ont démontré que c'est le deuxième choix des trois groupes et que là aussi ils aimeraient y voir un degré plus élevé de participation. Quant à la troisième option "parents as decision makers", c'est celle qui reçoit le moins de support. De façon globale, les résultats ont révélé que les trois groupes concernés désiraient plus de participation de la part des parents. Mais, le niveau et le degré de participation souhaités par chacun des groupes diffèrent d'un groupe à l'autre.

Ce rapport de recherche a certaines imprécisions. Tout d'abord les auteurs parlent à la fois d'attitudes et de perceptions face à la participation des parents sans clarifier ce qu'ils entendent par l'un ou l'autre. De plus, les

auteurs ne définissent pas les diverses catégories de participation auxquelles ils font référence. Cette étude comporte aussi ses limites puisqu'elle ne considère que des groupes oeuvrant au niveau pré-scolaire.

Dans sa recherche Tudor (1977) a voulu connaître les attitudes de professeurs relativement à la participation des parents dans l'éducation de la jeune enfance. Il a examiné la relation entre attitude et comportement. L'auteur a comparé également les différences entre les attitudes exprimées et les comportements observés des professeurs du secteur privé et du secteur public.

Deux instruments, spécialement construits pour cette étude, furent utilisés: Parent Education Involvement Attitude Scale, contenant 53 items (échelle Likert), et un questionnaire de 29 items pour mesurer le comportement. Les deux instruments furent administrés à 130 professeurs, 61 du secteur public et 69 du secteur privé.

Globalement, les résultats indiquèrent que les professeurs du secteur public manifestaient des attitudes plus favorables envers l'éducation et la participation des parents que ceux du secteur privé. De plus, les professeurs du secteur public avaient tendance à impliquer davantage les parents dans leurs divers programmes. En évaluant la relation entre l'attitude exprimée et le comportement exprimé, l'auteur a trouvé une relation positive entre l'attitude du professeur

et son comportement et cela en considérant l'échantillon total, c'est-à-dire les professeurs du secteur privé et les professeurs du secteur public.

Cette étude démontre que les professeurs du secteur public entretiennent une attitude favorable à la participation des parents, mais l'auteur ne spécifie pas quel genre de participation les professeurs privilégient ni si leur attitude est favorable à tout genre de participation. Encore ici l'étude se limite à des professeurs oeuvrant chez les tout-petits.

Hegenbart (1980) examina les perceptions des enseignants et des parents face à la participation des parents à l'école élémentaire. Ces perceptions portaient sur trois domaines particuliers: le genre de participation, les raisons de cette participation et les problèmes pouvant y être reliés.

Les données furent recueillies à l'aide du Parent Involvement Survey, instrument en trois parties, spécialement conçu pour cette étude. Dans la première partie, les sujets devaient répondre à chacun des items de deux façons. On leur demandait tout d'abord, leur perception de la participation actuelle des parents et ensuite ce qu'idéalement ils souhaiteraient comme participation. La deuxième partie de l'instrument était construite de la même façon et concernait les raisons de cette participation. Finalement dans la

troisième partie, les sujets devaient évaluer leur degré d'accord ou de désaccord avec 21 énoncés de problèmes spécifiques reliés à la participation des parents. L'expérimentation comprenait 138 professeurs et 326 parents.

Les résultats ont indiqué que dans les deux catégories, ce qui existait et ce qu'on souhaitait, les parents désiraient une plus grande participation que les enseignants. Cinq catégories ou genres de participation ont été identifiés. Les raisons citées par les deux groupes (parents et enseignants) en faveur de la participation parentale se ressemblaient beaucoup. L'analyse des données recueillies pour la troisième partie a révélé qu'il n'y a pas de différence significative entre les perceptions des parents et celles des enseignants quant aux problèmes susceptibles de se présenter avec la participation des parents. Cependant, les enseignants en ont énuméré beaucoup plus que les parents.

L'étude d'Hegenbart touche à plusieurs aspects de la participation des parents. Les résultats sont cependant confus. La première partie identifie cinq catégories de participation mais, par la suite, la deuxième et la troisième parties ne tiennent pas compte de ces catégories. Les raisons et les problèmes reliés à cette participation demeurent fort généraux et l'on ne peut pas savoir si l'une ou l'autre des diverses formes de participation engendre plus ou moins de problèmes ou si les raisons pour privilégier l'une ou

l'autre sont différentes. Le champ d'étude de cette recherche est très vaste. Aussi, bien que les conclusions soient très intéressantes, elles demeurent fort générales.

Dans le même ordre d'idée Jackson et Stretch (1976) menèrent une étude sur les perceptions des parents, des enseignants et des administrateurs face à la participation des parents dans les programmes s'adressant à des enfants de la maternelle. Leur but était d'analyser les diverses perceptions des trois groupes concernant la participation parentale existante et aussi vis-à-vis la participation parentale souhaitée.

Cette recherche fut réalisée à Edmonton en Alberta auprès de 24 professeurs, 36 administrateurs et 86 parents d'élèves. Un questionnaire de 40 items fut administré aux trois groupes. Il s'agissait de 40 énoncés où l'on décrivait les tâches qu'un parent peut réaliser dans une école. Ces diverses tâches furent choisies à l'intérieur de cinq catégories de participation: 1) "Parents as recipients and supporters"; 2) "Parents as educators and learners"; 3) "Parents as non-instructional volunteers"; 4) "Parents as instructional volunteers"; 5) "Parents as decision makers". Les trois groupes de répondants devaient, pour chacun des 40 énoncés du questionnaire, répondre de deux façons: la première réponse devait indiquer ce qui existait comme participation, la deuxième devait refléter ce que chacun des groupes

souhaitait comme participation parentale..

Les résultats indiquèrent des différences entre les réponses du groupe de parents et celles des enseignants et administrateurs de même que des différences entre ce qui était perçu comme existant et ce que l'on souhaitait. Cependant, les trois groupes s'entendaient pour favoriser plus de participation dans les trois dernières catégories. De plus, les données de cette étude mirent en évidence le fait que les éducateurs devaient se rendre compte que leurs perceptions de la participation des parents n'étaient pas toujours en accord avec celles de ces mêmes parents qu'ils essayaient d'impliquer dans les programmes scolaires.

Cette étude est intéressante parce qu'elle précise suffisamment le genre de participation que les divers agents de l'éducation désirent. Elle montre clairement par exemple que les enseignants, les administrateurs et les parents désirent plus de participation de la part de parents bénévoles.

Cependant, cette recherche ne s'adresse une fois de plus qu'au secteur de la jeune enfance. Plusieurs recherches démontrent qu'à ce niveau, parents et enseignants participent conjointement à de nombreux projets. Il en ressort qu'il est peut être plus facile au pré-scolaire et à la maternelle d'accepter des parents à l'école et il serait intéressant de considérer tout l'élémentaire afin de voir si les enseignants ont la même attitude ou le même désir.

L'étude de Sister M. Gerarda O.S.B. (1976) faite en Ontario avait pour objet de déterminer: les attitudes des professeurs de l'élémentaire envers les parents bénévoles dans la salle de classe; la relation entre l'orientation du rôle professionnel des enseignants à l'élémentaire et leurs attitudes vis-à-vis l'utilisation de parents bénévoles dans la classe; la relation entre la sécurité des enseignants et leurs attitudes envers les parents bénévoles. Les instruments de mesure étaient les suivants: The Teacher Attitude Scale, The Situational Job Security Scale, construits spécialement pour cette étude, et The Professional Role Orientation Scale (Massé). Au total, 327 instituteurs de l'élémentaire, engagés par un conseil scolaire de banlieue de l'est de l'Ontario ont répondu aux trois questionnaires.

Les résultats ont révélé que généralement, la plupart des enseignants avaient des attitudes positives envers l'acceptation de parents bénévoles. On a dégagé des attitudes plus positives envers le bénévolat parental chez l'enseignant qui prend à coeur sa profession et chez celui qui se sent bien dans sa tâche.

Cette recherche est particulièrement intéressante parce qu'elle se concentre sur les professeurs oeuvrant à tous les degrés de l'élémentaire et qu'elle considère l'aspect "parent bénévole en salle de classe". L'instrument The Teacher Attitude Scale, qui mesure l'attitude des enseignants face à

l'utilisation de parents bénévoles, n'est pas cependant analysé suffisamment pour préciser ce qui attire plus particulièrement l'enseignant vers cette forme de participation. De nombreux avantages, mentionnés précédemment, peuvent être retirés de cette forme de participation. En outre, une analyse plus exhaustive aurait peut-être permis de préciser ce qui ressort le plus de cette forme bien particulière de participation parentale en distinguant le niveau de généralité des items.

En plus de ces quelques recherches empiriques, il existe un rapport publié en 1975 par la Canadian Education Association de Toronto. Le rapport s'intitule "Notes on the Use of Auxiliary Personnel in Some Canadian School Systems". Cette étude a identifié les tendances actuelles et les préoccupations des conseils scolaires concernant l'utilisation de personnel auxiliaire. La première section a porté sur les aides rémunérées et elle a présenté la politique des conseils scolaires dans cette sphère tout en donnant des informations sur les divers types d'aide rémunérée. La deuxième section a traité des bénévoles à l'école. Elle a fourni des renseignements sur: le recrutement, les responsabilités et l'entraînement des bénévoles; les relations professeurs-bénévoles; les différences entre les programmes de bénévoles à l'élémentaire et ceux du secondaire; l'utilisation future de bénévoles.

Ces informations furent obtenues à l'aide d'un questionnaire envoyé à 75 conseils scolaires à l'été 1974. Voici les principales conclusions: les bénévoles peuvent réaliser une foule de tâches, leur recrutement est parfois difficile, on doit leur offrir une période d'entraînement, les relations entre professeurs et bénévoles ne sont pas toujours faciles, et il est moins compliqué pour les bénévoles de travailler à l'élémentaire qu'au secondaire.

En ce qui concerne plus particulièrement les attitudes des professeurs envers les bénévoles, la question suivante fut adressée aux divers conseils scolaires: "Have you noticed any pattern in teacher acceptance of volunteers?" Quelques-uns ont répondu que les professeurs sûrs d'eux-mêmes, confiants et compétents seraient plus prêts à accepter des bénévoles dans la salle de classe. Par ailleurs, les professeurs moins confiants ou moins compétents favoriseraient plutôt une aide extérieure à la salle de classe. Il est noté également que les jeunes professeurs sont plus enclins à accepter les services paraprofessionnels.

d. Conclusion

La revue critique des études empiriques permet de dégager les conclusions suivantes. Tout d'abord, le secteur préscolaire retient surtout l'attention des chercheurs dans ce domaine (Langenbrunner et Thornburg, 1979; Tudor, 1977;

Jackson et Stretch, 1976). De plus, certains chercheurs explorent les perceptions, c'est-à-dire ce qui se passe réellement au niveau de la participation (Jackson et Stretch, 1976). D'autres classifient les types ou genres de participation parentale. A quelques nuances près, les auteurs s'accordent à citer cinq grandes catégories de participation à l'intérieur desquelles se retrouve la participation des parents comme bénévoles (Hegenbart, 1980; Jackson et Stretch, 1976). Les recherches qui portent sur les perceptions, utilisent parfois le mot attitude mais ils ne définissent pas suffisamment leur terme. Seule l'étude de Sister Gerarda (1976) examine les attitudes des enseignants face à l'utilisation de parents bénévoles et les relie à la sécurité d'emploi et au rôle professionnel. Tudor (1977) lui voit dans l'attitude des enseignants face à la participation parentale une relation avec le comportement. Lorsqu'un enseignant a une attitude positive, il implique davantage les parents. Cette conclusion semble être corroborée par Benyon (1968). Celui-ci démontre en outre que les professeurs qui acceptent l'aide d'un parent, sont plus satisfaits de la qualité de leur enseignement. Le professeur qui n'accepte pas l'aide des parents bénévoles est d'avis qu'une personne supplémentaire dans sa salle de classe distrairait ses élèves et donne plus de travail à l'enseignant. Hancock (1977) va plus loin:

The key to the whole partnership lies in the attitude of those involved. If staff members feel good about themselves and their program, the task will be significantly easier. If, on the other hand, they feel insecure, community involvement is going to be drudgery and disappointment. (pp. 42-43)

Cette dernière remarque est corroborée dans le rapport de la "Canadian Education Association":

Respondents felt that competent, confident, secure teachers more readily accepted volunteers in the classroom. It was mentioned that less competent or confident teachers wished help with materials, typing, and other work that volunteers might perform outside the classroom under someone else's supervision. (p. 22)

Ces auteurs laissent donc entrevoir que l'attitude des enseignants face à l'utilisation de parents bénévoles peut être reliée à des variables concernant des traits de personnalité. L'attitude est donc un aspect important dans l'acceptation de parents bénévoles en salle de classe. Avant d'introduire une théorie de la personnalité susceptible de clarifier l'attitude des enseignants face à l'utilisation de parents bénévoles, il apparaît important de clarifier dans la prochaine partie le concept attitude et d'approfondir sa relation avec le développement de l'individu.

2. Attitudes et personnalité

Cette analyse du concept attitude comprend les aspects suivants: les définitions, les attributs et le lien entre attitudes et personnalités.

a. Définition de l'attitude

En français comme en anglais, le mot attitude est depuis longtemps utilisé couramment pour désigner un ensemble de comportements, de mimiques, de gestes, de mouvements du corps. Il désigne en outre l'apparence physique qu'un individu adopte en des circonstances données. Dans son emploi courant, le mot attitude implique cependant que l'apparence physique de l'individu reflète quelque état psychique (Macar, 1976, p. 1).

Dans la littérature scientifique, le mot attitude possède un sens assez différent. "Attitude" désigne alors essentiellement un pur état psychique. Pour Thurstone (1928) l'attitude est la somme des sensations, des idées, des convictions, des sentiments relatifs à un objet déterminé. En 1935, Allport, après avoir analysé plus de cent définitions d'attitude conclut que la plupart des auteurs s'accordent sur une idée de prédisposition d'un sujet à répondre à un objet social, et que cette dernière peut s'apprendre. En 1935, Cardno indique sensiblement la même caractéristique. Paillard en 1959 écrit:

Les termes abondent dans toutes les langues pour désigner cette "variable intermédiaire" du comportement: expectancy, determining tendency, set, Einstellung, Aufgabe, predisposition Ces concepts, qui n'ont d'ailleurs pas toujours des contenus identiques dans le vocabulaire psychologique, paraissent cependant avoir en commun l'idée d'une prédisposition plus ou moins permanente et

plus ou moins spécifique susceptible, dans certaines situations, d'infléchir et d'orienter l'action du sujet dans une direction privilégiée. (p. 7)

Dans les définitions, où on présente l'attitude comme "learning predisposition", "existing predisposition" ou "tendency" (Katz et Stotland, 1959, p. 428) l'attitude cesse d'être un fait directement observable dans le comportement (Meili, 1961, p. 73) et elle devient une variable latente (Debaty, 1967, p. 12) ou "intervening variable" dont parlent Katz et Stotland (1959):

The attitude itself can be considered an independant variable affecting behavior, however, and it can also affect the independant variable of motivation. In one sense, the attitude can also be considered an intervening variable since it is a derivation of motivation which determine behavior. (p. 426)

Ainsi l'attitude, comme variable intermédiaire, devient une notion explicative au même titre que les instincts, les tendances, les habitudes et les aptitudes (Ouellet, 1978, p. 366). Il s'agit d'une entité psychologique réelle, non observable directement, sinon dans ses manifestations.

C'est une réalité cachée qu'il s'agit de capter par les opinions ou d'autres formes de réponses empiriques (Katz, 1960, p. 168). Macar (1976), abonde dans le même sens:

Les recherches portant sur les attitudes . . . visent plutôt à déterminer comment ces individus sont disposés, sont prêts, tendent à se comporter Les dispositions en cause ne peuvent cependant être discernées immédiatement, mais uniquement à partir "d'indicateur" et par exemple à partir de déclarations émanant des individus concernés. Les attitudes constituent ainsi des "variables latentes" qui sont

nécessairement étudiées à partir de "variables manifestes". (p. 2)

De plus, les attitudes possèdent trois composantes: une composante affective, une composante cognitive et une composante de comportement (Katz, 1960, p. 168). Simonson (1979) s'inspirant de Zimbardo et Ebbesen (1970) les définit de la façon suivante:

The affective component is said to consist of a person's evaluation of, liking for, or emotional response to some object or person. The cognitive component is conceptualized as a person's beliefs about, or factual knowledge of, the object or person. The behavioral component involves the person's overt behavior directed toward the object or person. (p. 35)

C'est sur l'une ou l'autre de ces composantes que les observations portent lors de la mesure des attitudes.

La définition de l'attitude donnée par Shaw et Wright (1967) reflète adéquatement la tendance générale des définitions données précédemment.

A relatively enduring system of affective evaluative reactions based upon and reflecting the evaluative concepts or beliefs which have been learned about the characteristics of a social object or class of objects. (p. 6)

Cette définition est retenue parce qu'elle tient compte des divers attributs de l'attitude.

b. Attributs de l'attitude

Plusieurs auteurs ont voulu aussi qualifier les différents attributs de l'attitude. Shaw et Wright (1967)

s'inspirant de plusieurs d'entre eux, distinguent les caractéristiques générales suivantes:

1. Attitudes are based upon evaluation concepts regarding characteristics of the referent object and give rise to motivated behavior.
 2. Attitudes are construed as varying in quality and intensity (or strength) on a continuum from positive through neutral to negative.
 3. Attitudes are learned rather than being innate or a result of constitutional development and maturation.
 4. Attitudes have specific social referents, or specific classes thereof.
 5. Attitudes possess varying degrees of inter-relatedness to one another.
 6. Attitudes are relatively stable and enduring.
- (pp. 6-10).

Lorsqu'ils parlent d'attitudes, Shaw et Wright se réfèrent au domaine affectif de la personne. Comme réaction affective, l'attitude est une réponse implicite qui suscite des motifs d'action. Ces motifs, en interaction avec certaines situations ou avec d'autres dispositions vont déterminer certains comportements. Dans ce sens l'apparition de l'attitude dépend principalement du but qu'une personne se fixe et de la possibilité qu'elle voit d'atteindre ou non ce but.

La direction de l'attitude peut être positive ou négative. La force ou l'intensité de l'attitude est représentée par la position extrême occupée sur le continuum et devient plus marquée au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la position neutre. Ce point neutre peut représenter trois choses: d'abord il peut signifier aucune attitude face à

l'objet à évaluer (Shaw et Wright, 1967); il peut refléter une attitude ambivalente (Guttman, 1954); il peut indiquer une inconsistance due à un manque d'intégration de la part du sujet face à l'objet mesuré (Walter, 1951).

Shaw et Wright maintiennent que les attitudes ne sont pas innées, elles sont apprises en interaction avec un objet, un événement ou une situation quelconque. Elles possèdent une dimension sociale en autant qu'elles reflètent un contenu social dans lequel elles ont été apprises.

Le terme "specific social referent" se rapporte à la relation qui existe entre l'attitude d'une personne et divers aspects de son milieu. Ce rapport peut être un objet concret ou une abstraction quelconque.

La relation entre les attitudes est également traitée. Les attitudes sont reliées entre elles en autant qu'elles sont semblables. Les attitudes qui sont fortement reliées entre elles forment des groupes ou des sous-groupes. Ces divers groupes réunis constituent l'ensemble des attitudes d'un individu.

Les attitudes sont relativement stables et permanentes. Il n'est pas facile de changer une attitude. Les dispositions affectives changent lentement; Shaw et Wright (1967) attribuent cette stabilité à trois choses: 1) interrelation des attitudes entre elles; 2) renforcements obtenus lors de l'apprentissage d'une attitude; 3) résistance au changement

offerte par l'individu.

Debaty (1967) suggère de réunir plus simplement et utilement ces différents attributs sous quelques rubriques plus opérationnelles:

1. La direction de l'attitude Elle est positive ou négative.
2. L'intensité de l'attitude L'attitude présente différents degrés Ces différents degrés pourront s'exprimer sur une échelle ordinale.
3. Les dimensions de l'attitude Une attitude est dite unidimensionnelle si son objet est unique. Elle est multidimensionnelle si son objet est accompagné d'autres objets, parasites ou complémentaires. (p. 13)

Pour Debaty, l'attitude est "un syndrome issu de la convergence des différents symptômes manifestes que seront les opinions verbales ou non verbales d'un sujet à propos d'un objet défini" (p. 14).

On peut ainsi mesurer des opinions et obtenir un indice de l'attitude. Suivant les différents types d'échelles utilisées, de la convergence des choix faits par le sujet, on inférera l'existence chez celui-ci d'une attitude de niveau égal à celui de la majorité des opinions choisies (Debaty, 1967).

Celles-ci [les opinions] pourront s'échelonner de l'extrémité la plus favorable de la même échelle en passant par le point zéro la "zone de neutralité", d'indifférence. . . . Les différentes opinions ainsi hiérarchisées expriment différentes attitudes. (pp. 15-16).

c. Relation entre attitudes et personnalité

La définition et les divers attributs du concept attitude mettent en évidence la relation qui peut exister entre attitudes et personnalité.

L'attitude telle que définie par Paillard, Cardno et Allport est une variable du comportement. Katz et Stotland y voient aussi une variable résultant de la motivation et déterminant le comportement de l'individu. Comme les instincts, les tendances, les habitudes et les aptitudes, les attitudes deviennent une notion explicative du comportement de l'individu. Selon Macar (1976), les recherches portant sur les attitudes visent à déterminer comment les personnes sont disposées, sont prêtes, tendent à se comporter.

Dans le même ordre d'idée, la description des attributs comporte également des indices qui permettent de croire qu'il y a des liens entre attitudes et personnalité. Comme la personnalité d'un individu va déterminer sa motivation vers tel ou tel comportement, les attitudes sont basées sur des concepts évaluatifs qui jouent le même rôle. Le développement de la personnalité d'un individu est normalement en progrès continu. C'est la même chose pour les attitudes car ces dernières sont apprises ou sont le résultat de la maturation de la personne. Comme la personnalité d'un individu varie d'un individu à un autre, l'attitude varie elle aussi de la même façon. Il n'est pas facile de changer la personnalité,

de même il est difficile de changer une attitude. Ces changements s'ils ont lieu, se font lentement et diffèrent selon les types de personnalité. Il y a des personnes dont la résistance au changement est plus grande que d'autres; pour elles il est plus difficile de changer d'attitude envers quelque chose ou quelqu'un.

L'étude de Wakefield, Cunningham et Edwards (1975) vient quelque peu corroborer ces propos. Leur étude avait pour but d'examiner la relation entre les attitudes des enseignants et leur personnalité. Trois instruments furent utilisés: le Minnesota Teacher Attitude Inventory (Book, Leeds et Callis, 1951) qui mesurait les attitudes des enseignants envers les enfants et envers le travail scolaire; le Edwards Personal Preference Schedule (Edwards, 1959); le Vocational Preference Inventory (Holland, 1970). Ces deux derniers instruments avaient pour but de mesurer la personnalité. Les résultats indiquèrent que les attitudes des enseignants pouvaient s'expliquer par les variables de la personnalité c'est-à-dire que les attitudes des enseignants correspondaient, du moins en partie, à des aspects ou à des besoins exprimés par la personnalité des enseignants.

Il semble donc que l'attitude représente un aspect ou une dimension importante de la personnalité de l'individu. Dans cette optique, il pourrait exister une relation entre l'attitude qu'ont les enseignants face à l'utilisation de

parents bénévoles en salle de classe et un trait quelconque de la personnalité. L'actualisation de soi telle que définie par Maslow apparaît comme une théorie du développement de la personnalité susceptible de démontrer cette relation.

3. La théorie de Maslow sur l'actualisation de soi

La théorie de Maslow sur le comportement humain est structurée autour du concept d'actualisation de soi. C'est une théorie optimiste et humaniste qui se préoccupe davantage de l'avenir que du passé, de l'individu en santé plutôt que de l'individu névrosé. L'exposé de cette théorie comprend les aspects suivants: a) le concept d'actualisation de soi; b) les caractéristiques des personnes très actualisées et celles des personnes peu actualisées; c) le résumé de quelques recherches empiriques réalisées dans le système scolaire; d) le professeur actualisé.

a. Le concept d'actualisation de soi

Pour Maslow, le développement de l'individu est essentiellement un processus de croissance. C'est le désir que possède un individu de devenir "une meilleure personne" (1970, p. 150) en utilisant toutes ses capacités et potentialités. Il définit la personne actualisée comme étant:

One who has sufficiently gratified his basic needs
and who is motivated by trends toward

self-actualization. That is, he is developing to the full stature of which he is capable. (1970, p. 150)

Cependant Goldstein (1939) fut le premier à utiliser l'expression "actualisation de soi". Par la suite, plusieurs théoriciens se servirent d'une terminologie semblable en parlant de la philosophie à la base du concept d'actualisation. Allport et Rogers entre autres se situent avec Maslow dans ce contexte.

Allport, après avoir examiné la littérature psychologique sur la définition d'une "personnalité ayant de la maturité" suggère six critères sur lesquels les théoriciens semblent s'accorder. Cette personne:

1. aura une conscience de soi largement étendue;
2. sera capable d'entretenir des relations chaleureuses avec autrui, aussi bien dans ses rapports intimes que dans ses rapports plus généraux;
3. possédera une sécurité émotionnelle fondamentale et s'acceptera soi-même;
4. percevra, pensera et agira avec élan, en accord avec la réalité extérieure;
5. sera capable d'objectivation de soi, de compréhension de soi et d'humour;
6. vivra en harmonie avec la philosophie unificatrice de sa vie. (Allport, 1970, p. 274)

Cette description de la "personne actualisée" ainsi que celle de Maslow possèdent des similitudes. Dans ces deux théories les individus ont progressé à travers des stages de développement qui sont, dans un premier cas, un "devenir créatif" ou "l'actualisation de soi" dans le second. De plus, les deux auteurs démontrent un désir d'autonomie et d'individualité.

Beaucoup de ressemblances existent également entre la personne actualisée de Maslow et la description que Rogers donne de la personne en pleine possession de ses moyens. En effet, Rogers la définit comme "one who is psychologically free; who is more able to live fully in and with each of all of his feelings and reactions" (1961, p. 191). Rogers, comme Maslow, se préoccupe d'abord du processus de croissance par lequel l'individu tend à développer tous ses talents.

Pour Rogers, la personne qui fonctionne pleinement, est capable de vivre ce qu'il appelle "the good life". Cette façon de vivre n'est pas un état d'être, ni un but mais plutôt un processus. Quiconque est capable de vivre selon ce processus est plus ouvert à toute expérience, à tout stimulus interne ou externe, sans être constamment défensif. Cet individu:

is able to take in evidence in a new situation as it is, rather than distorting it to fit a pattern which he already holds. As you might expect, this increasing ability to be open to experience makes him far more realistic in dealing with new people, new situations, new problems. It means that his beliefs are not rigid, that he can tolerate ambiguity. (Rogers, dans Arkoff, 1961, p. 320)

C'est aussi une personne flexible, qui s'adapte à toute situation, qui vit pleinement chaque instant. On peut dire d'elle que:

Such living in the moment means an absence of rigidity of tight organization, of the imposition of structure on experience. It means instead a maximum of adaptability, a discovery of structure in experience of self and personality. (Rogers, dans Arkoff, 1961, p. 189)

De plus, la personne qui vit "the good life" a confiance en elle c'est-à-dire qu'elle sait trouver à l'intérieur d'elle-même les moyens pour arriver au comportement le plus satisfaisant possible devant chacune des situations qui se présentent. Rogers la décrit ainsi:

Less and less does he look to others for approval or disapproval: for standards to live by; for decisions and choices. He recognizes that it rests within himself to choose; that the only question which matters is "Am I living in a way which truly express me? (Rogers, dans Arkoff, 1961, p. 322)

En résumé, pour Rogers, la personne ayant atteint un certain degré de maturité, est pleinement engagée dans le processus d'être et de devenir.

Allport et Rogers ne sont que deux auteurs parmi plusieurs qui ont essayé d'expliquer dans leur propre vocabulaire le concept d'actualisation de soi. Cependant, Maslow va plus loin et structure sa théorie de la motivation autour de ce concept, fournissant ainsi un cadre plus complet pour étudier le comportement humain. Essentiellement, l'actualisation de soi est un processus de croissance au cours duquel une personne parvient à développer tout son potentiel.

En présentant sa théorie, Maslow souligne que ce besoin de s'actualiser se manifeste chez l'homme seulement lorsque l'organisme a d'abord suffisamment satisfait ses besoins de base: besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance; il progresse ensuite vers les besoins supérieurs tels que l'amour, l'estime de soi et l'actualisation de soi. La

hiérarchie des besoins est établie de telle sorte que tous les besoins de l'homme convergent vers un besoin plus global, l'"actualisation de soi".

Le besoin d'actualisation de soi varie d'une personne à une autre à cause des différences individuelles et il dépend d'abord de la satisfaction des besoins fondamentaux. Maslow croit que toute personne est capable d'actualisation de soi et qu'elle tend vers cela (1970); il maintient aussi que la personnalité et le comportement de chaque personne dans telle ou telle situation sont dictés par un besoin spécifique que l'on veut satisfaire à un moment précis. La gratification des besoins primaires devient donc un pré-requis à l'actualisation de soi. Les gens qui s'actualisent se sentent en sécurité, acceptés, aimés, respectés etc. L'actualisation de soi est une croissance intrinsèque à l'organisme lui-même.

b. Les caractéristiques des personnes très actualisées et celles des personnes peu actualisées

A partir d'une étude menée auprès de personnes considérées "saines" ou "actualisées", Maslow identifia les caractéristiques de la personne actualisée. La description des caractéristiques de la personne actualisée fera l'objet de cette partie.

Dans son étude Maslow fait une distinction très claire entre les personnes très actualisées et peu actualisées. La

personne très actualisée a une motivation axée sur la croissance personnelle, elle consacre ses énergies à la satisfaction de son besoin d'actualisation de soi; la personne peu actualisée manque de motivation personnelle et met l'accent sur la satisfaction de ses besoins fondamentaux.

D'après Maslow, la personne très actualisée perçoit la réalité de façon plus objective et est capable de tolérer l'ambiguïté et l'incertitude; elle juge les situations et les gens avec plus d'exactitude; elle se montre habituellement calme et ne s'effraie pas devant l'inconnu. En conséquence, elle vit plus dans le concret que dans les concepts, les abstractions, les croyances et les stéréotypes. La plupart des gens confondent ces attitudes avec la réalité. La personne actualisée est capable de s'accepter elle-même et d'accepter la nature humaine avec ses faiblesses. De plus, elle est spontanée: elle sait apprécier l'art et le plaisir sans être trop retenue par les conventions. Elle peut se concentrer objectivement sur un problème sans se préoccuper d'elle-même. Ses amitiés et son attachement à sa famille ne sont ni étouffants, ni indiscrets, ni possessifs et elle a besoin de solitude. De même, elle est indépendante, et ni la flatterie, ni la critique ne troublent le cours fondamental de son développement. Elle apprécie les joies de la vie et les expériences nouvelles.

La plupart des personnes actualisées ont vécu de fortes expériences, que Maslow qualifie de "mystiques". Ce genre d'expériences transforment l'individu. Aussi, la personne actualisée s'implique socialement et est capable de profondes relations interpersonnelles. Maslow constate aussi qu'elle éprouve et montre du respect pour chaque être humain indépendamment de son statut économique, de son éducation, de ses allégeances et de sa race ou couleur. Elle possède également des valeurs morales très définies et distingue clairement le bien du mal. Son sens de l'humour est dépourvu d'hostilité et de moquerie. Finalement, ces caractéristiques démontrent sa créativité, son originalité et son esprit d'invention (Maslow, 1970, pp. 149-171).

Maslow ne prétend pas que tous ces critères sont indépendants l'un de l'autre mais tous semblent être réunis dans les personnalités que nous appelons saines, équilibrées ou actualisées. Il dit clairement aussi: "there are no perfect human beings" (1970, p. 176). Même si les qualités mentionnées précédemment semblent être celles de la personne idéale, l'individu même très actualisé expérimente parfois des sentiments de culpabilité, d'anxiété, de tristesse, de luttes intérieures et de conflits (Maslow, 1970).

Pour Maslow la personne peu actualisée est encore au stade de la résolution de ses besoins de base. Par conséquent elle a un comportement dont la motivation est surtout

axée sur des facteurs externes. Cet individu est très dépendant de son milieu; il voit moins les problèmes et il a tendance à être plus rigide et plus conforme aux lois sociales; il se perçoit et perçoit les autres de façon limitée; il a de la difficulté à développer des relations interpersonnelles solides; il est dogmatique et autocratique; il est moins spontané et créatif et il est essentiellement motivé par l'extérieur ou par les autres (1968; pp. 34-41).

La théorie de Maslow illustre clairement les différences entre les personnes très actualisées et peu actualisées. Elle indique que le degré d'actualisation de soi détermine la façon dont l'individu ajuste ses besoins à son milieu c'est-à-dire le degré selon lequel son comportement est plus ou moins spontané, flexible et ouvert. Maslow (1970) résume sa position dans l'énoncé suivant:

The motivational life of self-actualizing people is not only quantitatively different from that of ordinary people. It seems probable that we must construct a profoundly different psychology of motivation or growth motivation rather than deficiency motivation. Perhaps it will be useful to make a distinction between living and preparing to live. Perhaps the ordinary concept of motivation should apply only to non-self actualizers. Our subjects no longer strive in the ordinary sense but rather develop. They attempt to grow to perfection and to develop more and more fully in their own style. For them motivation is just character growth, character expression, maturation and development; in a word self-actualization. (p. 159)

Ainsi, les caractéristiques personnelles et les attitudes

d'une personne très actualisée diffèrent beaucoup de celles des personnes peu actualisées.

On peut donc supposer que si l'on applique la théorie de Maslow au contexte scolaire, les caractéristiques du professeur très actualisé seront différentes de celles du professeur peu actualisé.

c. Caractéristiques du professeur actualisé

En voulant relier les diverses idées développées précédemment au domaine éducatif, Maslow définit le professeur actualisé comme celui qui est capable de créer de bonnes conditions d'apprentissage (1971). Cet éducateur est en somme celui qui démontre les qualités de la personne actualisée, décrites précédemment.

Cette théorie de Maslow démontre que les individus très actualisés ont suffisamment satisfaits leurs besoins de base. Il semble raisonnable de croire que le professeur actualisé essaie le plus possible de répondre aux besoins de ses élèves de façon à combler ses propres besoins de croissance. L'idée de Maslow d'établir de bonnes conditions d'apprentissage, montre l'importance pour le professeur de créer un environnement qui permette à chaque étudiant de satisfaire ses besoins, créant ainsi un meilleur milieu de vie. Dans cette optique, le professeur actualisé possède peut-être les attitudes nécessaires pour permettre à certains parents de

prendre une part active dans la planification de l'apprentissage des enfants. Selon Maslow: "unlike the current model of teacher as lecturer, conditioner, reinforcer, and boss, the Taoist helper or teacher is receptive rather than intrusive" (1971, p. 189). Ainsi il décrit le comportement du professeur actualisé de la façon suivante:

Behaved in a very unneurotic way simply by interpreting the whole situation differently, e.g., as a pleasant collaboration rather than as clash of wills of authority, of dignity--that is easily and inevitably threatened--with the natural simplicity that is not easily threatened; the giving up of the attempt to be omniscient and omnipotent; the absence of student-threatening authoritarianism; the refusal to regard the students as competing with each other or with the teacher; the refusal to assume the professor stereotype and the insistence on remaining as realistically human as, say, a plumber, a carpenter; all of these create a classroom atmosphere in which suspicion, wariness, defensiveness, hostility and anxiety tend to disappear. (1970, pp: 177-178)

Loin du type de professeur traditionnel l'éducateur actualisé semble être celui qui peut manifester une attitude non-défensive, accueillante et ouverte; il encourage aussi la présence des bénévoles dans sa classe, offrant ainsi de meilleures conditions d'apprentissage à l'enfant. Ce comportement assure à l'enfant une attention individuelle plus fréquente (Hedges, 1972; Reagan, 1979; Mastors, 1975 et autres).

Aussi, la personne actualisée est habituellement aimable avec tout individu de bon caractère indépendamment de sa

classe sociale, de sa race et de sa couleur. Cette caractéristique est importante lorsqu'il s'agit d'accepter un autre adulte dans la classe.

They find it possible to learn from anybody who has something to teach them--no matter what other characteristics he may have. In such a learning relationship they do not try to maintain any outward dignity or to maintain status or age prestige or the like They are all quite well aware of how little they know in comparison with what could be known and what is known by others.
(Maslow, 1970, p. 168)

En raison d'une telle caractéristique le professeur actualisé reconnaît probablement chez le parent bénévole les services qu'il peut offrir et ne se sent nullement menacé par lui. Au contraire il l'accueille favorablement. Le professeur très actualisé apparaît donc plus apte à accepter l'utilisation d'un parent bénévole dans sa salle de classe et plus prêt à encourager une telle pratique.

D'un autre côté, le professeur moins actualisé, est dépendant de son milieu pour la satisfaction de ses besoins. Ainsi, on peut présumer qu'il est encore préoccupé par la satisfaction de ses besoins de base. Un milieu conventionnel d'enseignement lui convient mieux, c'est-à-dire, un milieu où il travaille seul avec ses élèves. La présence d'un parent bénévole dans sa salle de classe peut lui apparaître menaçante et se sentant évalué, il sera porté à croire qu'il perd le contrôle de sa classe. Cette présence le rend vulnérable et peut devenir inacceptable, voire même indésirable

pour lui. Ce professeur serait donc plus à l'aise dans une classe fermée aux expériences nouvelles, une classe où le professeur se conforme davantage au modèle traditionnel d'enseignement, où il a pleine autorité et où il agit comme le seul agent du processus d'apprentissage de ses élèves.

En résumé, la revue de la théorie de Maslow révèle que la personne très actualisée possède des caractéristiques personnelles différentes de celles de la personne peu actualisée. Aussi, le professeur très actualisé sera peut-être plus réceptif à l'idée d'utiliser des parents bénévoles en salle de classe que ne le serait le professeur peu actualisé.

Beaucoup de transformations se sont faites au Québec quant à la participation des parents à l'école, et le Ministère de l'Education semble encourager davantage cette participation (Projet éducatif - Conseil d'orientation). Certains traits de la personnalité du professeur seront peut-être préférables pour faire face à ces modifications ou pour accepter cette participation des parents. En se plaçant dans le contexte de la théorie de Maslow, le professeur possédant des qualités telles que l'acceptation de soi et des autres, la spontanéité, la créativité, l'autonomie, la profondeur des relations interpersonnelles et la structure démocratique du caractère, serait peut-être mieux placé pour accepter, adapter et implanter ce genre de participation.

d. La théorie de Maslow et les recherches empiriques dans le domaine scolaire

De nombreuses recherches empiriques ont vérifié l'affirmation de Maslow à l'effet que les personnes plus actualisées possédaient des qualités différentes et manifestaient des comportements différents de ceux des personnes moins actualisées. Ces études indiquent que les personnes très actualisées s'adaptent à leur environnement de façon plus adéquate c'est-à-dire de façon à refléter plusieurs des traits de personnalité actualisée suggérés par Maslow. Quelques une de ces études ont été menées dans le domaine de l'éducation et sont d'un intérêt particulier pour cette recherche.

Dandes (1966) examina de façon empirique la relation qui pouvait exister entre la santé psychologique des enseignants et leurs attitudes et leurs valeurs. Ces attitudes et ces valeurs étaient mesurées de telle sorte qu'elles devaient refléter celles d'un bon enseignant c'est-à-dire d'un professeur "efficace".

Le concept de "santé psychologique" était celui véhiculé par les théories de croissance comme celles de Maslow, Reisman, May et Perl. L'instrument utilisé pour mesurer ce concept fut le Personal Orientation Inventory de Shostrom. Quatre instruments mesurèrent les attitudes et les valeurs des professeurs: 1) le Minnesota Teacher Attitude Inventory; 2) le California F-Scale; 3) le Dogmatism Scale; 4) An

Inventory of Opinions on Educational Issues. Ces cinq tests furent administrés à 223 professeurs dans l'Etat de New-York. Les analyses statistiques furent basées sur diverses techniques de corrélations.

Les résultats confirmèrent toutes les prédictions. En effet, l'actualisation de soi telle que mesurée par le test de Shostrom avait une relation positive avec les attitudes suivantes: ouverture d'esprit, absence de caractère autoritaire, absence de dogmatisme et libéralisme face aux objectifs éducatifs.

L'étude de Murray (1972) avait pour but de déterminer l'effet du degré d'actualisation de soi de l'enseignant sur les perceptions que les étudiants avaient d'un professeur compétent. On prévoyait que les élèves des enseignants actualisés percevraient chez leur professeur un plus grand désir de créer une atmosphère où la croissance de chacun est plus importante que dans les classes des professeurs peu actualisés.

La mesure de l'actualisation de soi fut faite à l'aide du Personal Orientation Inventory de Shostrom. On mesura les perceptions des étudiants avec le Student Estimate of Teacher Concern de Ray. Les deux tests furent administrés à 261 enseignants et 382 étudiants respectivement.

Les résultats de cette recherche confirmèrent l'hypothèse suivante: les professeurs actualisés étaient plus

empathiques à l'égard de leurs étudiants que les professeurs peu actualisés. Plus un enseignant était actualisé, plus il était en mesure de répondre aux besoins de ses élèves de façon positive et cela fréquemment et ouvertement.

Ces résultats furent en quelque sorte corroborés par les travaux de Jury, Willower et Delacy (1975). Ils examinèrent la relation entre le degré d'actualisation de soi des enseignants et leur humanisme vis-à-vis le contrôle qu'ils exerçaient sur leurs élèves. Ils croyaient au départ que les enseignants actualisés seraient moins portés à voir leurs étudiants comme faisant partie d'un milieu menaçant.

Le Personal Orientation Inventory de Shostrom fut utilisé pour mesurer le degré d'actualisation de soi et The Pupil Control Ideology Form de Willower, Eidell et Hoy mesura les diverses orientations des enseignants en rapport avec la discipline. Ce dernier instrument discriminait entre les professeurs "conservateurs" et les professeurs dits "humains". Les deux tests furent administrés à 137 professeurs de l'élémentaire et 141 professeurs du secondaire.

Comme prédit, le degré d'actualisation de soi fut associé de façon significative avec l'idéologie que l'on avait de la discipline. Les professeurs très actualisés étaient les plus humains c'est-à-dire ceux qui imposaient moins de contrôles à leurs étudiants. Ils les acceptaient plus facilement et avaient davantage confiance en leurs capacités d'auto-discipline

et en leur sens de la responsabilité.

Silver (1976) a étudié la relation entre l'actualisation de soi de l'enseignant et le climat particulier que ce dernier peut établir dans sa classe. Cet auteur croyait que les enseignants qui étaient les plus actualisés avaient des classes plus ouvertes que les professeurs qui étaient moins actualisés. Le test de Shostrom fut utilisé pour mesurer le degré d'actualisation de soi, tandis que le Classroom Openness Questionnaire de Walberg et Thomas mesurait la variable "classroom openness". L'échantillon comprenait 336 professeurs de l'élémentaire et de l'intermédiaire choisis dans 33 écoles d'une banlieue de l'est de la province d'Ontario.

L'analyse statistique des résultats confirma l'hypothèse à savoir que les enseignants qui sont les plus actualisés sont ceux qui ont tendance à faire évoluer leurs élèves dans un milieu ouvert. Selon l'auteur, une classe plus ouverte, est une classe centrée sur l'élève, où la flexibilité et la démocratie existent.

De plus, l'étude de Logan et autres (1978) examina les attitudes des enseignants actualisés face aux énoncés des politiques du Ministère de l'Education de l'Ontario au niveau des principes éducatifs. Ils utilisèrent le test de Shostrom pour mesurer l'actualisation de soi et développèrent un questionnaire EPJD Questionnaire afin de déterminer le degré d'acceptation des enseignants vis-à-vis les idées éducatives

préconisées par le Ministère de l'Education. Deux cents enseignants furent choisis au hasard à l'intérieur de quatre Commissions scolaires.

L'analyse des données démontra que le groupe de professeurs très actualisés obtenait un score plus élevé sur le EPJD Questionnaire que le groupe de professeurs peu actualisés. Ces résultats indiquèrent que le niveau de besoins où se situait l'enseignant, tel que défini par Maslow, avait une relation avec ces attitudes face aux idées et principes exprimés par le Ministère.

Ces diverses recherches empiriques font ressortir d'abord que le "bon" professeur est habituellement une personne actualisée (Murray, 1972; Dandes, 1966). De plus, plusieurs auteurs (Jury, Willower et Delacy, 1975; Logan et autres, 1978) relient le concept attitude à l'actualisation de soi. Toutes ces recherches tentent de supporter l'idée que l'enseignant doit être plus qu'un technicien de l'apprentissage, il doit aussi bien se connaître, connaître les autres et posséder des qualités interpersonnelles aussi bien que des habiletés pédagogiques. Cette attention donnée au développement personnel de l'enseignant ne se fait pas en vase clos mais est toujours reliée à des intérêts éducatifs, c'est-à-dire à des situations d'apprentissage qui vont permettre à l'élève et à l'enseignant de se développer. Dans cette optique, la présente recherche veut observer la variable

actualisation de soi et la relier aux attitudes de l'enseignant face à l'utilisation de parents bénévoles.

4. Conclusion et formulation de l'hypothèse de recherche

L'utilisation de parents bénévoles en salle de classe représente au Québec une toute nouvelle approche de participation parentale et il reste beaucoup à apprendre dans ce domaine. A date, plusieurs recherches, aux Etats-Unis surtout, ont étudié le bien-fondé ou les effets d'une telle participation. Mais les données empiriques recueillies quant aux attitudes des professeurs face à une telle participation sont peu nombreuses. La littérature révèle le besoin d'examiner cet aspect plus en profondeur.

La revue de littérature confirme également les hypothèses de Maslow sur la personnalité actualisée: ayant satisfait ses besoins de base, l'individu très actualisé diffère de l'individu peu actualisé quant à sa façon de vivre, à ses réactions à son milieu, à son comportement et à ses dispositions intérieures. D'après cette théorie, un professeur actualisé ne verrait pas le parent bénévole comme faisant partie d'un milieu menaçant; il serait plutôt porté à avoir une attitude spontanée, flexible, ouverte et sécurisante en encourageant cette participation et en y voyant une nouvelle possibilité de communication et d'apprentissage pour lui et ses élèves.

Par ailleurs, la personne peu actualisée, consacre encore ses énergies à la satisfaction de ses besoins de base. Pour cela, elle compte sur des facteurs externes, comme son milieu, pour lui fournir les renforcements nécessaires. Son comportement tend alors à être moins spontané et plus rigide. Par conséquent, le professeur peu actualisé verra probablement sa classe comme un milieu qu'il doit contrôler contre toute influence extérieure. Se sentant menacé par la présence d'un autre adulte dans sa classe, il préférera peut-être adopter une attitude fermée à toute initiative nouvelle. Dès lors, l'utilisation d'un parent bénévole deviendra vraisemblablement, une innovation redoutable et inacceptable.

Dans ce contexte, la théorie de Maslow sur l'actualisation de soi, laisse supposer qu'il pourrait y avoir des différences d'attitudes des professeurs face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe, entre les enseignants très actualisés et ceux qui le sont moins. Suite à cette considération, il reste à savoir jusqu'à quel point, dans la pratique cette affirmation se vérifie; c'est le but de la présente recherche.

Le problème de cette étude est donc de répondre à la question suivante: Est-ce qu'il y a une relation entre le degré d'actualisation de l'enseignant et son attitude face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe?

Conséquemment, l'hypothèse de recherche suivante sera

vérifiée: les professeurs plus actualisés auront des attitudes plus favorables face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe que les professeurs moins actualisés.

CHAPITRE II

LE CADRE EXPERIMENTAL

La revue de littérature présentée au chapitre précédent laisse entrevoir une relation entre l'actualisation de soi des professeurs et leurs attitudes face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. En effet, la théorie soutient qu'il y a une plus grande ouverture d'esprit et une plus grande sécurité chez les personnes actualisées leur permettant d'accepter plus facilement la présence et l'aide d'une autre personne adulte dans leur classe.

La description du cadre expérimental qui va permettre de vérifier cette théorie comportera les éléments suivants: 1) la description de l'échantillon; 2) la présentation des instruments; 3) la description des données; 4) l'exposé du plan de l'analyse statistique.

1. L'échantillon

L'échantillon qui a servi au présent projet de recherche au cours du mois de janvier 1982 comprenait des enseignants provenant des écoles élémentaires de l'un des conseils scolaires de l'Outaouais. Un total de neuf écoles participèrent à l'expérimentation. Quatre écoles étaient composées de classes de la maternelle à la 6e année inclusivement. Les cinq autres écoles avaient des classes de la maternelle à la

6e année. Cinq écoles possédaient également des classes spéciales c'est-à-dire TGA (trouble grave d'apprentissage), MSA (mésadaptés sociaux affectifs). Cette dernière catégorie représentait 7,3% de l'échantillon.

Ces enseignants étaient des professeurs à plein-temps ayant plus de trois années d'expérience à l'élémentaire. Un total de 133 professeurs ou 73% de l'échantillon répondirent aux deux questionnaires. De ce nombre, 109 copies furent conservées pour l'analyse statistique. Des 24 copies retirées 5 le furent parce que les professeurs n'avaient pas répondu adéquatement aux deux questionnaires et 19 parce qu'ils appartenaient à trois écoles où seulement une minorité avait participé à l'expérimentation. Les 109 professeurs de six écoles composèrent l'échantillon. Le tableau 1 contient les renseignements à cet effet. La principale raison exprimée par les non-répondants fut surtout, le refus de participer par manque de temps.

Chacun des enseignants participant à l'expérimentation reçut une enveloppe contenant: 1) une lettre de directives (appendice 1); 2) une copie de chacun des deux instruments; 3) une feuille-réponse pour le POI; 4) une feuille de renseignements généraux (appendice 2); 5) un crayon HB.

2. Les instruments

Deux instruments furent utilisés: 1) le Questionnaire

Tableau 1

Informations sur les écoles et sur le nombre de
personnes composant l'échantillon

Numéro de l'école	<u>Professeurs qui ont participé</u>	
	Nombre	Pourcentage
1	26	100%
2	19	95%
3	15	100%
4	17	94%
5	27	87%
6	10	85%
Total	114*	93%

*De ce nombre, cinq furent retirés de l'échantillon pour
n'avoir pas répondu adéquatement aux deux questionnaires.

d'attitudes personnelles (Personal Orientation Inventory: POI) conçu par Shostrom (1968) et 2) le Questionnaire d'opinions (The Teacher Attitude Scale) développé par Sister Gerarda (1976). Chacun de ces instruments sera présenté en détail.

a. Questionnaire d'attitudes personnelles

Le premier instrument intitulé Questionnaire d'attitudes personnelles (POI) fut utilisé dans la présente recherche pour identifier le degré d'actualisation de soi des enseignants. Ce test psychométrique a été développé par Shostrom (1966) et par la suite traduit par Tremblay (1968). Cet instrument mesure la santé mentale et les tendances actualisantes de l'individu plutôt que d'évaluer les aspects pathologiques de ce dernier. Il reflète les idées des différents théoriciens de la psychologie humaniste, plus spécifiquement celles de Maslow, qui décrit les caractéristiques de la personne actualisée. Outre les travaux de Maslow, Shostrom tient compte également du concept de "contrôle intérieur ou extérieur" de Reisman ainsi que de la notion de "l'orientation dans le temps" de Perls et May. Il s'appuie aussi sur les écrits de Allport, Angel, Buhler, Ellenberger, Ellis, Fromm, Horney, Rogers, Super et Watts.

Cet inventaire de l'actualisation de soi se compose de 150 items à choix obligatoire, contenant des phrases décrivant

des valeurs et des comportements. Ces items se divisent en deux échelles principales et dix échelles secondaires. Le POI n'est pas structuré de façon à fournir un score total, indiquant un niveau global d'actualisation de soi; chacune des échelles principales et les sous-échelles ont un score indépendant. Toutefois, les échelles ID (contrôle intérieur ou extérieur) et TC (orientation face au temps) sont considérées les plus importantes du test. En se basant sur les conclusions de Damm (1969, 1972) et les recommandations de Shostrom (1966), seulement les scores sur ces deux échelles sont nécessaires pour mesurer l'actualisation de soi.

La présente recherche n'utilise que ces deux échelles principales; elles regroupent respectivement 127 et 23 items du test. Voici ce que chacune d'elle représente. Premièrement, Contrôle intérieur ou extérieur. La personne actualisée est autonome et assure son propre support (Sondack-Lange, 1975, p. 57). Sa source de direction est donc essentiellement intérieure, elle est guidée par des motivations internes plutôt que par des influences externes. Elle développe des objectifs et des moyens pour les atteindre, correspondant à ce qu'elle est et à ce qu'elle désire. C'est un individu qui peut se libérer des restrictions imposées par la culture. Par ailleurs, celui dont la source provient de l'extérieur cherche l'approbation des autres (autorité, pairs, groupe) avant de se décider à agir. Pour ce dernier, sa préoccupation

est surtout de porter attention aux attentes et aux préférences des autres (Blouin, 1974, pp. 33-34). Deuxièmement, Orientation face au temps. Cette échelle implique que la personne actualisée est compétente dans le temps, c'est-à-dire est capable de vivre dans l'immédiat, tout en établissant une continuité entre le passé, le présent et le futur. Cette échelle est en relation avec trois caractéristiques de la personne actualisée selon Maslow: perception plus efficace de la réalité, faculté d'appréciation et spontanéité (Sondack, 1975, p. 57). D'autre part, celle qui est non-actualisée réagit plus souvent de façon inadéquate soit en accordant trop d'importance au passé, au futur ou exclusivement au présent (Blouin, 1974, p. 34).

Avant de parler des qualités métrologiques de ce test, on peut ajouter que l'administration est simple car le test est complété par chaque sujet sans limite de temps et que la correction se fait à l'aide de clefs.

La validité.- Le POI est un test qui a été soumis à plusieurs études de validité. Shostrom (1966) rapporte avoir utilisé le jugement de psychologues cliniciens. Deux groupes représentant 29 personnes actualisées et 34 personnes non-actualisées furent identifiés. On trouva que les scores obtenus discriminaient bien entre les deux groupes.

En comparant le POI à d'autres tests de personnalité, des corrélations négatives furent obtenues par Shostrom et

Knapp (1966) entre les scores du POI et les échelles "Depression" et "Hypochondria" du Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI). Des résultats similaires furent signalés par Knapp (1965) avec l'échelle "Neuroticism" du test Eysenck Personality Inventory (EPI).

L'échelle "Contrôle intérieur ou extérieur" du POI démontre une corrélation négative avec "Abasement" et une corrélation positive avec "Autonomy" du Edward's Personal Preference Inventory (LeMay et Damm, 1969).

Des corrélations significatives furent obtenues également entre le POI et l'échelle "Original Thinking Scale" du Gordon Personal Inventory (Braun et Asta, 1968). Ceci vient corroborer les idées de Maslow sur l'importance de la créativité chez l'individu actualisé.

Les travaux de Foulds (1969) illustrèrent également les corrélations obtenues du POI avec les critères de succès dans divers domaines notamment ceux qui concernent les valeurs, les croyances, les émotions et les relations interpersonnelles.

Plusieurs études ont également vérifié la validité prédictive du POI. En éducation, des recherches ont utilisé le POI et l'ont mis en relation avec la réussite des étudiants et l'efficacité pédagogique des enseignants (Alperson, Alperson et Levine, 1971; Murray, 1966).

La Fidélité. - En ce qui concerne la fidélité du POI, elle

a été calculée selon la méthode du test-retest par Klavelter et Mogar (1967) à l'aide d'un groupe de 48 étudiants de niveau collégial. Les coefficients obtenus furent respectivement 0,71 et 0,84 pour les échelles "Orientation face au temps", et "Contrôle intérieur ou extérieur". Deux semaines s'écoulèrent entre les deux administrations de test-retest. Shostrom avait obtenu, sans indiquer l'intervalle de temps entre les deux administrations, des coefficients de 0,91 et 0,93 pour les deux mêmes échelles.

Ilardi et May (1968) administrèrent deux fois le POI à 50 semaines d'intervalle, à 46 étudiantes infirmières. Les coefficients obtenus furent 0,71 sur l'échelle "Contrôle intérieur ou extérieur" et 0,55 sur l'échelle "Orientation face au temps".

En général, le POI semble mesurer de façon stable et constante l'actualisation de soi. L'indice de fidélité est suffisamment bon pour permettre une utilisation valable du test. Ce qui semble également important est le fait que Maslow lui-même a reconnu l'instrument de Shostrom comme le meilleur test pour mesurer sa théorie d'actualisation de soi: "self-actualization can now be defined quite operationally as intelligence used to be defined, that is, self-actualization is what the test POI tests" (1973). L'utilisation que les chercheurs, les conseillers et les psychologues font du test POI semble aussi une preuve de sa fidélité et de sa validité

comme mesure du concept d'actualisation de soi.

Le POI s'est donc révélé fidèle aux Etats-Unis.

Tremblay (1968) a traduit le test en essayant de respecter le sens original tout en s'assurant d'être compris par la population qu'il étudiait, à savoir des professeurs canadiens-français. Tremblay présente dans son étude les résultats de sa démarche:

La traduction du test a été assurée principalement par quatre psychologues professionnels canadiens-français, maîtrisant la langue française et la langue anglaise. Elle fut aussi améliorée à l'occasion, par la consultation auprès d'autres psychologues.

Pour la quasi-totalité des items, on ne retint que ceux qui rencontraient l'accord unanime de tous les traducteurs. Même si, par la suite, on a pu critiquer la traduction de deux items et remarquer le peu d'élégance de certaines tournures de phrases, il n'en demeure pas moins que la traduction semble demeurer assez fidèle au sens original tout en étant comprise par la population qui a dû passer le test.

... Afin de vérifier la valeur de l'instrument et de déterminer les limites à l'intérieur desquelles se situent des personnes canadiennes-françaises actualisées et non-actualisées, on leur fit passer le test et on examina les résultats. On réalisa cette procédure en faisant passer le test à des personnes préalablement évaluées par des psychologues compétents comme étant des personnes qui s'actualisent ou des personnes qui ne s'actualisent pas. (1968, pp. 68-69)

En conclusion, le POI (version française) a été utilisé à l'intérieur de recherches (Blouin, 1974; Germain, 1975; Sondack-Lange, 1975; Lapointe, 1976; etc.) et semble s'être avéré un instrument valide. On trouvera en appendice 3 une copie de la traduction du POI Questionnaire d'attitudes

personnelles de Tremblay, les directives qui l'accompagnent et une copie de la feuille-réponse.

b. Questionnaire d'opinions

Le deuxième instrument utilisé fut le Questionnaire d'opinions (The Teacher Attitude Scale) afin de déterminer les attitudes des enseignants face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. Ce questionnaire fut élaboré par Gerarda (1976). C'est un test construit selon une échelle Likert et il comprend 37 items. Les items sont des énoncés de comportements désirés et non des énoncés de faits. Il reflète les idées de Hedges (1972) sur les préoccupations des enseignants face à l'utilisation de parents bénévoles dans leur classe. Gerarda s'est également inspirée, pour construire son instrument, du "School Volunteer Programs, Administrative Handbook" (1973) et du questionnaire de Thompson (1972) sur les paraprofessionnels.

La validité.- Les items de ce questionnaire furent présentés à un panel de 20 candidats au doctorat afin de vérifier la validité de contenu. Tous avaient une expérience de la formation des enseignants ou occupaient des positions au Ministère de l'Education ou à l'Université. Les items retenus furent ensuite soumis à un groupe indépendant formé de trois juges pour un deuxième contrôle de la validité de contenu. L'instrument fut ensuite administré à 112 professeurs

afin d'obtenir à la fois des informations qualitatives et quantitatives sur chacun des items.

Après la cueillette des données, une analyse d'items fut réalisée. Dans la mesure de corrélation "item-total", tous les items obtinrent une valeur au-dessus de 0,20 ($p < 0,05$). En utilisant par la suite la mesure de corrélation "item-item" tous les items obtenant une corrélation supérieure à 0,6, furent rejetés. La composition finale de l'instrument comprenait 37 items.

La Fidélité. - La forme finale du The Teacher Attitude Scale fut administrée à 45 répondants de la première expérimentation après 5 semaines d'intervalle. Le résultat du coefficient de corrélation, test-retest, fut 0,84592. Le coefficient "split-half" obtint une valeur de 0,846.

Après cette étude-pilote, l'instrument fut jugé valide et fidèle et prêt à être utilisé en recherche. Cependant, la présente étude ne pouvait pas utiliser cet instrument tel quel puisqu'il n'avait jamais été traduit et utilisé avec une population francophone. L'utilisation de ce questionnaire a donc été précédée d'une étude-pilote qui avait pour but de vérifier la clarté de la formulation des items traduits en français et d'apporter les modifications nécessaires. Cette étude pilote fut complétée par une analyse factorielle de l'instrument. En voici les différentes étapes:

Etape 1. L'instrument fut d'abord traduit en français,

puis révisé par une personne compétente en traduction. Plusieurs corrections furent apportées et l'Office de la langue française fut consulté à plusieurs reprises afin de s'assurer de la précision de certains termes.

Etape 2. La traduction française ainsi obtenue fut confiée à une personne bilingue, possédant de l'expérience en enseignement des langues et n'ayant pas consulté l'original anglais du questionnaire, afin qu'elle traduise en anglais le questionnaire. Ceci avait pour but de vérifier si le contenu du texte anglais de Gerarda avait bel et bien été respecté. Cette opération confirma la pertinence de la traduction française.

Etape 3. Le texte français fut soumis à quelques personnes oeuvrant dans le domaine de l'éducation afin d'obtenir une évaluation qualitative des divers items. Ces personnes étaient des directeurs d'école et des enseignants. Quelques corrections furent apportées à la suite de leurs commentaires.

Etape 4. Le questionnaire fut alors administré à 96 professeurs. Ces derniers enseignaient à l'élémentaire et furent sélectionnés à l'intérieur des cours offerts à la formation des enseignants de l'Université d'Ottawa. Ceci avait pour but de recueillir des informations qualitatives et quantitatives sur chacun des items. Les réponses se faisaient sur une échelle de 5 points. Elles s'étendaient à partir de "tout à fait d'accord" à "tout à fait en désaccord".

Des valeurs consécutives de 5 à 1 furent accordées aux items positifs et les items négatifs furent notés de façon inverse. Cette dernière catégorie comprenait sept items: les numéros 5, 8, 10, 15, 18, 21 et 23.

Etape 5. Les résultats obtenus à chacun des items furent mis sur ordinateur afin de permettre le calcul de corrélations item-total. Des valeurs au-dessus de 0,22 apparurent pour 32 des 37 items. Il fut décidé que quatre des cinq items restant seraient modifiés d'après les remarques déjà formulées par les répondants. L'item 17 fut rejeté. Le coefficient de fidélité alpha obtint une valeur de 0,87907.

Etape 6. Il fut par la suite décidé de faire une analyse factorielle de l'instrument. Le programme BMD4M avec la méthode LJIFFY fut utilisé. La matrice des facteurs de pondération obtenue apparaît au Tableau 2. L'observation de cette matrice a permis de supporter l'idée qu'il y avait dans l'instrument de Gerarda des items qui, au départ, pouvaient naturellement se grouper parce qu'ils constituaient un aspect spécifique de la participation parentale. La colonne du facteur I identifie les items qui peuvent se rattacher à un facteur général concernant l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. C'est le facteur appelé: généralités. On retrouve 21 items dans ce facteur: les numéros 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 25, 27, 28 et 29. La colonne du facteur II comporte sept items qui

Tableau 2

Matrice des facteurs de pondération du
Questionnaire d'opinions

Items	Facteur I	Facteur II	Facteur III-
29	0,846	0,0	0,0
25	0,773	0,0	0,0
12	0,642	0,0	0,0
22	0,635	0,0	0,0
17	0,619	0,0	0,0
16	0,580	0,0	0,0
7	0,543	0,0	0,0
35	0,0	0,816	0,0
34	0,0	0,739	0,0
31	0,0	0,670	0,0
33	0,0	0,661	0,0
30	0,0	0,617	-0,387
32	0,0	0,610	0,0
18	0,0	0,0	0,655
23	0,0	0,0	0,596
5	0,0	0,0	0,580
10	0,0	0,0	0,537
20	0,0	0,0	0,523
19	0,456	0,0	-0,306
14	0,460	0,0	0,0
21	0,323	0,0	0,363
9	0,382	0,0	0,0
15	0,291	0,0	0,258
1	0,344	0,0	0,0
2	0,297	0,0	0,0
26	0,0	0,357	0,0
27	0,382	0,0	0,0
28	0,484	0,0	0,0
29	0,353	0,291	0,0
3	0,402	0,0	0,0
6	0,370	0,0	0,0
13	0,499	0,0	0,0
11	0,437	0,0	0,0
9	0,0	0,0	0,0
8	0,0	0,0	0,454
36	0,0	0,405	0,0

La valeur 0,0 représente une valeur inférieure à 0,25.

se rapportent à l'aide individuelle et à l'exemple qu'un autre adulte peut apporter en classe aux élèves. C'est le facteur intitulé: support à l'enfant. Il renferme les numéros 26, 30, 31, 32, 33, 34 et 35. La colonne du facteur III contient sept items qui concernent davantage l'enseignant c'est-à-dire que ce sont des items qui parlent surtout de ce que le parent bénévole apporte au professeur contrairement au facteur II qui se préoccupe davantage de ce qu'il peut apporter à l'élève. C'est le facteur appelé: support à l'enseignant. Il comprend les numéros 5, 8, 10, 20, 21 et 23. Dans le facteur II, l'item 36 ne semblait pas cadrer dans ce qui a été dit sur ce deuxième facteur, il fut donc décidé de le rejeter et de ne conserver que 35 items lors des futures analyses statistiques. Les items 9, 15, 21 et 29 présentaient également un message ambigu. Des difficultés à propos de ces items avaient déjà été signalées par les enseignants lors de l'étude-pilote. Il fut décidé de les transformer selon les recommandations reçues et de les laisser dans la catégorie du facteur I pour les items 9, 15 et 29 et dans la catégorie du facteur III pour l'item 21.

A la suite de ces diverses considérations, il fut décidé que la traduction française de l'instrument de Gerarda serait utilisée pour fin d'expérimentation. Une copie de cette traduction se trouve an appendice 4.

3. La description des données

Les deux instruments qui viennent d'être décrits à savoir le Questionnaire d'attitudes personnelles et le Questionnaire d'opinions ont été utilisés pour mesurer l'actualisation de soi des professeurs de l'élémentaire et leurs attitudes face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. Voici la description des données compilées après l'administration de ces deux questionnaires.

En ce qui concerne l'instrument, Questionnaire d'attitudes personnelles, deux scores furent calculés. Le premier mesurait la dimension "contrôle intérieur ou extérieur". Le score le plus élevé fut 111 et le score le moins élevé 49, le maximum possible était de 123. Le deuxième score mesurait la dimension "orientation face au temps" et le maximum possible était de 27. Le score le plus élevé fut 23 et le plus bas 10. Ces deux scores devaient constituer les deux variables indépendantes.

Quant à l'instrument Questionnaire d'opinions, trois scores furent compilés représentant chacun des facteurs identifiés lors de l'analyse factorielle du questionnaire.

L'étendue des scores correspondant à chacun des facteurs est la suivante: facteur I, 105-21; facteur II, 35-7; facteur III, 35-7. Le maximum obtenu pour chacun des facteurs fut de 96, 35 et 35 respectivement; les minimums furent de 21, 7

et 7. Ces trois scores représentaient les trois variables dépendantes.

Avant d'élaborer le plan de l'analyse statistique, il fut décidé de vérifier s'il y avait des différences significatives entre les moyennes des scores obtenus au sein des six écoles. Le programme d'analyse de la variance SPSS ANOVA fut utilisé en prenant le score total obtenu sur le Questionnaire d'opinions. Le tableau 3 contient les renseignements. Aucune différence significative existe entre les moyennes des échantillons, $F(5, 103) = 0,691$. Une analyse de variance fut également faite sur les deux scores du Questionnaire d'attitudes personnelles. Le programme SPSS MANOVA a permis de vérifier s'il existait des différences significatives entre les moyennes de nos échantillons. Les résultats apparaissent au tableau 3. L'analyse n'a révélé aucune différence significative, $F(10, 202) = 0,80448$. Il n'existerait donc pas de différence significative entre les moyennes de six échantillons observés. Les sujets répartis dans les six écoles seront donc considérés comme faisant partie d'un seul échantillon lors de l'analyse statistique.

4. Le plan de l'analyse statistique

L'analyse statistique de cette étude a été réalisée à l'aide du programme d'ordinateur d'analyse canonique de Carlson et Timm (1976). Ce programme a pour titre:

Tableau 3
Moyennes et écarts-types des résultats à chaque questionnaire
pour chacune des écoles

Ecole	1	2	3	4	5	6
Nombre de sujets	25	17	14	16	27	10
Questionnaire d'opinions						
M	98,2	103,8	90,7	103,7	96,9	94
E T	27,8	22,4	18,6	22,6	27,9	22,9
Questionnaire d'att. personnelles						
1) Orientation face au temps						
M	16,4	17,1	15	17,4	16,2	16,9
E T	2,5	2,8	3,3	2,3	2,7	3,2
2) Contrôle int. ou ext.						
M	76,4	79,1	73,1	78,6	76	78,5
E T	10,8	9,6	10,01	14,1	11,5	13,01

ANOVA pour Questionnaire d'opinions: $F(5, 103) = 0,691$, non-significatif.

MANOVA pour Questionnaire d'attitudes personnelles: Statistique de Hotellings = $0,07965$, $F(10,202) = 0,80448$, non-significatif.

Canonical Analysis Program; c'est la deuxième version de ce programme (Carlson, 1982) qui a été utilisée. Dans cette analyse, les variables "contrôle intérieur ou extérieur" et "orientation face au temps" du Questionnaire d'attitudes personnelles constituent les deux variables indépendantes et les trois facteurs, "généralités", "support à l'enfant" et "support à l'enseignant" du Questionnaire d'opinions, représentent les trois variables dépendantes.

L'hypothèse de recherche proposée prévoit une relation entre les deux ensembles de variables mentionnés. La technique de corrélation canonique établit les combinaisons linéaires de ces deux ensembles de variables de telle sorte que les scores obtenus soient en corrélation maximale; cette corrélation est appelée coefficient de corrélation canonique (LaForge, 1978, p. 298). La description des résultats obtenus à l'aide de cette technique fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE III

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RESULTATS

Les données relatives à l'hypothèse de recherche ont été analysées en utilisant une technique de corrélations canoniques. Le but du présent chapitre est de présenter ces résultats et de les interpréter.

1. La présentation des résultats

L'hypothèse de cette recherche est la suivante: Les professeurs plus actualisés auront des attitudes plus favorables face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe que les professeurs moins actualisés. Le degré d'actualisation de soi est défini par les scores obtenus sur les échelles "contrôle intérieur ou extérieur" et "orientation face au temps" du Questionnaire d'attitudes personnelles. Ces deux variables constituent les deux variables indépendantes. Le degré d'attitude est déterminé par les scores obtenus sur les trois facteurs du Questionnaire d'opinions. Ces trois variables, "généralités", "support à l'enfant" et "support à l'enseignant", forment les trois variables dépendantes. L'ensemble des variables indépendantes constitue l'ensemble des variables "d'actualisation de soi" (U). Tandis que l'ensemble des variables dépendantes représente l'ensemble des variables "d'attitudes face aux parents

bénévoles" (V).

Le tableau 4 contient les moyennes et les écarts-types des composantes de chaque ensemble de variables. Le tableau 5 renferme les corrélations obtenues entre les composantes de l'actualisation de soi et les composantes d'attitudes face aux parents bénévoles. Les corrélations entre la variable "contrôle intérieur ou extérieur" et les trois composantes d'attitudes sont positives et significatives ($p < 0,01$). Celles avec la variable "orientation face au temps" sont un peu plus faibles. La variable "contrôle intérieur ou extérieur" semble jouer un plus grand rôle dans l'acceptation, par l'enseignant, de parents en classe. A partir de cette matrice des corrélations, des combinaisons linéaires des deux ensembles de variables furent calculées de telle sorte que les scores obtenus soient en corrélation maximale. La corrélation porte alors le nom de corrélation canonique.

Le tableau 6 indique les premier et deuxième coefficients de corrélation canonique obtenus lors de l'analyse canonique. Une valeur "p" est associée à chacun de ces coefficients et provient du degré de signification modifié selon la méthode Glynn et Muirhead (1978) du chi carré de Bartlett. Cette valeur est produite par le programme d'ordinateur fait par Carlson (1982). Comme on peut le constater, seul le premier coefficient est significatif,

Tableau 4

Moyennes et écarts-types des deux variables
"d'actualisation de soi" et des trois
variables "d'attitudes face aux
parents bénévoles"

Variable	N	M	ET
<u>Actualisation de soi:</u>			
1. Orientation face au temps	109	16,47	2,882
2. Contrôle intérieur ou extérieur	109	76,84	11,682
<u>Attitudes face aux parents bénévoles:</u>			
1. Généralités	109	55,92	16,627
2. Support à l'enfant	109	23,46	7,035
3. Support à l'enseignant	109	18,72	6,677

Tableau 5

Matrice des corrélations entre les deux variables "d'actualisation de soi"
et les trois variables "d'attitudes face aux parents bénévoles"

Variable	Orientation face au temps	Contrôle intérieur ou extérieur	Généralités l'enfant	Support à l'enseignant
<u>Actualisation de soi</u>				
1. Orientation face au temps	1,00000			
2. Contrôle intérieur ou extérieur	0,69906*	1,00000		
<u>Attitudes face aux parents bénévoles</u>				
1. Généralités	0,13993	0,21507*	1,00000	
2. Support à l'enfant	0,26057*	0,30463*	0,64667*	1,00000
3. Support à l'enseignant	0,13642	0,26144*	0,46730*	0,19422*

* p < 0,01 bilatéral

Tableau 6

Analyse canonique entre l'ensemble des variables
"d'actualisation de soi" et l'ensemble des
variables "d'attitudes face aux
parents bénévoles"

Coefficient de corrélation canonique	valeur p
Premier: 0,376854	p < 0,00801
Second: 0,110653	0,50462

soit $p < 0,00801$. On obtient un résultat semblable en utilisant le critère de Roy pour chacune des racines. La première racine 0,142019 est supérieure à la valeur critique 0,13 ($\alpha = 0,01$) mais non la seconde 0,012.

Les corrélations entre chacune des variables d'un ensemble donné, variables d'actualisation de soi ou variables d'attitudes face aux parents bénévoles, et la variable canonique de l'autre ensemble sont reproduites aux tableaux 7 et 8. Ces tableaux permettent d'abord d'apprécier la relation inter-variables et par suite de comparer cette relation à celle dans l'autre groupe.

Ainsi, l'hypothèse de la présente recherche vise à vérifier la relation entre un haut niveau d'actualisation de soi chez les enseignants et une attitude favorable face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. La valeur du coefficient de corrélation canonique entre les deux ensembles de variables est 0,38 et permet par le fait même de supporter cette hypothèse ($p < 0,01$).

2. L'interprétation des résultats

Il existe donc une relation entre le degré d'actualisation de soi et les attitudes des enseignants face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. Et cette relation va dans le sens prévu; une corrélation canonique positive marquée a été obtenue: 0,38. Le genre d'attitude

Tableau 7

Corrélations entre variables de l'ensemble
"actualisation de soi" (U) et variables
canoniques de l'ensemble "attitudes face
aux parents bénévoles" (V)

Variable.	V1	V2
<u>Actualisation de soi</u>		
1. Orientation face au temps	0,2785	-0,07455
2. Contrôle intérieur ou extérieur	0,37623	0,00636

Tableau 8

Corrélations entre variables de l'ensemble
"attitudes face aux parents bénévoles" (V)
et variables canoniques de l'ensemble
"actualisation de soi" (U)

Variable	U1	U2
<u>Attitudes face aux parents bénévoles</u>		
1. Généralités	0,21388	0,02691
2. Support à l'enfant	0,30796	-0,04887
3. Support à l'enseignant	0,25728	0,07973

manifesté peut être en accord avec le niveau de besoins qu'un individu essaie de combler ou avec le degré d'actualisation de soi.

La personne actualisée a satisfait de façon adéquate ses besoins de base c'est-à-dire ses besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'amour et d'estime et peut progresser vers son besoin d'actualisation de soi. A cause de cela, elle manifeste des caractéristiques et des attitudes qui diffèrent de la personne peu actualisée. Elle réagit donc à son milieu de façon flexible, démocratique, spontanée et autonome. D'un autre côté, la personne peu actualisée qui est encore à combler ses besoins de base est peut-être moins flexible, moins spontanée et plus craintive face au changement.

Les recherches empiriques citées au chapitre premier soutiennent cet état de fait. Cependant, les recherches de Dandes (1966), Murray (1972), Jury, Willower et Delacy (1975), Silver (1976) et Logan et autres (1978) sont d'un intérêt particulier pour la présente recherche puisqu'elles s'attardent à la variable enseignant. Ces recherches suggèrent que le professeur actualisé est un professeur efficace parce qu'il est habituellement démocratique, humain, ouvert et davantage centré sur l'enfant. Il semble bien que ce soit ces mêmes qualités personnelles qui deviennent nécessaires lorsqu'il s'agit d'accepter l'aide d'un parent en

classe. L'enseignant, qui adopte une attitude favorable face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe, semble démontrer des qualités de flexibilité, d'ouverture d'esprit, d'acceptation de soi et des autres. Ces qualités paraissent essentielles à une telle démarche.

Certaines considérations peuvent également être soulignées quant aux variables qui ont formé les ensembles des variables d'actualisation de soi et des variables d'attitudes face aux parents bénévoles lors de l'analyse canonique. Tout d'abord, on remarque une relation élevée entre les facteurs d'attitude et la variable "contrôle intérieur ou extérieur". Une corrélation de 0,38 semble s'expliquer par le fait qu'un enseignant qui favorise l'utilisation de parents bénévoles dans sa classe fera davantage appel à la dimension "contrôle intérieur ou extérieur" de l'actualisation de soi qu'à la dimension "orientation face au temps". Une personne actualisée, est une personne guidée par des motivations internes plutôt que par des influences externes. En d'autres termes, c'est une personne autonome qui développe des objectifs et des moyens pour les atteindre, correspondant à ce qu'elle est et à ce qu'elle désire.

Quant à la dimension "orientation face au temps" c'est celle qui caractérise l'individu qui se préoccupe de vivre dans l'immédiat tout en établissant une continuité entre le passé, le présent et le futur. Il semble logique de penser

que la composante "contrôle intérieur ou extérieur" de l'actualisation de soi, est celle qui joue un plus grand rôle lorsqu'il s'agit d'exprimer son attitude vis-à-vis l'utilisation de parents bénévoles. Une autre constatation est la relation marquée entre le facteur "support à l'enfant" et les composantes de l'actualisation de soi. Ce facteur avait été défini au chapitre précédent comme celui renfermant les items se rapportant à l'aide individuelle et à l'exemple qu'un autre adulte peut apporter à l'élève. La corrélation de 0,31 vient en quelque sorte appuyer les études (Hedges, 1972; Reagan, 1979; Mastors, 1975; et autres) qui plaçaient l'aide individuelle fournie à l'enfant, comme un des principaux avantages d'une telle participation parentale. On peut aussi croire que ce résultat appuie les tendances actuelles de l'enseignement individualisé ou la nécessité de répondre aux besoins particuliers de chaque enfant, faisant ressortir que l'enseignant actualisé aimerait d'autres adultes dans sa classe afin de concrétiser davantage ce genre d'enseignement.

Le facteur "support à l'enseignant" obtient, en relation avec les variables d'actualisation de soi, une corrélation de 0,26. Les professeurs actualisés semblent conscients que la présence d'un adulte supplémentaire dans la salle de classe, diminue la tâche de l'enseignant. Plusieurs auteurs corroborent cette assertion (Filipizak, 1977; Cooke et Appolini, 1975; Cory, 1974; etc.).

Quant au premier facteur, intitulé "généralités", il obtient une corrélation de 0,21 avec les composantes de l'actualisation de soi. Ce résultat vient confirmer l'attitude favorable des enseignants actualisés vis-à-vis l'utilisation de parents bénévoles.

Toutefois, cette étude a été réalisée dans certaines conditions spécifiques et les caractéristiques de l'échantillon en particulier, suscitent certaines considérations. L'échantillon n'a pas été choisie au hasard et les professeurs des six écoles qui ont participé à l'expérimentation font partie d'un même conseil scolaire, sans toutefois représenter la totalité des enseignants de ce conseil. De plus, comme la participation s'est faite sur une base volontaire, on peut penser que les écoles qui ont participé reflètent des attitudes différentes de celles qui n'ont pas participé. Conséquemment, il est possible que les attitudes, décrites à l'aide de l'échantillon, diffèrent de celles de la population en général. La généralisation des résultats de l'échantillon à la population doit donc être faite avec prudence.

RESUME ET CONCLUSION

Le but de cette étude était de vérifier la relation entre le degré d'actualisation de soi des enseignants et leurs attitudes face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. En appliquant la théorie de Maslow au contexte éducatif, l'hypothèse de recherche suivante a été énoncée: les professeurs les plus actualisés auront des attitudes plus favorables face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe que les professeurs moins actualisés. Le Personal Orientation Inventory, instrument conçu par Shostrom et traduit par Tremblay, fut utilisé pour mesurer l'actualisation de soi. L'instrument de Gerarda, intitulé The Teacher Attitude Scale, fut traduit en français et validé, afin de mesurer l'attitude des enseignants face à la présence de parents bénévoles en salle de classe. Son utilisation lors de l'expérimentation fut précédée d'une étude pilote et d'une analyse factorielle. Cette dernière analyse fit ressortir trois facteurs principaux dans le questionnaire de Gerarda.

Les données recueillies furent traitées à l'aide du programme d'analyse canonique de Carlson et Timm (1976). La relation prévue fut acceptée à un degré de signification de $p < .01$.

Les résultats de la présente recherche ont donc permis d'affirmer que les enseignants qui étaient les plus

actualisés étaient également ceux qui étaient les plus favorables à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe.

En tenant compte des limites de la présente recherche, la contribution de celle-ci est à la fois théorique et pratique. La contribution théorique vient du fait qu'il a été possible de relier l'attitude à une dimension de la personnalité, l'actualisation de soi. Ainsi on peut dire que certaines variables de la personnalité expliquent, du moins en partie, les attitudes qu'on peut avoir face à un objet quelconque. D'un côté pratique, il est possible de tenir compte des résultats obtenus d'abord au niveau de la formation des maîtres et ensuite lors de la planification du perfectionnement des enseignants. Il est bien évident que le projet éducatif de l'école québécoise est délibérément tourné vers une responsabilité plus grande des parents; cette responsabilité est aussi bien administrative que pédagogique et elle requiert du bénévolat. Dans une telle perspective, l'acceptation des parents par l'enseignant est essentielle. Il devient donc important pour le professeur de posséder à la fois des habilités pédagogiques et une compétence en relations humaines. Les institutions d'enseignement à la formation des maîtres, tout en fournissant à leurs étudiants des stratégies d'apprentissage pourraient inclure dans leurs programmes des activités spécifiques au niveau des différents stages qui permettraient au stagiaire de

croître et de se développer psychologiquement afin de s'actualiser pleinement. Cette attention au développement de la personne chez les enseignants en formation pourrait également faire l'objet des préoccupations de ceux qui s'occupent du perfectionnement des maîtres en exercice. L'enseignement et les structures administratives pourraient être modifiés de telle sorte que des cours en relations humaines ou des groupes de croissance puissent être offerts au professeur expérimenté. Cette nouvelle orientation pourrait former des enseignants plus actualisés c'est-à-dire des enseignants ouverts aux nouvelles expériences, humains, démocratiques et centrés sur les besoins des élèves. Ils deviendraient ainsi capables d'encourager la croissance personnelle de leurs élèves. Ceux-ci deviendraient à leur tour des adultes libres et responsables.

Evidemment des recherches supplémentaires étudiant les mêmes variables d'actualisation de soi et d'attitudes face à la participation parentale en salle de classe sont nécessaires si l'on veut obtenir des informations additionnelles concernant cette forme de participation. A cet effet, le questionnaire de Gerarda pourrait faire l'objet d'une étude plus poussée. Une analyse factorielle sur une population beaucoup plus étendue fournirait probablement un meilleur cadre de référence lors de l'analyse de données.

De plus, il pourrait être intéressant dans des recherches

ultérieures de voir jusqu'à quel point l'effet combiné de l'actualisation de l'enseignant et la présence de parents bénévoles en salle de classe affecte l'actualisation des élèves et leur apprentissage.

Enfin, la présente étude a limité ses observations à la théorie de Maslow sur l'actualisation de soi. La théorie de Maslow comporte certaines limites qui ont été mises en évidence récemment (Croteau, 1981). Un projet de recherche semblable, en utilisant d'autres théories de la personnalité en rapport avec les attitudes de l'enseignant vis-à-vis l'utilisation de parents bénévoles, pourrait s'avérer important si l'on veut préciser la relation entre les variables attitude et personnalité. Ainsi des dimensions autres que l'actualisation de soi expliqueraient peut-être davantage le rôle du facteur personnalité dans la détermination des attitudes.

En résumé, la présente recherche a tenté de vérifier sur le plan expérimental la relation entre l'actualisation de soi et les attitudes des enseignants en présence de parents bénévoles en classe. La réalisation des différents projets de recherche suggérés plus haut pourrait, tout en clarifiant la relation entre les attitudes et la personnalité, faire ressortir l'importance de l'aspect bénévolat pédagogique dans la participation des parents à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- Adkins, P. Parent involvement in the classroom: boon or bane? Journal of Research and Development in Education, 1975, 5, 7-13.
- Allport, G. W. Attitudes. Dans Handbook of social psychology. Worcester, Mass.: Clark University Press, 1935, pp. 788-884.
- Allport, G. W. Structure et développement de la personnalité. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé, 1970.
- Alperson, B. L., Alperson, E. & Levine, R. Growth effects of high school marathons. Experimental Publications System, 1971, 10.
- Arkoff, A. Psychology and personal growth. Boston: Allyn and Bacon, 1975.
- Blouin, A. Lien entre l'actualisation de soi et l'empathie chez le counselor. Thèse de doctorat non publiée, Montréal, 1974.
- Braun, J. R. & Asta, P. Intercorrelations between the POI and the Gordon Personal Inventory Scores. Psychological Reports, 1968, 23, 1197-1198.
- Brock III, H. C. Parent volunteer programs in early childhood education. Hamden, Connecticut: Linnet Books, 1976.
- Canadian Education Association. Notes on the use of auxiliary personnel in some Canadian school systems. Toronto, 1975, ERIC, ED 121794.
- Cardno, J. A. The notion of attitude: an historical note. Psychological Reports, 1955, 1.
- Carlson, J. E. & Timm, N. H. Canonical analysis program. Psychometrika, 1976, 41, 159-176.
- Carrière, S. & Tremblay, H. Consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Québec: Ministère de l'Éducation, 1978.
- Conseil supérieur de l'éducation. L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977. Québec, 1977.

- Cooke, T. P. & Appolini, T. Parents' involvement in the schools: ten postulates of justification. Education, 1975, 96, 168-169.
- Cory, C. T. Two generations of volunteers: parents. Learning, 1974, 3, 76-79.
- Croteau, J. L'homme sujet ou objet: prolégomènes philosophiques, à une psychologie scientifico-humaniste. Montréal: Bellarmin, 1981.
- Damm, V. J. Overall measures of self-actualization derived from the POI. Educational and Psychological Measurement, 1969, 29, 977-981.
- Damm, V. J. Overall measures of self-actualization derived from the POI: a replication and refinement study. Education and Psychological Measurement, 1972, 32, 485-489.
- Dandes, M. H. Psychological health and teacher effectiveness. Journal of Teacher Education, 1966, 17, 301-306.
- Debaty, P. La mesure des attitudes. Paris: Presses universitaires de France, 1967.
- Dougherty, A. M. & Dyal, M. A. Community involvements, training parents as tutors in a Junior High. School Counsellor, 1976, 23, 353-356.
- Doyon, P. L'actualisation de soi chez les adeptes de la drogue. Thèse de doctorat non publiée, Montréal, 1974.
- Dubord, D. A. A study of the effects of volunteers in different kinds of classroom activities. Thèse de maîtrise non publiée, Calgary, 1973.
- Durno, E. Volunteers in education. Toronto: Learnxs press, 1979.
- Eells, D. R. Are parents really partners in education. NAASP Bulletin, 1974, 58, 26-31.
- Foulds, M. L. & Warhime, R. G. Effects of a "Fake Good" response set on a measure of self-actualization. Journal of Counseling Psychology, 1971, 18, 279-280.
- Filipczak, J. et al. Parent involvement in the Schools: Towards what end? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, N.-Y., 1977, ERIC, ED 143104.

Gerarda, M. A study of teacher's attitudes towards parental volunteers in the classroom and their relationships to professional role orientation and situational job security. Thèse de doctorat non publiée, Ottawa, 1976.

Germain, D. Actualisation de soi et anxiété: étude exploratrice. Thèse de maîtrise non publiée, Moncton, 1975.

Gold, P. & Taylor, A. M. Of course, volunteers. Reading Teacher, 1975, 28, 614-616.

Goldstein, K. Organismic psychology: Holistic theory of personality. Dans William S. Sahakian, Psychology of personality: readings in theory. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1974.

Gregoire, M. Des mots à la réalité, les parents veulent participer. Revue Scolaire, 1976, 26, 22-23.

Hancock, M. F. Factors related to implementation of programs of parent volunteer classroom involvement in selected elementary schools of Florida. Thèse de doctorat non publiée, Florida, 1977.

Hedges, H. G. Volunteer parental assistance in elementary schools. Thèse de doctorat non publiée, Toronto, 1972.

Hedges, H. G. Volunteer assistance project. Interchange, 1974, 5, 8-22.

Hegenbart, G. L. How teachers and parents perceive parental involvement in elementary schools. Thèse de doctorat non publiée, Illinois, 1980.

Henripin, M. Le projet éducatif à l'école primaire: trois témoignages et quelques pistes de réflexion. Vie Pédagogique, 1981, 12, 4-11.

Ilardi, R. L. & May, W. T. A reliability study of Shostrom's POI. Journal of Humanistic Psychology, 1968, pp. 68-72.

Jackson, R. & Stretch, H. Perceptions of parents, teachers and administrators to parental involvement in early childhood programs. Alberta Journal of Educational Research, 1976, 22, 129-139.

Jury, L. E., Willower, D. J. & Delacy, W. J. Teacher self-actualization and pupil control ideology. Alberta Journal of Educational Research, 1975, 21, 295-301.

Katz, D. The functional approach to the study of attitudes. Public Opinion Quarterly, 1960, 24, 168-169.

Katz, D. & Stotland, E. A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. Dans Psychology: A study of a science. New York: McGraw-Hill, 1959, vol. 3.

Klavelter, R. E. & Mogar, R. E. Stability and internal consistency of a measure of self-actualization. Psychological Reports, 1967, 21, 422-424.

Kornblau, E. & Kruuse, M. Teacher: your neighborhood is a wealth of help. Paper presented at the Annual Parents and Reading Conference, New York, 1979, ERIC ED 179506.

Laforge, H. Analyse multivariée: présentation matricielle et programmes universels d'ordinateur. Québec: Université Laval, 1978.

Langenbrunner, M. R. & Thornburg, K. R. Attitudes of pre-school directors, teachers and parents towards parent involvement in the schools. Reading Improvement, 1980, 17, 286-291.

Lapointe, L. L'actualisation de soi chez les gens créateurs et chez les gens non-créateurs. Thèse de maîtrise non publiée, Sherbrooke, 1976.

LeMay, M. L. & Damm, V. J. Relationship of the POI to the EPPS. Psychological Reports, 1969, 24, 834.

Logan, B. et al. An empirical investigation of the relationship between teacher self-actualization and degree of acceptance of educational principles. Ottawa: Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1978.

Macar, M. Les échelles d'attitudes. Liège: P.U.L., 3e édition, 1976.

Maslow, A. H. Toward a psychology of being. New-York: VanNostrand Reinhold, 1968.

Maslow, A. H. Motivation and personality. New-York: Harper & Row, 1970.

Maslow, A. H. Farther reaches of human nature. New-York: Viking, 1971.

- Mastors, C. School volunteers: Who needs them? Bloomington, Fastback Series no. 55, 1975.
- Meili, R. Les attitudes dans les réactions affectives. Dans Les attitudes, symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. Paris: P.U.F., 1961..
- Ministère de l'Éducation du Québec. Le conseil d'orientation de l'école. Québec, 1980.
- Murray, E. Student's perceptions of self actualizing and non-self actualizing teachers. The Journal of Teacher Education, 1972, 23, 383-387.
- Myers, J. D. & Massey, J. Volunteer mothers as tutors in the classroom. Journal of Research and Development in Education, 1975, 8, 54-63.
- Nelson, R. C. & Bloom, J. W. Building parent involvement. Elementary School Guidance and Counselling, 1973, 8, 43-49.
- Ouellet, A. Analyse du concept attitude: du concept théorique au concept opératoire. Revue des Sciences de l'Éducation, 1978, 4, 365-374.
- Paillard, J. Les attitudes dans la motricité. Dans Les Attitudes, symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. Paris: P.U.F., 1961.
- Papp, L. A. PTA: Pathetically trivial alliance of potential teaching assistants. Journal of Research and Development in Education, 1973, 7, 72-73.
- Reagan, B. Introduction. Dans Partners: parents and schools, Ronald S. Brandt, ed. Alexandria, Virginia: ASCD Publications, 1979.
- Rogers, C. R. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
- Shaw, M. E. & Wright, J. M. Scales for the measurement of attitudes. New-York: McGraw-Hill, 1967.
- Shostrom, E. L. Manual for the Personal Orientation Inventory. San Diego, California: EDITS, 1966, 1974.

- Shostrom, E. L. & Knapp, R. Relationship of measures of self-actualization (POI) to a measure of pathology (MMPI) and to therapeutic growth. American Journal of Psychotherapy, 1966, 20, 193-202.
- Silver, F. M. An empirical investigation of the relationship between teachers' self-actualization and classroom openness. Thèse de doctorat non publiée, Ottawa, 1976.
- Simonson, M. R. Attitude measurement: why and how. Educational Technology, 1979, 19, 34-38.
- Sondack Lange, P. Etude descriptive des dimensions de l'actualisation de soi et de la compétence des infirmières soignantes. Thèse de maîtrise non publiée, Montréal, 1975.
- Thurstone, L. L. The measurement of values. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- Tremblay, B. Les caractéristiques de la personne et du comportement du professeur du niveau collégial, favorisant un apprentissage existentiel par l'étudiant. Thèse de doctorat non publiée, Montréal, 1968.
- Tudor, K. R. An exploratory study of teachers' attitudes and behavior toward parent education and involvement. Educational Research Quarterly, 1977, 2, 22-28.
- Wakefield, J. A., Cunningham, C. L. & Edwards, D. D. Teacher attitudes and personality. Psychology in the Schools, 1975, 12, 345-357.
- Yawkey, T. D. & Silvern, S. B. Selection and use of para-professionals in the school program. Education, 1975, 95, 289-292.
- Zimbardo, P. & Ebbesen, E. B. Influencing attitudes and change behavior. Massachusetts: Addison-Wesley, 1969.

APPENDICE 1

LETTRE AUX ENSEIGNANTS

Hull, 26 janvier 1982

Cher professeur,

Depuis les dix dernières années, la participation des parents à l'action éducative de l'école a pris beaucoup d'ampleur. Les lois 27 et 71 sont venues concrétiser cette participation. Depuis, plusieurs projets ont été mis sur pied dans diverses Commissions scolaires. Cependant, il est très important d'en savoir davantage sur les attitudes des enseignants face aux différentes formes que peut prendre cette participation parentale.

Je vous demande donc votre aide afin d'obtenir des informations sur l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. Un parent bénévole se définit de la façon suivante: "personne qui travaille régulièrement à l'école afin d'aider les élèves en supportant les efforts fait par le personnel professionnel et cela sans rémunération financière".

Cette recherche fait partie des exigences du programme de maîtrise en éducation (section mesures et expérimentation) que je poursuis à l'Université d'Ottawa. Elle a été approuvée par votre Commission scolaire. Les informations recueillies ne seront pas utilisées pour identifier un professeur ou une école en particulier. Elles serviront uniquement à des analyses statistiques. L'anonymat complet est garanti à chacun des répondants. N'écrivez ni votre nom, ni celui de votre école à aucun endroit sur les questionnaires.

Vous trouverez ci-inclus, deux questionnaires, une feuille-réponse, une feuille de renseignements généraux et un crayon HB. Avant de répondre veuillez lire les directives données au début de chaque questionnaire et les suivre rigoureusement.

Le premier questionnaire est un questionnaire d'attitudes personnelles. Vous devez répondre à tous les 150 items en choisissant A ou B. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, essayez cependant d'y répondre le plus honnêtement et le plus simplement possible sur la feuille-réponse. Le deuxième questionnaire est un questionnaire d'opinions. Pour chacun des énoncés, il y a cinq choix de réponses. Vous encerclez, sur le questionnaire même,

la réponse qui illustre le mieux votre opinion. Pour terminer, il y a une feuille de renseignements généraux à remplir.

Lorsque vous aurez complété les deux questionnaires et la feuille de renseignements, veuillez s'il vous plaît replacer le tout (i.e. les deux questionnaires, la feuille-réponse, la feuille de renseignements, cette lettre et le crayon HB) dans l'enveloppe, la cacheter et la remettre au directeur de votre école.

Permettez-moi en terminant de vous remercier de l'aide que vous m'apportez dans la poursuite de mon projet de recherche. Je sais qu'on vous demande souvent des travaux qui ne font pas partie de votre charge normale de travail. J'espère cependant, que les bénéfices indirects que vous pourrez éventuellement retirer en participant à des projets de recherche comme celui-ci, viendront compenser quelque peu pour le temps que vous y avez consacré.

Sincèrement,

Renée Forgette Giroux

Renée Forgette Giroux

APPENDICE 2

FEUILLE DE RENSEIGNEMENTS

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

Encerchez la ou les bonnes réponses.

1. SEXE

a) féminin

b) masculin

2. ETAT CIVIL

a) célibataire

b) marié(e)

c) autre

3. AGE

a) 20-29

b) 30-39

c) 40-49

d) 50 et plus

4. FORMATION

a) Brevet C ou B

b) Baccalauréat

c) Maîtrise

d) Autre(s) spécifiez _____

5. DEGRE ENSEIGNE

a) Pré-maternelle 4 ans

b) Maternelle 5 ans

c) 1er cycle

d) 2e cycle

e) Classe spéciale (Récupération, TGA, MSA etc.)

6. EXPERIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT (COMPTER L'ANNEE EN COURS)

a) 2 ans et moins

b) 3 à 5 ans

c) 6 à 10 ans

d) 11 à 20 ans

e) 21 ans et plus

7. AVEZ-VOUS DEJA ENSEIGNE AVEC L'AIDE D'UN PARENT BENEVOLE?

a) oui

b) non

SI OUI, EST-CE QUE L'EXPERIENCE A ETE:

a) insatisfaisante

b) satisfaisante

c) très satisfaisante

APPENDICE 3

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES PERSONNELLES

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES PERSONNELLES

DIRECTIVES

Vous trouverez dans les pages qui suivent des paires d'énoncés numérotés. Votre tâche consiste à lire chacun des énoncés et à décider lequel des deux énoncés de la paire vous décrit le mieux.

Vous devez inscrire vos réponses sur la feuille qui vous est fournie à cette fin (feuillet-réponse). La vignette ci-contre est une illustration de réponses correctement inscrites. Si le premier énoncé d'une paire est vrai ou presque totalement vrai lorsque vous vous l'appliquez à vous-même, vous noircissez l'espace entre les lignes verticales de la colonne portant l'entête "a" (exemple: la réponse 1, ci contre). Si c'est le second énoncé de la paire qui est vrai ou presque totalement vrai lorsque vous vous l'appliquez à vous-même, vous noircissez l'espace entre les lignes verticales de la colonne portant l'entête "b" (exemple: la réponse 2, ci-contre). Dans le cas où aucun des énoncés ne s'applique à vous, ou si vous ignorez ce à quoi ils font référence, vous n'inscrivez aucune réponse. Il faut vous rappeler que c'est bien VOTRE PROPRE opinion de vous-même qui importe ici; dans la mesure du possible, vous ne devez laisser aucune paire d'énoncés sans réponse.

Exemples de réponses
inscrites
correctement

	a	b
1.	☒	☐
	a	b
2.	☐	☒

.../2

Vous devez vous assurer qu'en inscrivant vos réponses, le numéro de l'énoncé du questionnaire corresponde bien au même numéro sur le feuillet-réponse. Vous prendrez bien soin de bien noircir les espaces et vous effacerez complètement une réponse que vous désirez changer. Ne rien écrire sur le questionnaire lui-même.

Attention: il est important que vous essayiez de donner une réponse à chaque numéro.

1. a. La droiture (jouer franc-jeu) est pour moi une règle à laquelle je ne peux déroger.
- b. La droiture (jouer franc-jeu) n'est pas pour moi une règle qui m'oblige complètement.
2. a. Je me sens obligé de rendre la pareille à un ami qui me fait une faveur.
- b. Je ne me sens pas obligé de rendre la pareille à un ami qui me fait une faveur.
3. a. Je me sens obligé de toujours dire la vérité.
- b. Je ne dis pas toujours la vérité.
4. a. Peu importe les efforts que je fais, je suis souvent blessé dans mes sentiments.
- b. Si je m'y prends bien, je peux éviter d'être blessé dans mes sentiments.
5. a. Je sens que je dois m'efforcer d'atteindre la perfection dans tout ce que j'entreprends.
- b. Je ne sens pas que je doive m'efforcer d'atteindre la perfection dans tout ce que j'entreprends.
6. a. Je prends souvent mes décisions spontanément.
- b. Je prends rarement mes décisions spontanément.
7. a. J'ai peur d'être moi-même.
- b. Je n'ai pas peur d'être moi-même.
8. a. Je me sens obligé lorsqu'un étranger me fait une faveur.
- b. Je ne me sens pas obligé lorsqu'un étranger me fait une faveur.
9. a. Je me sens en droit d'attendre des autres qu'ils fassent ce que je demande d'eux.
- b. Je ne me sens pas en droit d'attendre des autres qu'ils fassent ce que je demande d'eux.

10. a. Je vis selon des valeurs qui sont en accord avec autrui.
b. Je vis selon des valeurs qui sont surtout basées sur mes propres sentiments.
11. a. Je suis constamment préoccupé de m'améliorer.
b. Je ne suis pas constamment préoccupé de m'améliorer.
12. a. Je me sens coupable lorsque je suis égoïste.
b. Je ne me sens pas coupable lorsque je suis égoïste.
13. a. Je n'ai pas d'objection à laisser la colère monter en moi.
b. La colère est quelque chose que je cherche à éviter.
14. a. Quand j'ai confiance en moi, tout m'est possible.
b. Même lorsque j'ai confiance en moi, je demeure très limité.
15. a. Je fais passer les intérêts des autres avant les miens.
b. Je ne fais pas passer les intérêts des autres avant les miens.
16. a. Les compliments me rendent parfois mal à l'aise.
b. Les compliments ne me rendent jamais mal à l'aise.
17. a. Je crois qu'il est important d'accepter les autres tels qu'ils sont.
b. Je crois qu'il est important de comprendre pourquoi les autres sont comme ils sont.
18. a. Je peux remettre à demain ce que je devrais faire aujourd'hui.
b. Je ne remets pas à demain ce que je devrais faire aujourd'hui.
19. a. Je peux donner sans exiger de l'autre personne qu'elle apprécie ce que je donne.
b. J'ai le droit d'attendre de l'autre personne qu'elle apprécie ce que je donne.

20. a. La société me dicte mes valeurs morales.
b. Je détermine moi-même mes valeurs morales.
21. a. Je fais ce que les autres attendent de moi.
b. Je me sens libre de ne pas faire ce que les autres attendent de moi.
22. a. J'accepte mes faiblesses.
b. Je n'accepte pas mes faiblesses.
23. a. Pour acquérir une plus grande maturité affective, je dois connaître le pourquoi de mes actes.
b. Pour acquérir une plus grande maturité affective, il ne m'est pas nécessaire de connaître le pourquoi de mes actes.
24. a. Je suis parfois de mauvaise humeur, lorsque je ne me sens pas bien.
b. Je ne suis presque jamais de mauvaise humeur.
25. a. J'ai besoin que les autres approuvent ce que je fais.
b. Je n'ai pas toujours besoin que les autres approuvent ce que je fais.
26. a. J'ai peur de faire des erreurs.
b. Je n'ai pas peur de faire des erreurs.
27. a. Je fais confiance aux décisions que je prends spontanément.
b. Je ne fais pas confiance aux décisions que je prends spontanément.
28. a. Mes sentiments de valeur personnelle ~~me~~ dépendent de la quantité de ce que je produis.
b. Mes sentiments de valeur personnelle ne dépendent pas de la quantité de ce que je produis.
29. a. Je crains l'échec.
b. Je ne crains pas l'échec.

30. a. Mes valeurs morales sont déterminées par les idées, les sentiments et les décisions d'autrui, en majeure partie.
- b. Mes valeurs morales ne sont pas déterminées en majeure partie par les idées, les sentiments et les décisions d'autrui.
31. a. Il m'est possible de vivre ma vie comme je l'entends.
- b. Il ne m'est pas possible de vivre ma vie comme je l'entends.
32. a. Je peux faire face aux succès et aux revers de la vie.
- b. Je ne peux faire face aux succès et aux revers de la vie.
33. a. Je crois qu'il est bon d'exprimer ce que je ressens lorsque je suis en relation avec d'autres personnes.
- b. Je ne crois pas qu'il soit bon d'exprimer ce que je ressens lorsque je suis en relation avec d'autres personnes.
34. a. Les enfants devraient se rendre compte qu'ils n'ont pas les mêmes droits et privilèges que les adultes.
- b. Il n'est pas important de discuter des droits ou des privilèges.
35. a. Je peux prendre le risque de me compromettre dans mes relations avec d'autres personnes.
- b. J'évite de prendre le risque de me compromettre dans mes relations avec d'autres personnes.
36. a. Je crois qu'il est impossible de se préoccuper des autres tout en suivant ses propres intérêts.
- b. Je crois qu'il est possible de se préoccuper des autres tout en suivant ses propres intérêts.
37. a. Je constate que j'ai rejeté un grand nombre des valeurs morales qu'on m'a enseignées.
- b. Je n'ai rejeté aucune des valeurs morales que l'on m'a enseignées.
38. a. Je vis en fonction de mes besoins, de mes préférences, de mes aversions et de mes valeurs.
- b. Je ne vis pas en fonction de mes besoins, de mes préférences, de mes aversions et de mes valeurs.

39. a. J'ai confiance en mon habileté à jauger (évaluer) une situation.
b. Je n'ai pas confiance en mon habileté à jauger (évaluer) une situation.
40. a. Je crois que j'ai une capacité innée pour faire face à la vie.
b. Je ne crois pas que j'aie une capacité innée pour faire face à la vie.
41. a. Je dois justifier mes actes quand je recherche mes propres intérêts.
b. Je n'ai pas besoin de justifier mes actes quand je recherche mes propres intérêts.
42. a. Je suis tracassé par la peur d'être inadéquat.
b. Je ne me sens pas tracassé par la peur d'être inadéquat.
43. a. Je crois que l'homme est essentiellement bon et digne de confiance.
b. Je crois que l'homme est essentiellement mauvais et indigne de confiance.
44. a. Je vis conformément aux règles et aux standards de la société.
b. Je n'éprouve pas le besoin de vivre conformément aux règles et aux standards de la société.
45. a. Je suis lié par mes devoirs et mes obligations à l'égard d'autrui.
b. Je ne suis pas lié par mes devoirs et mes obligations à l'égard d'autrui.
46. a. J'ai besoin de raisons pour justifier mes sentiments.
b. Je n'ai pas besoin de raisons pour justifier mes sentiments.
47. a. Il m'arrive parfois que le seul fait de garder silence soit pour moi la meilleure façon d'exprimer mes sentiments.
b. Il m'est difficile d'exprimer mes sentiments seulement par le silence.
48. a. Je ressens souvent la nécessité de défendre mes actions passées.
b. Je ne ressens pas la nécessité de défendre mes actions passées.

49. a. J'aime tous ceux que je connais.
b. Je n'aime pas tous ceux que je connais.
50. a. La critique est une menace à l'estime que j'ai de moi-même.
b. La critique n'est pas une menace à l'estime que j'ai de moi-même.
51. a. Je crois que la connaissance de ce qui est bien, amène les gens à bien agir.
b. Je ne crois pas que la connaissance de ce qui est bien, amène nécessairement les gens à bien agir.
52. a. J'ai peur de me mettre en colère contre ceux que j'aime.
b. Je me sens libre de me mettre en colère contre ceux que j'aime.
53. a. C'est ma responsabilité première d'être conscient de mes propres besoins.
b. C'est ma responsabilité première d'être conscient des besoins des autres.
54. a. Ce qu'il y a de plus important c'est de faire impression sur les autres.
b. Ce qu'il y a de plus important c'est de m'exprimer.
55. a. Pour me sentir bien, j'ai besoin de toujours faire plaisir aux autres.
b. Je peux me sentir bien sans me sentir toujours obligé de faire plaisir aux autres.
56. a. Afin de dire ou de faire ce que je crois être juste, j'irai jusqu'à compromettre une amitié.
b. Je n'irai pas jusqu'à compromettre une amitié seulement pour dire ou faire ce qui est juste.
57. a. Je me sens obligé de tenir mes promesses.
b. Je ne me sens pas toujours obligé de tenir mes promesses.
58. a. Je dois éviter la tristesse à tout prix.
b. Il ne m'est pas nécessaire d'éviter la tristesse.

59. a. Je m'efforce toujours de prédire ce qui va arriver dans le futur.
b. Je ne sens pas la nécessité de toujours prédire ce qui va arriver dans le futur.
60. a. Il m'importe que les autres acceptent mon point de vue.
b. Il n'est pas nécessaire que les autres acceptent mon point de vue.
61. a. Les seuls sentiments que je me permets d'exprimer à des amis sont des sentiments chaleureux.
b. Je me sens libre d'exprimer des sentiments aussi bien hostiles que chaleureux à l'égard de mes amis.
62. a. Dans bien des circonstances, il est plus important d'exprimer des sentiments que d'évaluer avec soin la situation.
b. Il y a très peu de circonstances où il soit plus important d'exprimer des sentiments que d'évaluer avec soin la situation.
63. a. J'accueille la critique comme une occasion de me développer.
b. Je n'accueille pas la critique comme une occasion de me développer.
64. a. Les apparences sont de la première importance.
b. Les apparences ne sont pas excessivement importantes.
65. a. Il ne m'arrive presque jamais de commérer.
b. Il m'arrive parfois de commérer un peu.
66. a. Je me sens libre de laisser voir mes faiblesses devant mes amis.
b. Je ne me sens pas libre de laisser voir mes faiblesses devant mes amis.
67. a. Je devrais toujours assumer la responsabilité des sentiments d'autrui.
b. Je n'ai pas besoin de toujours assumer la responsabilité des sentiments d'autrui.

68. a. Je me sens libre d'être moi-même et d'en porter les conséquences.
b. Je ne me sens pas libre d'être moi-même et d'en porter les conséquences.
69. a. Je sais déjà tout ce que j'ai besoin de savoir à propos de mes sentiments.
b. A mesure que le temps passe je continue à connaître de plus en plus mes sentiments.
70. a. J'hésite à montrer mes faiblesses devant des étrangers.
b. Je n'hésite pas à montrer mes faiblesses devant des étrangers.
71. a. Je ne vais continuer à me développer qu'à la seule condition de porter mes vues sur un but élevé et approuvé par la société.
b. La meilleure façon pour moi de continuer à me développer est d'être moi-même.
72. a. J'accepte qu'il y ait des contradictions en moi.
b. Je ne peux pas accepter des contradictions en moi.
73. a. L'homme cherche naturellement à collaborer.
b. L'homme cherche naturellement à s'opposer.
74. a. Je ris volontiers d'une farce grivoise.
b. Je trouve rarement drôles les farces grivoises.
75. a. Le bonheur est une contingence dans les relations humaines.
b. Le bonheur est une fin dans les relations humaines.
76. a. Je ne me sens libre d'exprimer que des sentiments amicaux à des étrangers.
b. Je me sens libre d'exprimer aussi bien des sentiments amicaux que des sentiments hostiles à des étrangers.
77. a. J'essaie d'être sincère mais j'échoue parfois.
b. J'essaie d'être sincère et je suis sincère.

78. a. L'intérêt personnel est naturel.
b. L'intérêt personnel n'est pas naturel.
79. a. La neutralité permet à quelqu'un d'évaluer par observation si une relation est heureuse.
b. La neutralité ne permet pas à quelqu'un par observation si une relation est heureuse.
80. a. Pour moi il n'y a pas de différence entre le travail et le jeu.
b. Pour moi, le travail et le jeu s'opposent.
81. a. La meilleure façon pour deux personnes de s'accorder c'est qu'elles s'efforcent de se faire plaisir mutuellement.
b. La meilleure façon pour deux personnes de s'accorder c'est que chacune se sente libre de s'exprimer elle-même.
82. a. J'ai du ressentiment à propos de choses qui sont passées.
b. Je n'ai pas de ressentiment à propos de choses qui sont passées.
83. a. Je n'aime que les hommes virils et les femmes féminines.
b. J'aime les femmes et les hommes qui manifestent à la fois de la virilité et de la féminité.
84. a. Chaque fois que je le peux je fais tous les efforts pour éviter les situations embarrassantes.
b. Je ne fais pas beaucoup d'efforts pour éviter les situations embarrassantes.
85. a. Je rends mes parents responsables d'un bon nombre de mes difficultés.
b. Je ne rends pas mes parents responsables de mes difficultés.
86. a. Je crois qu'on ne devrait "faire le cave" qu'en temps et lieu.
b. Je peux "faire le cave" quand j'en ai le goût.
87. a. Les gens devraient toujours regretter leurs méfaits.
b. Les gens n'ont pas toujours besoin de regretter leurs méfaits.

88. a. L'avenir m'inquiète.
b. L'avenir ne m'inquiète pas..
89. a. La bonté s'oppose nécessairement à la dureté.
b. La bonté et la dureté ne s'opposent pas nécessairement.
90. a. Je préfère conserver les bonnes choses pour l'avenir.
b. Je préfère profiter des bonnes choses dès maintenant.
91. a. Les gens devraient toujours maîtriser leur colère.
b. Les gens devraient exprimer leur colère lorsqu'ils la sentent légitime.
92. a. Celui qui a une vie spirituelle authentique est parfois sensuel.
b. Celui qui a une vie spirituelle authentique n'est jamais sensuel.
93. a. Je suis capable d'exprimer mes sentiments même s'ils sont susceptibles d'entraîner des conséquences indésirables.
b. Je suis incapable d'exprimer mes sentiments même s'ils sont susceptibles d'entraîner des conséquences indésirables.
94. a. J'ai souvent honte de certaines émotions que je sens bouillonner en moi.
b. Je n'ai pas honte de mes émotions.
95. a. J'ai déjà eu des expériences mystérieuses ou des expériences extatiques.
b. Je n'ai jamais eu des expériences mystérieuses ou des expériences extatiques.
96. a. Je suis orthodoxe sur le plan religieux.
b. Je ne suis pas orthodoxe sur le plan religieux.)
97. a. Je suis exempt de toute culpabilité.
b. Je ne suis pas exempt de culpabilité.
98. a. J'ai de la difficulté à concilier la sexualité et l'amour.
b. Je n'ai pas de difficulté à concilier la sexualité et l'amour.

99. a. J'aime bien le détachement et l'intimité.
b. Je n'aime pas le détachement et l'intimité.
100. a. Je me sens engagé face à mon travail.
b. Je ne me sens pas engagé face à mon travail.
101. a. Je peux exprimer de l'affection sans me soucier de savoir si elle me sera rendue.
b. Je ne peux exprimer de l'affection qu'à la condition d'être certain qu'elle me sera rendue.
102. a. Vivre en fonction de l'avenir est tout aussi important que de vivre en fonction du moment présent.
b. Il n'y a que vivre en fonction du moment présent qui soit important.
103. a. Il est préférable d'être soi-même.
b. Il est préférable d'être populaire.
104. a. Il peut être mauvais de souhaiter et d'imaginer.
b. Il est toujours bon de souhaiter et d'imaginer.
105. a. Je passe la majeure partie de mon temps à me préparer à vivre.
b. Je passe la majeure partie de mon temps à vivre effectivement.
106. a. On m'aime parce que je manifeste de l'amour.
b. On m'aime parce que je suis aimable.
107. a. Lorsque je m'aimerais vraiment moi-même, tout le monde m'aimera.
b. Lorsque je m'aimerais vraiment moi-même, il y aura encore des gens qui ne m'aimeront pas.
108. a. Je peux laisser les autres me contrôler.
b. Je peux laisser les autres me contrôler si je suis sûr qu'ils ne me contrôleront pas indéfiniment.

109. a. Les gens, tels qu'ils sont, m'ennuient parfois.
b. Les gens, tels qu'ils sont, ne m'ennuient pas.
110. a. Travailler pour l'avenir donne à ma vie sa signification première.
b. Ma vie ne prend son sens que dans la mesure où l'avenir est en continuité étroite avec le présent.
111. a. Je me conforme entièrement à la devise: "Ne perdez pas votre temps".
b. Je ne me sens pas contraint par la devise: "Ne perdez pas votre temps".
112. a. Ce que j'ai été dans le passé détermine le type de personne que je serai.
b. Ce que j'ai été dans le passé ne détermine nécessairement pas le type de personne que je serai.
113. a. Ma façon de vivre dans le "ici-et-maintenant" a de l'importance pour moi.
b. Ma façon de vivre dans le "ici-et-maintenant" n'a que très peu d'importance pour moi.
114. a. J'ai déjà vécu une expérience où la vie me semblait tout simplement parfaite.
b. Je n'ai jamais vécu une expérience où la vie me semblait tout simplement parfaite.
115. a. Le mal provient de l'échec de nos efforts pour être bons.
b. Le mal, partie intrinsèque de la nature humaine, s'oppose au bien.
116. a. Une personne peut transformer complètement sa nature fondamentale.
b. Une personne ne peut jamais transformer sa nature fondamentale.
117. a. J'ai peur d'être tendre.
b. Je n'ai pas peur d'être tendre.
118. a. Je m'affirme et je suis sûr de moi.
b. Je ne m'affirme pas et je ne suis pas sûr de moi.

119. a. Les femmes devraient faire confiance et se soumettre.
b. Les femmes ne devraient pas faire confiance et se soumettre.
120. a. Je me vois comme les autres me voient.
b. Je ne me vois pas comme les autres me voient.
121. a. C'est une bonne idée que de penser à sa plus grande aptitude.
b. Celui qui pense à sa plus grande aptitude devient prétentieux.
122. a. Les hommes devraient s'affirmer et être sûrs d'eux-mêmes.
b. Les hommes ne devraient pas s'affirmer et être sûrs d'eux-mêmes.
123. a. Je suis capable de prendre le risque d'être moi-même.
b. Je ne suis pas capable de prendre le risque d'être moi-même.
124. a. Je sens le besoin de toujours faire quelque chose d'important.
b. Je ne sens pas le besoin de toujours faire quelque chose d'important.
125. a. Mes souvenirs me font souffrir.
b. Mes souvenirs ne me font pas souffrir.
126. a. Les hommes et les femmes doivent et se soumettre et être sûrs d'eux-mêmes.
b. Les hommes et les femmes ne doivent pas et se soumettre et être sûrs d'eux-mêmes.
127. a. J'aime prendre une part active à des discussions vives.
b. Je n'aime pas prendre une part active à des discussions vives.
128. a. Je me suffis à moi-même.
b. Je ne me suffis pas à moi-même.
129. a. J'aime m'isoler des autres pour des périodes de temps prolongées.
b. Je n'aime pas m'isoler des autres pour des périodes de temps prolongées.

130. a. Je joue toujours franc-jeu.
b. Il m'arrive de tricher un peu.
131. a. Parfois je me sens en colère au point de vouloir détruire ou blesser autrui.
b. Je ne me sens jamais en colère au point de vouloir détruire ou blesser autrui.
132. a. Je me sens sûr de moi et en sécurité dans mes relations avec autrui.
b. Je ne me sens ni sûr de moi ni en sécurité dans mes relations avec autrui.
133. a. J'aime m'isoler des autres temporairement.
b. Même temporairement je n'aime pas m'isoler des autres.
134. a. Je suis capable d'accepter mes erreurs.
b. Je suis incapable d'accepter mes erreurs.
135. a. Il y a des gens que je considère comme stupides et peu intéressants.
b. Je ne trouve jamais personne qui soit stupide et peu intéressant.
136. a. Je regrette mon passé.
b. Je ne regrette pas mon passé.
137. a. Le fait d'être moi-même aide les autres.
b. Le simple fait d'être moi-même n'aide pas les autres.
138. a. J'ai déjà vécu des moments de bonheur intense où j'ai senti que je vivais une sorte d'extase ou de béatitude.
b. Je n'ai jamais vécu de moment de bonheur intense où j'ai senti que je vivais une sorte de béatitude.
139. a. Les gens ont en eux un instinct qui les pousse à faire le mal.
b. Les gens n'ont pas en eux un instinct qui les pousse à faire le mal.
140. a. L'avenir m'apparaît habituellement plein d'espoir.
b. L'avenir m'apparaît souvent sans espoir.

141. a. Les gens sont à la fois bons et mauvais.
b. Les gens ne sont pas à la fois bons et mauvais.
142. a. Mon passé est un tremplin pour l'avenir.
b. Mon passé est un handicap pour mon avenir.
143. a. "Tuer le temps" est un problème pour moi.
b. "Tuer le temps" n'est pas un problème pour moi.
144. a. Pour moi, le passé, le présent et le futur forment une continuité pleine de sens.
b. Pour moi, le présent est une île qui n'a aucun lien avec le passé et le futur.
145. a. Mon espoir dans l'avenir repose sur le fait d'avoir des amis.
b. Mon espoir dans l'avenir ne repose pas sur le fait d'avoir des amis.
146. a. Je peux aimer les gens sans avoir à les approuver.
b. Je ne peux aimer les gens qu'à la condition de les approuver.
147. a. Les gens sont foncièrement bons.
b. Les gens ne sont pas foncièrement bons.
148. a. L'honnêteté est toujours la meilleure ligne de conduite.
b. Il arrive que l'honnêteté ne soit pas la meilleure ligne de conduite.
149. a. Je peux me sentir à l'aise devant un rendement qui n'atteint pas la perfection.
b. Je me sens mal à l'aise devant tout ce qui n'est pas un rendement parfait.
150. a. En autant que j'ai confiance en moi, je peux triompher de n'importe quel obstacle.
b. Même si j'ai confiance en moi, je ne peux pas triompher de tous les obstacles.

Reproduced with permission.

Copyright 1963 Educational and Industrial Testing
Service.

SCORES

0. NA	7. Fr
1. Ti	8. S
2. TC	9. Sr
3. O	10. Sa
4. I	11. Nc
5. SAV	12. Sy
6. Ex	13. A
	14. C

BY

EVERETT L. SHOSTROM

PUBLISHED BY



EDUCATIONAL AND INDUSTRIAL TESTING SERVICE

1	A	B	26	A	B	51	A	B	76	A	B	101	A	B	126	A	B
2			27			52			77			102			127		
3			28			53			78			103			128		
4			29			54			79			104			129		
5			30			55			80			105			130		
6	A	B	31	A	B	56	A	B	81	A	B	106	A	B	131	A	B
7			32			57			82			107			132		
8			33			58			83			108			133		
9			34			59			84			109			134		
10	A	B	35	A	B	60	A	B	85	A	B	110	A	B	135	A	B
11			36			61			86			111			136		
12			37			62			87			112			137		
13			38			63			88			113			138		
14			39			64			89			114			139		
15	A	B	40	A	B	65	A	B	90	A	B	115	A	B	140	A	B
16			41			66			91			116			141		
17			42			67			92			117			142		
18			43			68			93			118			143		
19			44			69			94			119			144		
20	A	B	45	A	B	70	A	B	95	A	B	120	A	B	145	A	B
21			46			71			96			121			146		
22			47			72			97			122			147		
23			48			73			98			123			148		
24			49			74			99			124			149		
25			50			75			100			125			150		



APPENDICE 4

QUESTIONNAIRE D'OPINIONS

DIRECTIVES

Ce questionnaire vous permet d'exprimer votre attitude à l'égard de l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le numéro qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Chaque énoncé propose une opinion; vous exprimez votre accord ou désaccord de la façon suivante:

Tout à fait d'accord:

1 2 3 4 5

Partiellement d'accord:

1 2 3 4 5

Indécis:

1 2 3 4 5

Partiellement en désaccord:

1 2 3 4 5

Tout à fait en désaccord:

1 2 3 4 5

C'est le choix personnel qui est sollicité. Vous devez:

1. répondre à toutes les questions.
2. répondre spontanément; c'est votre première impression qui est importante.
3. encircler une seule réponse pour chaque énoncé.

	Accord			Désaccord	
	1	2	3	4	5
1. Les parents bénévoles peuvent être efficaces dans tous les programmes scolaires.	1	2	3	4	5
2. L'utilisation de parents bénévoles en salle de classe devrait conduire à une délimitation plus claire de la tâche de l'enseignant.	1	2	3	4	5
3. L'utilisation de parents bénévoles en salle de classe devrait permettre au professeur de consacrer plus de temps à l'enseignement proprement dit.	1	2	3	4	5
4. L'utilisation de parents bénévoles en salle de classe rend plus facile l'essai de nouveaux outils pédagogiques.	1	2	3	4	5
5. La présence d'un parent bénévole en salle de classe entraînera une tension supplémentaire chez l'enseignant.	1	2	3	4	5
6. Le professeur devrait discuter du progrès des élèves avec le parent bénévole.	1	2	3	4	5
7. Le travail en classe du parent bénévole devrait être crédité en vue de l'obtention d'un diplôme d'enseignement.	1	2	3	4	5
8. Il est dangereux que les parents bénévoles s'approprient des responsabilités d'enseignement qui étaient auparavant du ressort exclusif de l'enseignant.	1	2	3	4	5
9. Le professeur devrait discuter de sa façon d'enseigner avec le parent bénévole.	1	2	3	4	5

	Accord			Désaccord	
	1	2	3	4	5
10. Ce serait nuisible au professeur si des élèves s'entendaient mieux avec le parent bénévole qu'avec lui.	1	2	3	4	5
11. Les parents bénévoles devraient pouvoir être membres d'une association d'enseignants.	1	2	3	4	5
12. Les parents bénévoles devraient pouvoir s'engager directement dans des activités pédagogiques.	1	2	3	4	5
13. Les parents bénévoles du secteur de l'école concernée pourraient être utiles dans l'évaluation des besoins particuliers des élèves.	1	2	3	4	5
14. Les parents bénévoles peuvent apporter aux enseignants des idées nouvelles leur permettant ainsi de mieux répondre aux besoins des élèves.	1	2	3	4	5
15. On devrait donner aux parents bénévoles des tâches en dehors de l'enseignement proprement dit.	1	2	3	4	5
16. Il est plus facile pour les parents bénévoles de faire appel au potentiel humain du milieu de manière à enrichir le programme scolaire.	1	2	3	4	5
17. Les parents bénévoles encouragent une communication positive et réciproque entre l'école et le foyer.	1	2	3	4	5
18. Les parents bénévoles augmentent le travail du professeur dans la classe.	1	2	3	4	5
19. Les parents bénévoles devraient recevoir des avantages compensatoires (i.e. participation au régime de rentes, remboursement de frais de gardienne etc...), comparables à ceux du personnel enseignant.	1	2	3	4	5

	Accord			Désaccord	
--	--------	--	--	-----------	--

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 20. Les parents bénévoles ont tendance à compliquer l'organisation de la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Un professeur expérimenté a rarement besoin de l'aide d'un parent bénévole dans sa classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Les parents bénévoles aident le milieu à mieux comprendre les besoins et les buts poursuivis par l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Les parents bénévoles risquent de déranger la routine de la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Les parents bénévoles engagent et raffermissent la collaboration du milieu avec l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Les parents bénévoles pourraient stimuler l'enseignant en apportant à la classe des expériences que l'enseignant n'a pas nécessairement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Les parents bénévoles libèrent les enseignants de tâches qui sont en dehors de leur enseignement proprement dit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Les parents bénévoles aident à augmenter la motivation des enfants à l'étude. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Les parents bénévoles stimulent l'enseignant en lui apportant des techniques qu'il ne connaît pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Les parents bénévoles aident le professeur à rendre l'enseignement traditionnel plus vivant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

	Accord			Désaccord	
	1	2	3	4	5
30. Les parents bénévoles apportent une attention et une aide individuelles aux enfants qui ont des problèmes de comportement.					
31. Les parents bénévoles permettent aux enfants d'apprendre à respecter les différents types d'emplois.					
32. Les parents bénévoles peuvent montrer à l'enfant de nouvelles façons d'aider les autres.					
33. Les parents bénévoles offrent aux élèves une approche individuelle.					
34. Les parents bénévoles fournissent aux élèves la possibilité d'augmenter leurs contacts personnels avec les adultes.					
35. Les parents bénévoles permettent à l'élève d'apprécier les différents talents des personnes qui se dévouent pour lui.					
36. Les parents bénévoles peuvent être une source d'inspiration pour les professeurs afin qu'ils réalisent des projets de recherche à l'intérieur de la salle de classe.					

APPENDICE 5

SOMMAIRE DE

L'actualisation de soi des professeurs de l'élémentaire
et leurs attitudes face à l'utilisation de parents
bénévoles dans la salle de classe

SOMMAIRE DE

L'actualisation de soi des professeurs de l'élémentaire
et leurs attitudes face à l'utilisation de parents
bénévoles dans la salle de classe¹

Le but de la présente recherche était d'étudier la relation entre l'actualisation de soi des enseignants et leurs attitudes face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe. L'hypothèse de recherche était la suivante: les professeurs plus actualisés auront des attitudes plus favorables face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe que les professeurs moins actualisés.

L'échantillon comprenait 109 enseignants provenant des écoles élémentaires d'un conseil scolaire de l'Outaouais. Tous étaient des professeurs à plein temps ayant plus de trois années d'expérience à l'élémentaire. Le Questionnaire d'attitudes personnelles (Personal Orientation Inventory) de Shostrom et traduit par Tremblay fut utilisé pour mesurer l'actualisation de soi de ces enseignants. The Teacher Attitude Scale de Gerarda fut l'objet d'une étude-pilote avant d'être utilisé en français pour mesurer les attitudes des enseignants face à l'utilisation de parents bénévoles en classe.

Les données recueillies furent analysées à l'aide d'une technique de corrélations canoniques et les conclusions

¹ Renée Forgette Giroux, thèse de maîtrise présentée à la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario, 1982, viii-120 p.

suivantes furent tirées:

1. Les enseignants plus actualisés ont des attitudes plus favorables vis-à-vis l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe que les enseignants moins actualisés.

2. La dimension "contrôle intérieur ou extérieur" de l'actualisation de soi semble jouer un plus grand rôle dans l'acceptation de parents bénévoles.

3. Les enseignants actualisés favorisent la présence d'un parent en classe parce que cela entraîne une augmentation de l'attention individuelle reçue par chaque enfant.

Ces conclusions incitent à suggérer les recherches suivantes:

1. La reprise de ce projet de recherche avec une étude plus poussée du questionnaire de Gerarda.

2. Un projet étudiant l'effet combiné de l'actualisation de l'enseignant et la présence de parents bénévoles sur l'actualisation des élèves et leur apprentissage.

3. Une étude semblable en utilisant d'autres théories de la personnalité en rapport avec les attitudes des enseignants face à l'utilisation de parents bénévoles en salle de classe.