

LE COUNSELING DU GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS  
EFFET DU "C GROUP"  
SUR LE SELF-CONCEPT DE L'ETUDIANT

par Simone Devinante

Thèse présentée à l'Ecole des  
Etudes Supérieures de l'Uni-  
versité d'Ottawa en vue de  
l'obtention du Ph.D. en  
Education.



UNIVERSITE D'OTTAWA  
S. Devinante, Ottawa, Canada, 1977

UMI Number: DC53669

### INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.



---

UMI Microform DC53669  
Copyright 2011 by ProQuest LLC  
All rights reserved. This microform edition is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

---

ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

## RECONNAISSANCE

La présente recherche n'aurait pu être complétée sans l'aide et l'intérêt que nous apportèrent de nombreuses personnes. A tous, nous disons un sincère merci.

Nous voulons spécialement exprimer notre gratitude à André Coté, Ph.D., professeur à la Faculté d'Education, qui fut le directeur de cette recherche. Ses conseils et encouragements furent un atout précieux dans l'accomplissement de ce projet.

Nous remercions James J. Muro, D.Ed., Doyen de la Faculté d'Education de l'Université du Maine, il fut l'inspirateur de cette étude et contribua à sa réussite par ses suggestions et ses avis. Merci également à Don Dinkmeyer, qui malgré ses nombreuses occupations accepta de nous rencontrer, le rapport et la consultation offerte furent grandement appréciés.

La collaboration de Monsieur Yvon Ouellette, surintendant du district scolaire no 13 au Nouveau-Brunswick, et des enseignants de son district permit la réalisation de cette expérience, nous leur en sommes très reconnaissants.

## CURRICULUM STUDIORUM

Simone Devinante est née à Combault Seine et Marne, en France, le 6 mars 1932. Elle obtient son Brevet de Capacité pour l'Enseignement Primaire de l'Académie de Paris en 1948. L'Université de Moncton lui discerna un B.A. ès Art et un B.A. en Education en 1968. L'année suivante, en 1969, elle reçut une Maîtrise en Education de la même université. Elle obtient un "Certificate of Advanced Studies in Guidance" de l'Université du Maine à Orono en 1974.

## TABLE DES MATIERES

| Chapitres                                                                               | pages   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| INTRODUCTION . . . . .                                                                  | viii    |
| Enoncé du problème                                                                      | xiii    |
| Etendue et limites de la recherche                                                      | xiv     |
| Définition des termes                                                                   | xv      |
| <br>I.- REVUE DE LA LITTERATURE . . . . .                                               | <br>1   |
| 1. La philosophie et les concepts de base de la théorie adlérienne                      | 1       |
| 2. Le self-concept dans la théorie d'Adler                                              | 19      |
| 3. Le counseling de groupe avec les enseignants                                         | 27      |
| 4. Le développement du self-concept                                                     | 40      |
| 5. Le travail de groupe avec les enseignants                                            | 47      |
| 6. Conclusion                                                                           | 56      |
| <br>II.- SCHEME EXPERIMENTAL . . . . .                                                  | <br>59  |
| 1. L'échantillon                                                                        | 59      |
| 2. La procédure                                                                         | 60      |
| 3. Les instruments                                                                      | 65      |
| 4. Le plan d'analyse statistique des données                                            | 79      |
| <br>III.- ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES . . . . .                               | <br>81  |
| 1. Résultat des analyses de multivariance pour le pré-test                              | 81      |
| 2. Résultat de l'analyse proprement dite des données recueillies auprès des élèves      | 86      |
| 3. Résultat de l'analyse proprement dite des données recueillies auprès des enseignants | 90      |
| 4. Discussion des résultats                                                             | 95      |
| <br>CONCLUSIONS . . . . .                                                               | <br>101 |
| <br>BIBLIOGRAPHIE . . . . .                                                             | <br>105 |

### Appendices

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. TABLEAU DES BUTS DE MAUVAIS COMPORTEMENTS ET DES DIVERSES REACTIONS A CES COMPORTEMENTS . . . . . | 108 |
| 2. TENNESSEE SELF-CONCEPT SCALE . . . . .                                                            | 110 |
| 3. INVENTAIRE MINNESOTA DES OPINIONS DE L'ENSEIGNANT                                                 | 119 |
| 4. L'ECHELLE PIERS-HARRIS . . . . .                                                                  | 126 |

## TABLE DES MATIERES

v

| Appendices                                                                                                                                                                                                                                                                                    | pages |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 5. TEST MON PROFESSEUR . . . . .                                                                                                                                                                                                                                                              | 132   |
| 6. NOMBRE D'ELEVES PAR CLASSE, AYANT PARTICIPE A<br>L'EXPERIENCE . . . . .                                                                                                                                                                                                                    | 137   |
| 7. LES SCORES DE L'INVENTAIRE MINNESOTA DES<br>OPINIONS DE L'ENSEIGNANT ET DU "TENNESSEE SELF-<br>CONCEPT SCALE", OBTENUS PAR LES ENSEIGNANTS DU<br>GROUPE EXPERIMENTAL AU PRE-TEST ET AU POST-TEST                                                                                           | 139   |
| 8. LES SCORES DE L'INVENTAIRE MINNESOTA DES OPI-<br>NIONS DE L'ENSEIGNANT ET DU "TENNESSEE SELF-<br>CONCEPT SCALE", OBTENUS PAR LES ENSEIGNANTS DU<br>GROUPE CONTROLE AU PRE-TEST ET AU POST-TEST .                                                                                           | 141   |
| 9. LA MOYENNE DES SCORES DES 30% DES ELEVES DE<br>CHAQUE CLASSE AYANT OBTENU LES PLUS BAS RESUL-<br>TATS SUR LE TEST "PIERS-HARRIS SELF-CONCEPT<br>SCALE" ET DE LEUR RESULTAT SUR LE TEST: MON<br>PROFESSEUR PAR LES ELEVES DU GROUPE EXPERIMEN-<br>TAL AU PRE-TEST ET AU POST-TEST . . . . . | 143   |
| 10. LA MOYENNE DES SCORES DES 30% DES ELEVES DE<br>CHAQUE CLASSE AYANT OBTENU LES PLUS BAS<br>RESULTATS SUR LE TEST "PIERS-HARRIS SELF-<br>CONCEPT SCALE" ET DE LEUR RESULTAT SUR LE TEST:<br>MON PROFESSEUR PAR LES ELEVES DU GROUPE DE<br>CONTROLE AU PRE-TEST ET AU POST-TEST . . . . .    | 145   |
| 11. SOMMAIRE DE <u>Le counseling du groupe avec les<br/>enseignants Effet du "C Group"<br/>sur le self-concept de l'étudiant</u>                                                                                                                                                              | 148   |

## LISTE DES TABLEAUX

| Tableaux                                                                                                                                                                                               | Pages |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| I.- Corrélations obtenues entre les scores de l'inventaire des opinions de l'enseignant et les évaluations faites par le directeur d'école, les élèves et l'auteur du test . . .                       | 70    |
| II.- Moyenne, erreur type, écart type et médiane obtenus pour chacune des variables lors du post-test et du pré-test des enseignants du groupe expérimental . . . . .                                  | 82    |
| III.- Moyenne, erreur type, écart type et médiane obtenus pour chacune des variables lors du post-test et du pré-test des enseignants du groupe de contrôle . . . . .                                  | 83    |
| IV.- Moyenne, erreur type, écart type et médiane obtenus pour chacune des variables lors du pré-test et du post-test des élèves du groupe expérimental . . . . .                                       | 84    |
| V.- Moyenne, erreur type, écart type et médiane obtenus pour chacune des variables lors du pré-test et du post-test des élèves du groupe de contrôle . . . . .                                         | 85    |
| VI.- Résultat des analyses de multivariance pour les variables dépendantes: des groupes de contrôle et des groupes expérimentaux des enseignants tels que mesurés au pré-test . .                      | 87    |
| VII.- Résultat des analyses de multivariance pour les variables dépendantes des groupes de contrôle et des groupes expérimentaux des élèves, tels que mesurés au pré-test . . . . .                    | 88    |
| VIII.- Analyse de multivariance avec co-variance pour les résultats des tests de self-concept et de perception de l'enseignant des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle d'élèves . . . . . | 89    |

# LISTE DES TABLEAUX

vii

| Tableaux                                                                                                                                                                                                 | Pages |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| IX.- Moyennes ajustées au post-test pour les groupes d'élèves (expérimental et contrôle) pour les deux variables dépendantes et résultats de l'analyse de la co-variance . . . . .                       | 91    |
| X.- Analyse de multivariance avec co-variance pour les résultats des tests de self-concept et des attitudes de l'enseignant des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle d'enseignants . . . . . | 93    |
| XI.- Moyennes ajustées au post-test pour les groupes d'enseignants (expérimental et contrôle) pour les deux variables dépendantes et les résultats de l'analyse de la co-variance . . . . .              | 94    |



## INTRODUCTION

Un des rôles du conseiller en orientation, écrit Dinkmeyer<sup>1</sup>, est celui d'aider à humaniser et personnaliser le processus de l'éducation pour tous les élèves. Il précise en disant que ce processus demande le travail en équipe de tout le personnel scolaire afin d'aider l'élève à se comprendre et à comprendre les autres, à prendre conscience de ses possibilités et de ses responsabilités, ce qui lui permet d'avoir une approche positive aux expériences éducationnelles et à la vie.

Le système éducationnel actuel répond-t-il à ces conditions? Moustakas ne le pense pas. Dans sa conférence "Freedom and Awareness"<sup>2</sup>, il accuse l'école de contribuer à faire des élèves, des personnes stéréotypées qui doivent se conformer aux attentes de l'enseignant. Il termine son réquisitoire en disant:

---

1 Don Dinkmeyer et Edson Caldwell, Developmental Counseling and Guidance: A Comprehensive School Approach, New York, McGraw-Hill, 1970, p. 3.

2 Clark Moustakas, Freedom and Awareness in Learning, dans Proceeding of the Conference on Group Work in the Public Schools, May 18-20, 1972, édité par James J. Muro, University of Maine at Bangor, August 1972, p. 146-147.

When the child is treated as an object of learning, as an incomplete thing, as an empty vessel to be filled with facts and explanations, his only chance, if he is to survive as a person, is to rebel. [...] He must use energies to fight, to live continually in a dishonest state. Alienation is not only external but it enters inside and erodes the child's energy and spirit. He loses touch with his own awareness of what is important, what is real. Then the goal becomes one of defeating the teacher's effort.

L'enseignant n'est pas le seul responsable de l'éducation scolaire, mais du fait qu'il est celui qui a le plus de contacts avec les élèves, il est probablement la personne qui est à même de leur donner le plus d'aide dans leur formation. Glasser<sup>3</sup> voit le rôle de l'éducateur comme primordial. Il insiste qu'il doit être humain, qu'il doit s'impliquer émotionnellement afin que l'étudiant voie en lui un être humain et non une machine à enseigner. Toujours selon Glasser, la base du succès à l'école est une bonne relation avec les autres enfants et les adultes, et c'est l'éducateur qui doit, par son attitude, développer un climat favorable à cette interaction.

La formation actuelle de l'enseignant ne l'a pas préparé à faire face aux problèmes de l'éducation dans notre société en évolution, dit Glasser<sup>4</sup>. L'enseignant se sent

---

<sup>3</sup> William Glasser, School Without Failure, New York, Harper & Row, 1969, p. 19.

<sup>4</sup> Idem, ibid., p. 114.

impuissant devant les problèmes de comportement des étudiants, dans un monde où tout est remis en question. Dreikurs<sup>5</sup> est d'accord sur ce point et fait remarquer que les deux moyens les plus connus pour faire face aux problèmes de l'étudiant sont la punition ou la récompense et que les résultats de ces méthodes ne sont pas très encourageants. Il insiste que les enseignants ont besoin d'une psychologie pratique leur permettant d'aider l'élève qui a des difficultés académiques ou sociales<sup>6</sup>. Par psychologie pratique, Dreikurs entend une connaissance du développement physique et psychique des élèves. L'enseignant doit aussi être conscient des réactions possibles des élèves dans les cas de problèmes de comportement et avoir une bonne connaissance des moyens aptes à remédier aux déficiences possibles du comportement de l'élève. L'enseignant a besoin d'un cadre de référence lui permettant d'agir positivement devant les problèmes de comportement. Selon Dreikurs<sup>7</sup>, dans les cas de conflits, l'enseignant tend à réagir d'une manière impulsive, se laissant aveugler par ses sentiments. Cette réaction trop spontanée l'empêche de

---

5 Rudolf Dreikurs, Bernice Bronia Grunwald, Floy C. Pepper, Maintaining Sanity in the Classroom, New York, Harper & Row, 1971, p. x.

6 Rudolf Dreikurs, Psychology in the Classroom, New York, Harper & Row, 1968, p. xiv.

7 Idem, ibid., p. xiv.

comprendre la raison du comportement de l'élève. Sur le moment, lorsqu'il est en colère, il n'est ni intéressé, ni capable de voir le point de vue de l'élève. Ce n'est que lorsqu'il est devenu calme et que le sentiment d'antagonisme a disparu, qu'il peut réfléchir au problème et penser en termes constructifs et pour cela, il a besoin d'aide. Il est impossible d'essayer de changer le comportement de l'élève s'il n'y a au départ une compréhension de sa personnalité et des raisons qui causent le problème. D'autre part, Dreikurs<sup>8</sup> affirme que pour arriver à ce but, l'enseignant a besoin d'une préparation cognitive et affective. La connaissance cognitive exige l'acquisition de notions approfondies sur la croissance physique et psychologique de l'enfant. Cette connaissance cognitive seule n'est pas suffisante. L'enseignant doit aller au-delà de cette connaissance intellectuelle, l'éducation requiert aussi la connaissance affective. Celle-ci exige l'acquisition de notions pratiques, des possibilités d'entrer en contact avec les élèves et de les orienter vers une amélioration de leur comportement. L'éducateur doit être continuellement conscient que cette double connaissance des élèves est insuffisante s'il ne connaît pas ses propres capacités et ses limites. Car son image et sa personnalité, perçues par les élèves, restent toujours un des

---

8 Idem, ibid., p. xv.

facteurs majeurs dans l'approche et l'influence que l'enseignant a auprès des élèves. De cette manière, l'éducateur peut voir l'élève comme une "personne" qui réagit aux attitudes, aux valeurs et aux sentiments de l'enseignant, et il sait que l'élève a, par ses actions et réactions, une influence sur lui.

D'après la littérature citée, il est possible de voir que Dinkmeyer, Glasser et Dreikurs ont évolué dans la même ligne de pensée quant aux relations enseignants-élèves. Tous trois insistent sur une éducation totale, personnalisée, et qui va bien au-delà de l'enseignement tout court. Dinkmeyer, sensibilisé aux problèmes enseignants-élèves, a cherché à améliorer cette situation et a développé une approche de travail de groupe, le "C Group", pouvant être introduite par le conseiller en orientation. Cette approche s'inspire des principes adlériens<sup>9</sup> et insiste fortement sur la force des relations interpersonnelles. La présente recherche se propose d'étudier certains aspects de cette approche de la technique du "C Group" en fonction de la théorie d'Adler.

---

<sup>9</sup> Don Dinkmeyer, The C Group: Integrating Knowledge and Experience to Change Behavior: An Adlerian Approach to Consultation, dans The Consulting Psychologist, vol. 3, no 1, 1971, p. 63-71.

## ENONCE DU PROBLEME

Nous reconnaissons avec les auteurs cités que l'enseignant a besoin d'aide pour arriver à une meilleure compréhension de ses élèves et les aider à devenir des êtres tendant vers une maturité aussi complète que possible. L'enseignant doit aussi prendre conscience de son rôle d'éducateur et de l'impact social et psychologique de son attitude, dans ses relations interpersonnelles, sur les élèves dont il est responsable. Nous avons vu que la base d'une bonne éducation scolaire est l'établissement de bonnes relations sociales et que l'éducateur est en grande partie responsable de l'établissement de ces relations. L'enseignant est aussi en grande partie le créateur du climat de classe qui permet une interaction positive aussi bien entre élèves, qu'entre élèves et enseignants.

Comme il sera vu dans la revue de la littérature le "C Group" se veut une technique donnant à l'enseignant la possibilité de travailler à l'amélioration de relations interpersonnelles enseignant-élève, et à faire face aux problèmes de comportement de leur élèves.

Le but de cette recherche est d'étudier si l'emploi des techniques du "C Group" avec les enseignants changera leurs relations interpersonnelles avec les élèves et changera ainsi positivement le self concept des élèves. Ce

faisant nous contribuerons à établir un lien concret entre la technique de Dinkmeyer et la théorie d'Adler.

#### ETENDUE ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans son approche du "C Group", que nous allons étudier dans le chapitre suivant, Dinkmeyer suggère qu'il est important d'aider les enseignants à prendre conscience de leurs valeurs et de leurs sentiments et de les aider à comprendre ces mêmes facteurs chez leurs élèves. Pour Dinkmeyer, cette compréhension sera la base d'un développement positif des relations interpersonnelles entre élèves et enseignants. Ce changement de relations aidera l'enfant à un comportement plus positif. Le but final du "C Group" est donc d'aider l'élève. Jusqu'à ce jour peu de recherches systématiques ont cherché à démontrer cet effet du "C Group" sur l'élève. La présente recherche veut approfondir l'approche de Dinkmeyer et voir si les techniques du "C Group", employées avec les enseignants, vont permettre à ceux-ci d'aider les élèves à améliorer leur self-concept. Nous ne nous adressons pas directement à la théorie adlérienne mais du fait de l'étroite relation entre le "C Group" et les principes adlériens, nous voyons la nécessité de nous référer à cette théorie.

Cette recherche s'applique à l'élémentaire où le même enseignant reste avec ses élèves pour la majorité des cours enseignés en classe, et nous pensons qu'elle peut être généralisée à toute classe fonctionnant avec le même système.

## DEFINITION DES TERMES

Conseiller en Orientation: Personne ayant au moins une Maîtrise en orientation d'un collège ou d'une université reconnue. Ses fonctions sont de: conseiller individuellement ou en groupe des élèves qui ont des problèmes scolaires, personnels, sociaux ou professionnels; planifier et diriger des activités de counseling de groupe; participer avec les principaux, les professeurs et autres personnes affectées aux services aux élèves à la planification et au développement des programmes; organiser un programme de tests dans le but d'adapter les normes et batteries de tests; collaborer avec les parents et les services communautaires à l'amélioration des services d'orientation.

Enseignant ou Educateur: Personne chargée de développer les facultés intellectuelles, psychiques et physiques de l'enfant.

Self-concept: Image que la personne se fait d'elle-même, basée sur la perception de ses comportements en interaction avec son entourage.

Relation: Rapport entre personnes ou entre personne et fait, qui va influencer la personne et la pousser à réagir suivant l'effet produit par la perception de ce rapport.

Climat positif: Etablissement de relations positives qui facilitent une communication effective dans une atmosphère



propice.

"C Group": Counseling de groupe, avec un petit nombre d'enseignants, basé sur la théorie d'Adler. Ce counseling a pour but de faciliter le développement professionnel de l'enseignant en centrant les discussions sur des comportements spécifiques d'élèves, qui empêchent leur développement total. L'interaction enseignant-élèves sur laquelle porte la discussion, est examinée en vue d'améliorer les relations interpersonnelles et d'amener l'élève à un changement de comportement.

Interprétation: La signification que l'on donne à un fait, un acte, une réaction ou un sentiment.

Téléoanalytique: Selon Adler, c'est le but qui explique réellement le comportement de la personne, c'est la finalité agissant comme cause, d'où approche téléoanalytique ou approche orientée vers le but.

Loi de mouvement: Selon Adler, la loi de mouvement est la tendance naturelle de chaque être humain à choisir ses propres buts dans la vie. Il orientera son comportement en fonction des buts choisis.

Attitude: Rapport manifesté dans l'interaction interpersonnelle entre l'élève et l'enseignant dans la salle de classe et mesuré à travers des évaluations d'opinions.

Perception: Sentiments de l'élève envers l'enseignant mesurés à travers la manière dont l'élève voit ou interprète l'attitude du professeur, qui n'est pas nécessairement la réalité, mais "sa" réalité.

La recherche est organisée de la façon suivante:

Le premier chapitre de cette recherche est une revue de la littérature. Elle débute par un exposé de la théorie adlérienne, origine du "C Group", suivi d'une étude des principes de base du "C Group". Les expériences faites en vue d'améliorer le self-concept sont ensuite étudiées et critiquées. La dernière partie du chapitre examine les diverses approches qui ont été expérimentées avec les enseignants, en vue de développer une meilleure interaction avec leurs élèves et de les aider à développer une approche constructive devant les problèmes de comportement. Ce chapitre se termine par une synthèse de l'ensemble de la revue de la littérature et l'élaboration des hypothèses.

Le second chapitre présente l'échantillon des élèves et enseignants qui ont participé à l'expérience, la procédure suivie durant l'expérience, puis fait l'étude des instruments employés pour éprouver les hypothèses. Ce chapitre se termine par un exposé des méthodes de l'analyse statistique.

Le troisième chapitre est l'analyse et l'interprétation des résultats. Le tout se termine par une conclusion suivie de la bibliographie et des appendices.

## CHAPITRE PREMIER

### REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le "C Group", objet de cette recherche, ayant son origine dans la théorie d'Adler, il semble donc nécessaire de commencer cette revue de la littérature par une exploration de la théorie adlérienne et d'étudier la place qu'occupe le self-concept dans cette théorie. Cette partie est suivie de l'élaboration de la technique du "C Group" et de sa relation avec la théorie d'Adler. Une revue des diverses recherches empiriques où l'approche adlérienne fut employée dans des groupes est ensuite faite, suivie des recherches où le self-concept a été étudié dans des situations scolaires et de celles où le travail de groupe ou de counseling de groupe avec les enseignants ont cherché à amener certains changements chez l'élève ou chez l'enseignant. Ce premier chapitre se termine par une synthèse de la revue de la littérature et la présentation des hypothèses.

#### 1. La philosophie et les concepts de base de la théorie adlérienne.

La théorie adlérienne insiste sur l'influence de la communauté humaine, sur le développement du caractère, sur

toute action et sur tout élan affectif<sup>1</sup>. L'homme est un organisme autonome. Pour comprendre sa conduite, il faut le considérer en termes téléologiques. L'analyse téléologique de cette conduite de l'homme est le principe fondamental de la psychologie individuelle. Seul le but explique réellement la conduite de la personne, et c'est elle qui est observable, dit Adler<sup>2</sup>.

L'homme doit être vu dans une approche holistique. Il doit être considéré comme un organisme unifié et animé par une dynamique totale. A ce moment il devient possible de comprendre le "pattern" de vie qui le motive à agir et de mettre l'accent sur l'analyse du style de vie totale, sans s'arrêter à des actions spécifiques<sup>3</sup>.

Adler a basé sa théorie sur des concepts de personnalité bien définis. Nous donnons ici les concepts qui semblent essentiels à la compréhension de la théorie du comportement et du développement du self-concept.

Lorsque nous étudions la théorie d'Adler, nous voyons qu'à la base de toute sa théorie est l'introduction du complexe

---

1 R. Dreikurs, La psychologie adlérienne, Paris, Bland & Gay, 1971, p. 66.

2 Heinz L. Ansbacher, Rowena R. Ansbacher, The Individual Psychology of Alfred Adler, New York, Harper & Row, 1967, p. 177.

3 Don Dinkmeyer et Edson Caldwell, Developmental Counseling and Guidance: A Comprehensive School Approach, New York, McGraw-Hill, 1970, p. 149.

d'infériorité. Ce complexe amène une réaction chez la personne qui la pousse à tendre vers un but supérieur.

"The dominant motive is the striving toward the goal of superiority or perfection, in compensation for the inferiority feeling postulated for everyone<sup>4</sup>." Selon Adler<sup>5</sup>, l'effort vers la perfection est inné. Il fait partie de la vie de l'individu. C'est une impulsion, une lutte sans lesquelles la vie serait impensable. Chaque personne s'efforce de s'adapter à sa réalité immédiate, aux exigences de son milieu, et lutte pour mettre sa personnalité en valeur, pour arriver à dominer son entourage. Le besoin de supériorité a sa racine dans le sentiment d'infériorité de la personne: "C'est un sentiment né et développé naturellement et semblable à une tension douloureuse, qui exige une solution de soulagement<sup>6</sup>."

Adler a repris ce thème dans plusieurs de ses écrits. Il écrit<sup>7</sup>:

---

4 Alfred Adler dans The Encyclopedia Britannica, trente et unième édition, vol. 1, 1961, p. 149.

5 Heinz L. Ansbacher, Powena R. Ansbacher, op. cit., p. 149.

6 Alfred Adler, Le sens de la vie, Paris, Payot, 1969, p. 73.

7 Alfred Adler, Social Interest, New York, Capricorn Books, 1964, p. 102.

The feeling of inferiority rules the mental life and can be clearly recognized in the sense of incompleteness and in fulfillment and in the uninterrupted struggle both of the individuals and of humanity.

Infériorité et supériorité sont intimement liées, nous allons essayer de les définir telles qu'elles ont été conçues par Adler. Chaque personne a en elle un désir de dominer qui devient pour elle un but, un but idéal dépassant de loin la réalité. Ce but irréalisable conditionne la personne et l'amène à des réactions, ou tendances, hostiles ou belliqueuses. Nous pouvons retracer cette attitude d'agression à l'enfance. Dès la naissance, le nourrisson est en état d'infériorité par rapport à ses parents et à son entourage, et cet état le suit durant toute sa période de développement. Ce sentiment vient de son immaturité organique et de sa dépendance physique. L'enfant a besoin de l'adulte pour survivre, continuellement il se sent subordonné à lui et en souffre. Cet état de subordination amène chez lui un sentiment d'imperfection qui se révèle tout au long de sa vie. C'est ce qu'Adler appelle le complexe d'infériorité. Celui-ci est la cause de la continuelle agitation de l'enfant, de son besoin d'action, de ses jeux de rôle, de ses éclats de tempérament mais aussi de sa préparation mentale et physique pour son avenir.

Tout le potentiel éducatif de l'enfant dépend, en fait, de son complexe d'infériorité. L'avenir devient le

terrain où il trouvera compensation. Son seul moyen d'échapper à cet état d'infériorité est de prendre une attitude où il rejette sa condition présente et s'élève au-dessus de son entourage. C'est ainsi qu'il arrive à une certaine supériorité qui transforme sa pauvreté en richesse, sa subordination en domination, sa souffrance en bonheur et plaisir, son ignorance en omniscience et son incapacité en création artistique. Nous voyons que ce but est idéal, souvent éloigné de la réalité. Plus l'enfant se sent insécure, plus il y a des chances que ce but soit élevé et irréel. Aux yeux de l'observateur, l'attitude de l'enfant dans ses jeux et dans ses réactions peut paraître purement accidentelle mais en fait elle est menée par "son but" qui va mouler son style de vie.

Selon Adler<sup>8</sup>:

Inferiority and superiority are the general conditions which govern the behavior of man, but beside these conditions there are differences in bodily strength, in health and in environment. For this reason different mistakes are made by individuals in the same given conditions.

Nous ne pouvons donc pas prévoir les réactions de la personne, car il nous faut tenir compte des différences individuelles et ne pas s'arrêter à un style général. Cependant, chaque fois que nous découvrons un complexe d'infériorité nous pouvons assumer qu'un complexe de supériorité est plus

---

<sup>8</sup> Alfred Adler, The Science of Living, London, George Allen and Unwin, 1952, p. 65.

ou moins caché chez l'individu et peut être découvert. Ces deux phénomènes sont complémentaires.

Il faut être conscient de cette situation, sans pour cela être effrayé. "Feeling of inferiority is not a disease, it is rather a stimulant to healthy normal striving and development", dit Adler<sup>9</sup>. Le complexe de supériorité est un mécanisme de compensation pour la personne qui ne peut accepter son sentiment d'infériorité. La personne normale n'a pas de complexe de supériorité. Elle lutte pour être supérieure dans le sens qu'elle a de l'ambition et veut réussir. Aussi longtemps que les efforts sont dirigés vers le travail constructif, ils ne risquent pas de mener à de fausses valeurs qui deviendraient la cause de problèmes.

Chez l'enfant, il faut tenir compte de son développement. Il est nécessaire de prendre en considération la formation des sentiments qui oscillent, jour après jour, jusqu'à ce qu'enfin ils se trouvent consolidés de telle ou telle manière et s'extériorisent comme une estimation du moi. Ainsi, l'issue, la compensation par laquelle l'enfant comble son sentiment d'infériorité, se réalise, et la position du but se donne corrélativement libre-cours. En fait, le sentiment d'infériorité de l'enfant est une pierre de base pour recevoir une éducation dit Adler. Parlant des réactions de

---

9 Alfred Adler, op. cit., 1952, p. 97.



l'enfant à l'éducation, il écrit<sup>10</sup> :

Le sentiment d'infériorité étant si général en chaque enfant, cette possibilité se trouve ébranlée surtout par deux éléments; l'un est donné par ce sentiment même qui va se renforçant, se prolongeant; l'autre par un but qui ne doit pas seulement garantir apaisement, sécurité, égalité, mais qui développe une soif de puissance destinée à procurer la supériorité sur le milieu ambiant.

Ce sentiment de supériorité peut être renforcé lorsque l'enfant n'est pas pris au sérieux, qu'il est traité en jouet, qu'il a l'impression de ne posséder aucun droit ou encore, lorsque l'adulte trop exigeant lui donne un sentiment de nullité. Adler<sup>11</sup> nous met en garde contre les réactions apportées par ces comportements de l'adulte.

L'impérieuse soif de puissance non contrariée, qui s'efforce d'aller redoublant, produit des désordres dans le développement de la vie psychique enfantine, en sorte qu'exacerbée, la volonté de conquérir sécurité et pouvoir peut faire dégénérer le courage en effronterie, l'obéissance en sournoiserie et la tendresse en une ruse destinée à faire céder les autres, à obtenir d'eux obéissance et soumission; tous les traits du caractère sont ainsi susceptibles d'adjoindre à leur nature ouvertement manifestée un appoint d'astucieuse poursuite de la supériorité.

Un autre point à ne pas oublier est que chaque personne se voit à travers sa perception sélective<sup>12</sup>. Son comportement

---

10 Alfred Adler, Connaissance de l'homme, Paris, Payot, 1966, p. 64.

11 Idem, ibid., p. 67.

12 Don Dinkmeyer, Edson Caldwell, op. cit., p. 40.

est en fonction de cette perception, et doit être envisagé d'après les valeurs spécifiques et les buts de la personne. L'effort de l'enfant pour se faire valoir et se sentir supérieur est donc en relation directe avec son évaluation personnelle. Lorsqu'il essaie de dominer son milieu et de trouver sa place dans la société, il expérimente des situations où le succès est incomplet ou encore où il faillit complètement. Cette situation de faillite provoque le besoin de remédier et de compenser par d'autres moyens qu'il considère, alors, plus appropriés. Poussé par le besoin de se faire valoir, il peut faire appel à des remèdes excessifs.

Nous venons de voir que la personne humaine ressent continuellement un certain sentiment d'infériorité qui joue le rôle de stimulant et la pousse à l'action dans la recherche de la sécurité. Cette lutte la motive à toujours rechercher une réalité plus authentique. L'éducateur a un rôle important auprès de l'enfant, il doit renforcer son sens de la réalité, développer son sens de responsabilité et substituer une volonté constructive à son sentiment de rébellion.

Un autre principe énoncé par Adler est que l'homme ne peut être dissocié de son entourage, c'est un être social<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Heinz L. Ansbacher, Rowena R. Ansbacher, op. cit., 1967, p. 127.

Ce principe est étroitement lié à celui que nous venons de présenter. Considérant cette affirmation, Adler écrit<sup>14</sup>:

La vie psychique humaine n'est pas en état de se gouverner à sa guise, elle se trouve constamment devant des tâches qui se sont établies de quelque part à l'extérieur. Toutes ces tâches sont inséparablement associées à la logique de la vie humaine en commun.

Si nous voulons comprendre l'individu, il faut donc le considérer dans l'organisme social. L'intérêt social est un potentiel inné<sup>15</sup> qui doit se développer chez la personne. Elle le fera à travers ses rapports sociaux. Le sens du comportement, continue Adler, se trouve dans l'interaction et la transaction avec les autres. L'individu influence, et est influencé par les personnes de son entourage. La socialisation de l'individu se fait à travers ses intérêts sociaux, ses habiletés innées qui ont besoin d'être développées adéquatement. Un des besoins fondamentaux de l'homme est celui d'appartenance, il a besoin de sentir qu'il fait partie de la société pour se développer harmonieusement.

Si nous voulons vraiment comprendre la personne, explorer sa personnalité, il faut la juger et la comprendre dans sa situation, dit encore Adler. Il précise sa pensée dans les termes suivants<sup>16</sup>:

---

14 Alfred Adler, op. cit., 1966, p. 41.

15 Heinz L. Ansbacher, Rowena R. Ansbacher, op. cit., p. 138.

16 Alfred Adler, op. cit., 1966, p. 40.

Par situation, nous entendons la position de l'homme dans l'ensemble du monde et envers son proche entourage, sa position en face des questions qu'il rencontre sans interruption, comme celle de l'activité, de l'association, du rapport avec ses semblables.

Nous avons vu que ce sont les impressions faites par le milieu qui influencent l'attitude du nourrisson et plus tard de l'enfant et de l'adulte, de la manière la plus persistante à travers la vie. Ce qui se développe chez l'enfant est toujours plus pénétré par les rapports de la société avec lui. On peut observer combien l'enfant dirige ses inclinations tendres sur autrui et non pas sur lui-même. Ces mouvements sont différemment gradués et varient suivant la personne à qui il s'adresse. Le sentiment de solidarité, de communion est implanté de nature dans l'âme enfantine et il ne quitte généralement pas l'individu. Il reste à travers toute sa vie, nuancé; il se restreint ou s'amplifie et dépasse le cadre du milieu familial. Le développement de ce sentiment de sociabilité est nécessaire à l'enfant pour arriver à une croissance harmonieuse. L'attitude de l'enfant en face de l'organisme social se forge à l'aide d'essais et d'erreurs mais plus encore grâce à son pouvoir créateur<sup>17</sup>. Ce pouvoir créateur fait partie du processus de développement et de la vie dans notre civilisation. Ces deux facteurs,

---

17 Alfred Adler, op. cit., 1964, p. 221.

pouvoir créateur et processus de développement, sont à la fois une source de motivation et de repression pour la personne et leur force ne peut être clairement évaluée. Nous pouvons cependant en constater les résultats dans le comportement de la personne et dans son adaptation à son milieu ambiant.

L'individu qui pourrait se sentir déficient sur certains points, s'il vit seul, peut compenser dans une société bien organisée. Cette réalisation le motive à mieux s'intégrer à la société. Adler<sup>18</sup> explique cette réaction par le fait que toute personne se sent inadéquate face à certaines situations. Elle se sent dépassée par les difficultés de la vie et incapable d'y faire face seule. De là vient la forte tendance de l'homme à vivre en groupe. Il cherche à être membre d'une société pour fuir son état d'individu isolé. La vie sociale est sans aucun doute une grande aide promettant à la personne de dépasser son sentiment d'insuffisance et d'infériorité.

---

18 Alfred Adler, op. cit., 1952, p. 60.

The reason all individuals do not have complexes is that their sense of inferiority and superiority is harnessed by a psychological mechanism into socially useful channels. As long as the feeling of inferiority is not too great we know that a child will always strive to be worth while and on the useful side of life. Such a child, in order to gain his end, is interested in others. Social feeling and adjustment are the right and normal compensations, and in a sense it is almost impossible to find anybody--child or adult--in whom the striving for superiority has not resulted in such development<sup>19</sup>.

Nous pouvons donc dire qu'aussi longtemps que la personne tend vers la supériorité, tout en prenant les intérêts sociaux en considération, elle peut se trouver une place dans la société et réaliser les buts qui la satisfaisent. Mais si elle se coupe de la société ou y devient hostile, elle commence à avoir des problèmes. Nous devons donc prendre en considération la situation sociale de la personne lorsque nous nous trouvons devant un problème de comportement. "The key to the entire social process is to be found in the fact that persons are always striving to find a situation in which they excell"<sup>20</sup>, écrit Adler. Si ce but ne peut être atteint, la personne cherche automatiquement à compenser et c'est à ce moment qu'elle peut s'isoler, laisser son complexe d'infériorité dominer sa vie, et risque alors de devenir anti-sociale.

Pour étudier l'ensemble de la personnalité, Adler part du point de vue que chaque être humain tend vers un but. Dans

---

19 Idem, ibid., p. 215-216

20 Idem, ibid., p. 74.

son livre, Connaissance de l'homme, il écrit<sup>21</sup>:

La vie humaine est déterminée par un but. Aucun homme ne peut penser, sentir, vouloir ou même rêver, sans que cela soit déterminé, conditionné, initié, dirigé par un but placé devant lui.

Pour Adler, c'est le but qui donne un sens à toute action humaine. Sans la connaissance de ce but, il est pratiquement impossible de comprendre le pourquoi des agissements de la personne. Développant cette idée, Adler écrit<sup>22</sup>:

Every psychic phenomenon, if it is to give us understanding of a person, can only be grasped and understood if regarded as a preparation for some goal.

Aussitôt que le but des mouvements psychiques, ou le plan de vie de la personne, sont perçus, nous pouvons assumer que l'ensemble de ses actions coïncide avec le but et le plan de vie qu'elle s'est tracés. Nous pouvons donc considérer la personne comme un tout où chaque mouvement, chaque réaction est une partie de l'attitude de la personne en fonction du but qu'elle s'est donné. Adler explique ce phénomène en disant<sup>23</sup>:

---

21 Alfred Adler, op. cit., 1966, p. 21.

22 Alfred Adler, op. cit., 1946, p. 4.

23 Alfred Adler, op. cit., 1952, p. 32.

The science of Individual Psychology developed out of the effort to understand that mysterious creative power of life - that power which expresses itself in the desire to develop, to strive and to achieve - and even to compensate for defeats in one direction by striving for success in another. This power is "teleological" - it expresses itself in the striving after a goal, and in the striving every bodily and psychic movement is made to compensate. It is thus absurd to study bodily movements and mental conditions abstractly without relation to an individual whole.

On peut voir ici qu'Adler voit ce besoin de se fixer un but pour compenser le malaise causé par le sentiment d'infériorité. C'est le sentiment d'infériorité, d'insuffisance, d'insécurité qui fait qu'on se pose un but dans la vie. Ce but donne à la vie un sens acceptable. Adler dit que la vie est possible parce que<sup>24</sup>:

In each mind there is the conception of a goal or ideal to get beyond the present state, and to overcome the present deficiencies and difficulties of the present because he has in mind his success of the future.

Le but nous fait comprendre la ligne d'orientation que prend la personne. Il nous introduit au sens caché de chaque action qui prennent alors un sens souvent différent de la première impression lorsqu'elles sont considérées comme une partie d'un tout.

Le but vers lequel il nous faut penser que sont dirigés tous les mouvements par lesquels un homme s'exprime,

---

24 Idem, ibid., p. 34.



prend consistance sous l'influence des impressions causées à l'enfant par le monde extérieur. Ce but prend naissance très jeune. Les hommes ne changent pas beaucoup d'attitude envers la vie depuis le berceau, quand bien même les manifestations de cette attitude varient beaucoup extérieurement. C'est pourquoi il faut placer l'enfant dans des conditions favorables lui permettant de se donner une conception juste de la vie. Adler insiste beaucoup sur la formation de l'enfant. Selon lui<sup>25</sup>, les diverses observations montrent que la fixation du but prend place durant la période de l'enfance. Ce but va se former en réaction à des situations où l'enfant se sent inférieur et où ayant besoin de compenser il va se choisir un but pour se sentir à l'aise. Il agit alors dans la ligne de ce but. Il n'est pas possible d'expliquer comment ce but est décidé, mais il est évident qu'un tel but existe et qu'il domine toutes les actions de l'enfant.

Lorsque ce but est établi, il définit la ligne d'orientation de la personne. Adler nous met en garde contre les difficultés qui peuvent survenir suivant la perception et l'interprétation des situations que fait l'enfant<sup>26</sup>.

---

25 Idem, ibid., p. 34-35.

26 Idem, ibid., p. 35.

The child will not perceive given situations as they actually exist, but according to a personal scheme of apperception - that is to say, he will perceive situations under the prejudice of his own interests.

Le but est subjectif, créatif. Il n'est pas forcément conscient. Il dirige les réponses sélectives de l'enfant. Ce but peut être reconnu par autrui dans la vie cognitive lorsque la personne révèle sa logique personnelle et dans la vie affective lorsque les émotions sont employées comme des instruments sociaux. L'appel aux sentiments, les larmes, la colère peuvent être les moyens employés par la personne pour contrôler les autres. "The goal-directed nature of behavior can perhaps be understood best in terms of the goals of misbehavior", dit Dreikurs<sup>27</sup>. Ces buts sont attribués au besoin d'attirer l'attention, au besoin de dominer les autres, au besoin de se venger ou au besoin d'affecter l'incapacité<sup>28</sup>.

Il a été dit précédemment qu'il était impossible d'aider la personne à changer son comportement si l'on ne connaissait pas l'intention de ses actes. Ceci amène à poser la question: qu'est-ce qui motive l'homme à agir? Adler dans sa théorie du comportement tente l'explication de ce

---

27 Rudolf Dreikurs, Lorch Gray, Logical Consequences, a New Approach to Discipline, New York, Hawthorn Books, p. 38.

28 Alfred Adler, op. cit., 1952, p. 201.

processus<sup>29</sup>. La base de cette théorie, comme il a été vu, est la réalisation que le comportement est orienté vers un but. Une fois cette idée acceptée il est possible de considérer des méthodes correctives dans les cas de comportements inacceptables. Dreikurs<sup>30</sup> insiste que "to correct goals is different from correcting deficiencies". Il est difficile d'aider une personne qui est paresseuse, coléreuse, ou qui a un autre problème de comportement. Ces mots sont des étiquettes avec lesquelles l'on catalogue la personne en question. Ce qui est important c'est de connaître le pourquoi de sa manière d'agir. La force derrière chaque action humaine avons-nous dit est le but qui stimule la personne. Elle agit en accord avec ce but et ce sont les conséquences de l'action qui révéleront l'intention. Toutes les actions, les qualités, les caractéristiques de l'individu aussi bien que ses émotions, sont la somme de ses possibilités pour trouver sa place dans la société. Même si le comportement semble inapproprié, il reflète la conception qu'a la personne de se valoir aux yeux de son entourage.

Les quatre buts erronés auxquels peuvent se ramener tous les mauvais comportements durant l'enfance ont été cités,

---

29 Alfred Adler, Pratique et Théorie de la Psychologie Adlérienne Individuelle Comparée, Paris, Payot, 1961, 375 p.

30 Rudolf Dreikurs, Bernice Bronia Grunwald, Floy C. Pepper, Maintaining Sanity in the Classroom, New York, Harper & Row, 1971, p. 12.

Dreikurs<sup>31</sup> explique ces comportements.

Attention-getting mechanism: The child may try to get attention or to put others in his service since he believes that otherwise he would be lost and worthless.

Power-seeking: The child may attempt to prove his power in the belief that only if he can do what he wants and defy adult pressure can he be somebody.

Revenge-seeking: The child believes that the only means by which to feel significant is to hurt others as he feels hurt by them.

Assumed-disability: The child may display actual or imagined deficiencies in order to be left alone.

Nous venons de voir l'importance que donne Adler aux relations sociales. Nous avons montré les conséquences de l'interaction des sentiments de supériorité et d'infériorité sur le comportement humain. Voyons maintenant ce qui engendre ce comportement.

## 2. Le self-concept dans la théorie d'Adler.

Plusieurs théoriciens se sont attachés à l'étude du self-concept en essayant de le définir et d'expliquer son développement. Adler, lui, n'en fait pas une étude explicite; cependant il y fait allusion à travers le développement de sa théorie, spécialement lorsqu'il parle du style de vie. Nous allons maintenant essayer de définir le self-concept tel que nous pouvons l'interpréter à travers les écrits d'Adler et de ses disciples.

---

<sup>31</sup> Rudolf Dreikurs, Psychology in the Classroom, New York, Harper & Row, 1968, p. 14.

Adler voit le self-concept sous différents aspects englobant toute la personne humaine. Il écrit<sup>32</sup>:

Style of life is variously equated with the self or ego, a man's own personality, the unity of personality, individual form of creative activity, the method of facing problems of life, the whole attitude to life.

Adler<sup>33</sup> insiste que chaque individu se fait une idée de sa personne et des difficultés de la vie. Une véritable loi de mouvement dirige l'individu. Par loi de mouvement, il entend la direction dans laquelle une personne avance en y incluant tout son passé, ses capacités et déficiences ainsi que sa perception de l'avenir. Cette loi de mouvement prend naissance durant l'enfance, elle se développe en utilisant librement et sans grand discernement, ou sélection, les forces internes de la personne et les influences du monde extérieur. Adler continue en disant qu'il est parfaitement clair que l'interprétation personnelle est fondamentale dans la vie de l'individu et qu'elle domine sa manière de penser et d'agir. Malheureusement cette interprétation est toujours biaisée étant influencée par l'expérience dont elle est dépendante.

---

32 Heinz L. Ansbacher, Rowena R. Ansbacher, op. cit., p. 174.

33 Alfred Adler, Social Interest: A Challenge to Mankind, New York, Capricorn Books, 1967, p. 26.

L'interprétation des faits a un rôle important dans la théorie d'Adler, il écrit<sup>34</sup>:

It is very obvious that we are influenced not by "facts" but by our interpretation of facts. The greater or lesser awareness with which we interpret actual facts depend upon experience, which is always inadequate, upon the fact that our interpretations are not contradicted, and upon the success with which our actions correspond with our interpretation.

Mosak et Dreikurs<sup>35</sup> reprennent la même idée. Pour eux, l'enfant est normalement un excellent observateur, mais souvent, il évalue et interprète pauvrement ses observations. Ignorant des lois et des coutumes de son entourage, il se situe et se retrouve difficilement jusqu'à ce qu'il apprenne les comportements appropriés à son milieu et à son statut. Parents, frères et soeurs, amis, éducateurs, ainsi que le milieu culturel et social influencent sa formation. Le comportement est influencé par les punitions et récompenses mais bien plus par la qualité des relations interpersonnelles et l'image de chacune des personnes, perçue par l'enfant, avec qui il entre en contact. En effet, il observe son milieu, l'évalue et arrive progressivement à des conclusions variées, basées sur sa perception subjective. Ces conclusions de l'enfant concernent sa personne et sa valorisation en fonction de son

---

34 Idem, ibid., p. 29.

35 Harold Mosak, Rudolf Dreikurs, Adlerian Psychology, dans Current Psychotherapies, édité par Raymond Corsini, Itasca, Ill., F. E. Peacock, 1973, p. 46.

potentiel et des exigences du milieu. C'est ainsi qu'il détermine la manière dont il juge pouvoir acquérir un "citizenship in the new world"<sup>36</sup>. C'est donc l'interprétation par la personne qui prime. La perception qu'elle a de son entourage et des attentes de la société la motive à se fixer certaines lignes de conduite.

Le comportement humain trouve sa source dans l'interaction du concept du moi et des exigences du milieu. "A person's behavior springs from his ideas"<sup>37</sup>. C'est ainsi qu'il devient apparent que le changement du comportement dépend du self-concept et que si l'on veut changer le comportement de la personne il semble que le problème principal est de changer son self-concept. Pour découvrir le self-concept de l'enfant, il faut observer son comportement ou style de vie. Le style de vie ou comportement humain, selon Adler<sup>38</sup>, est l'individualité de la personne qui s'exprime et s'adapte à son milieu.

Dreikurs et Sonstegard parlent aussi du style de vie, mais ils font une distinction entre le style de vie et le self-concept. Pour eux, comme nous allons le voir, le

---

<sup>36</sup> Idem, ibid., p. 46.

<sup>37</sup> Alfred Adler, op. cit., 1967, p. 26.

<sup>38</sup> Heinz L. Ansbacher, Rowena R. Ansbacher, op. cit., p. 173.

self-concept influence le style de vie. Voyons ce qu'ils écrivent<sup>39</sup>:

The basic concept of himself and life, the guiding lines which he (the individual) has set for himself for orientation toward social participation form a fixed pattern; the life style. Fundamental notions, convictions and logical assumptions underline life style and form the "private logic" on which the individual operates.

Dreikurs<sup>40</sup> insiste que l'observation du style de vie devra prendre en considération les attitudes envers la vie sociale, les relations interpersonnelles et le code personnel du bien et du mal de la personne. Il continue son commentaire sur la théorie d'Adler en disant que l'observation du style de vie permet de reconnaître certains éléments de la personnalité et le but de l'individu. Les buts que la personne a choisis pour elle-même indiquent sa personnalité totale et donnent la possibilité d'interpréter son self-concept.

Dinkmeyer s'est appliqué à l'étude du développement du self-concept et a essayé de le définir tout en s'appuyant sur les principes de base de la théorie d'Adler. Il voit une étroite relation entre les expériences de l'enfant et le

---

39 Rudolf Dreikurs, Monford Sonstegard, The Adlerian or Teleoanalytic Group Counseling Approach, dans Basic Approaches to Group Counseling and Group Psychotherapy, édité par George Gazda, Springfield, Ill., Charles Thomas, 1971, p. 199.

40 Rudolf Dreikurs, Group Psychotherapy from the Point of View of Adlerian Psychology, dans American Journal of Psychotherapy, vol. 8, no 4, p. 397.



développement du self-concept. Parlant de la formation du self-concept, il écrit<sup>41</sup>:

The child perceives and conceptualizes. He has within himself the creative force that enable him to give meaning and to interpret. Past experience and his value system assist him to evaluate all his experiences continually.

Nous voyons que Dinkmeyer reprend les principes d'Adler, il fait appel à la perception sélective de l'enfant, et à son pouvoir créateur. Dinkmeyer écrit encore que le "self" est vraiment le "moi" interne. Il est le résultat d'une interaction, avec les autres, qui a été évaluée. Le self-concept peut être alors considéré comme la "perception personnelle du moi". Cette perception reflète les attitudes et jugements de ceux qui ont influencé positivement ou négativement le monde interne de l'enfant, elle est à la base de la formation du self-concept. Là, Dinkmeyer fait ressortir un principe important dans une idée d'Adler: celle de la sociabilité de la personne.

Dinkmeyer continue en faisant la relation entre le self-concept et le comportement, il l'explique ainsi<sup>42</sup>:

As the self-concept is formulated, it tends to shape new experiences to conform to establish Pattern Behavior, then becomes an attempt to maintain the consistency of the self-concept.

---

41 Don Dinkmeyer, Child Development: The Emerging Self, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1965, p. 181.

42 Idem, ibid., p. 183-184.

Toujours selon Dinkmeyer<sup>43</sup>, le self-concept sert à intégrer et différencier une variété de situations d'apprentissage et s'exprime à travers le comportement de l'enfant. Nous retrouvons une certaine analogie avec le style de vie d'Adler qui, comme nous l'avons vu précédemment, voit le style de vie à travers le comportement de l'enfant. Il semble cependant que la différence se fait sentir si l'on compare la conception totale du style de vie dans l'idée des auteurs.

Nous pouvons voir que Dreikurs, Sonstegard et Dinkmeyer sont restés fidèles à la pensée d'Adler lorsqu'ils ont donné une place spécifique au self-concept. Comme Adler, ils donnent un grand rôle à la perception de l'enfant dans ses relations interpersonnelles. Ils font appel à l'interprétation subjective de la personne et à son pouvoir créateur qui la rendent responsable de la formation de sa personnalité. La différence est qu'ils ne s'arrêtent pas à une étude implicite du self-concept mais mettent plus d'accent sur l'image que l'individu se fait de lui-même: son self-concept, qui va influencer l'expression du "moi" ou style de vie.

Nous avons vu que, selon Adler, les comportements sont motivés par le besoin de valorisation de la personne. Lorsqu'elle se sent acceptée à sa pleine valeur par son milieu, elle se développe sans difficulté; mais si elle perçoit, avec

---

43 Idem, ibid., p. 184.

ou sans raison, qu'elle n'est pas considérée en fonction de la valeur qu'elle s'est donnée, elle réagit par des comportements excessifs. Parce que la personne se sent incapable d'être valorisée dans des situations, normalement acceptables à son milieu, elle prend la seule solution qui lui semble possible: celle de se faire remarquer dans des situations où elle va pouvoir satisfaire son besoin de supériorité pour compenser son sentiment d'infériorité.

Dinkmeyer partage la même idée en y impliquant le self-concept, il écrit<sup>44</sup>: "any situation in which the child senses that he is 'less than others' promotes development of the negative self-concept". Ici le self-concept est en relation directe avec le sentiment d'infériorité.

Essayant de définir le rôle de l'adulte dans le développement de l'enfant, Dinkmeyer continue en disant que l'enfant voit et perçoit le monde différemment de l'adulte. La majorité des conflits entre parents et enfants est causée par une différence de perception. Il est donc important de donner à l'enfant la possibilité de s'exprimer et de révéler sa pensée. Le self-concept ne peut être changé en forçant des situations, si l'on veut le modifier, il faut donner à l'enfant la possibilité de vivre des expériences qui lui permettent d'évaluer les conséquences logiques de ses perceptions

---

44 Idem, ibid., p. 208.

erronées ou défectueuses. Dinkmeyer conclut en disant<sup>45</sup>:

In the development of the human being, basic mistakes and faulty views tend to emerge in the child logic. If we get to know a child well, some are revealed in feelings of being helpless, hopeless, very special, no good, etc. As we become aware of the faulty assumptions and conclusions of the individual, we can predict more adequately the ways in which he will function, eventually identifying a type of life style. The individual, for example, may feel, "I only function when I am approved," or "I belong if I am the boss." Others may feel, "My place is being intellectually superior, or physically superior." Some operate on the assumption, "Others should take care of me." Obviously these faulty styles of life hinder the individual's capacity to function.

Nous venons, à travers les disciples d'Adler, d'essayer de placer le self-concept dans la théorie adlérienne. Il nous semble que ceux-ci font une distinction entre self-concept et style de vie sans pour cela rejeter le second ou se dissocier de la théorie adlérienne dans leur approche. Nous aimerions maintenant retracer la relation self-concept-comportement telle que nous la voyons dans l'étude que nous venons de faire: chaque personne a un self-concept basé sur son interprétation personnelle de ses relations sociales. Ce self-concept est influencé par la perception subjective de la personne et se révèle dans son style de vie. L'individu est motivé par son besoin de supériorité qui va le pousser à se valoriser aux yeux de son entourage. Le

---

45 Idem, ibid., p. 209.

comportement est le signe extérieur des diverses interactions entre le self-concept, la perception subjective et le besoin de supériorité.

### 3. Le counseling de groupe avec les enseignants.

L'auteur de la présente recherche se propose maintenant d'étudier ce qu'est le "C Group", ses buts et sa base théorique. Mais avant de procéder à cette étape, examinons les liens qui unissent cette technique à la théorie adlérienne et comment le "C Group" est dépendant de cette théorie. Pour cela, faisons appel à Dinkmeyer<sup>46</sup> qui se dit, lui-même, un disciple d'Adler. Parlant de la relation qui existe entre le "C Group" et les principes d'Adler, il écrit<sup>47</sup>:

Adlerian psychology has some specific contributions to make to school consultation. [...] The consultant process immediately takes on new meaning in terms of the conceptualization of man as an indivisible, social, decision making being whose psychological movements and actions have a purpose.

Dinkmeyer continue en reprenant les principes de la théorie d'Adler et les met en parallèle avec ceux qui régissent le "C Group". Dans les paragraphes qui suivent, nous allons analyser la relation entre le "C Group" et l'approche

---

46 Don Dinkmeyer, Contributions of Adlerian Psychology to School, dans Consultation: A Book of Readings, édité par Don Dinkmeyer, Jon Carlson, New York, Willeys, 1975, p. 112-120.

47 Idem, ibid., p. 114.

téléanalytique, puis les points auxquels font appel Adler et Dinkmeyer lorsqu'ils parlent de la motivation et la valorisation. Nous verrons ensuite comment Dinkmeyer dans son approche tient compte du sens social, de la perception sélective de l'enfant et de son pouvoir créatif.

Nous avons vu précédemment que l'approche adlérienne était une approche téléanalytique voulant que le comportement soit en fonction du but que recherche la personne, et que ce but devenait la cause des problèmes rencontrés chez l'enfant. Dans le "C Group", l'accent est mis sur le but poursuivi par l'élève. Le conseiller en orientation et les enseignants ne s'attardent pas à déterminer les causes du comportement de la personne parce que bien souvent celles-ci sont impossibles à changer, et même l'école n'a aucun contrôle dessus. L'étude de cas est centrée sur le comportement du moment, sur ses conséquences et sur le but recherché par l'élève.

Il semble que sous cet aspect le "C Group" est fidèle à la pensée d'Adler.

Un autre élément constituant la théorie d'Adler est que la motivation peut être expliquée en terme des efforts, que fait l'enfant, pour se faire valoir aux yeux de son entourage. L'important est de savoir comment l'enfant cherche à être remarqué. Il y a moins d'intérêt à connaître ce qu'il fait que la direction dans laquelle il évolue. Il semble

impossible d'expliquer pourquoi l'enfant refuse de fonctionner en classe malgré les punitions. Cependant lorsqu'il défie l'enseignant, il trouve le moyen d'être reconnu par ses compagnons et de se faire une réputation. Son sentiment de supériorité prend le dessus. Si l'on veut que l'enfant change, il faut trouver une méthode pour modifier l'estime qu'il a de lui-même en fonction de ses relations avec les autres élèves. Chaque fois qu'un problème est exposé dans une session de "C Group", les membres du groupe vont chercher à comprendre la valeur du comportement en fonction des relations sociales de l'enfant.

Nous voyons que le "C Group" s'appuie directement sur la valorisation de la personne, telle qu'elle est présentée dans la théorie d'Adler, et qu'il prend en considération les sentiments d'infériorité et de supériorité.

Adler dit encore que tout comportement a un sens social. Le comportement doit toujours être étudié dans son contexte social. Dans le "C Group", le conseiller en orientation fait appel aux observations faites en classe par l'enseignant. Celui-ci fait un compte rendu précis des anecdotes décrivant les actions de l'élève en cause, les réactions des autres et sa réponse à ces réactions. Ce procédé permet au groupe de dégager le sens social du comportement, auquel Adler fait allusion, et d'établir des hypothèses quant aux buts recherchés par l'enfant.

Là encore, nous pouvons dire que le "C Group" s'inspire directement de la pensée adlérienne et ne déroge pas de ses principes.

Un autre aspect où Adler met beaucoup d'importance se retrouve dans le "C Group" lorsque l'enseignant cherche à laisser l'enfant en face de la réalité en le laissant éprouver les conséquences de ses actes. L'opinion d'Adler est que l'individu a la capacité de donner un sens personnel à ses expériences. Il insiste, nous l'avons vu, sur l'interprétation biaisée de la perception. Ce principe est particulièrement important dans les relations enseignant-élève. L'enseignant ne peut prédire la réaction de l'élève à ses interventions. L'enfant a la capacité de décider de son genre de réponses. Quelle que soit la réaction de l'élève, l'enseignant peut apprendre à observer sa propre réaction aux comportements et aux réponses de l'élève, il peut alors mieux interpréter les comportements de l'élève et comprendre peu à peu ce qui le motive. Il fait appel au sens social de l'élève. Une fois ce pas fait, les choix de l'élève peuvent être utilisés comme agents thérapeutiques en autant que l'enseignant est prêt à laisser l'enfant expérimenter les conséquences logiques et naturelles du comportement.

Nous voyons qu'ici la pensée des deux auteurs, Dinkmeyer et Adler, se rejoint et qu'ils font appel au



même principe.

Le "C Group" répond à un autre élément important de la théorie d'Adler, car il maintient que le non fonctionnement de la personne se rapporte à la psychodynamie du découragement. L'individu, professeur ou élève, extrêmement découragé assume qu'il ne peut fonctionner, que ce n'est pas la peine d'essayer ou encore que s'il essaie, il échouera. Il ne cherche pas d'alternatives, il croit qu'il est voué à l'échec et se laisse dominer par son sentiment d'infériorité. Le "C Group" cherche à créer des situations où l'individu ne connaîtra pas d'échecs. Le succès lui permet de considérer ses actions de façon rationnelle et même d'accepter d'autres actions que les siennes qui vont lui permettre de devenir plus sociable. L'attention est centrée sur l'action par laquelle l'enfant change l'opinion qu'il a de lui-même. Il a alors la possibilité d'agir dans des situations où il peut modifier ses expériences antérieures qui étaient invariablement des échecs.

Cette technique est en plein accord avec la pensée d'Adler qui met l'accent sur l'avantage des expériences positives de la vie.

Nous pensons pouvoir conclure, après cet exposé, qu'il y a effectivement une relation étroite entre la théorie d'Adler et le "C Group". Dinkmeyer indique clairement

que cette théorie a fortement influencé son processus de consultation. Il résume cette influence dans les termes suivants<sup>48</sup>:

Adlerian psychology makes a specific contribution to the actual consultant process through:

1. A focus on dynamics and psychological movement rather than upon labels and static entities.
2. A concern for the pattern of behavior, the life style, or characteristic pattern of responses.
3. A recognition that misbehavior and failure to function convey a non-verbal message.
4. Awareness that the consequences of the behavior point to the purpose.
5. Analysis of the relationship and interaction between teacher and child.

Il est maintenant possible de considérer le "C Group" sous une autre dimension. Au début de la présente recherche, nous l'avons présenté comme une technique développée en vue d'aider l'enseignant et l'élève et de permettre à ce dernier de développer un meilleur self-concept. Il semble raisonnable de dire que le "C Group" est plus qu'une technique; sa congruence frappante avec la théorie d'Adler nous permet de le considérer comme une extension logique et pratique de la théorie adlérienne. Pour Dinkmeyer, le "C Group" est une manifestation concrète de sa perception de la théorie d'Adler. Le "C Group" est, pour lui, un moyen d'action permettant de transformer les valeurs de la personne. Nous avons vu dans l'étude du self-concept l'importance que Dinkmeyer lui

---

48 Don Dinkmeyer, op. cit., 1975, p. 120.

donnait dans la formation des valeurs et dans leur développement, c'est en nous basant sur ces faits que nous avançons l'hypothèse que le "C Group" sera en mesure d'aider l'enfant à améliorer son self-concept.

Christensen<sup>49</sup> écrit qu'il y a une grande différence entre le counseling de groupe et la thérapie et que ces deux termes sont souvent employés l'un pour l'autre. La thérapie de groupe s'adresse au malade mental. Le concept du counseling de groupe est plus optimiste parce qu'il n'est pas basé sur la maladie ou l'anormalité mais sur la santé et la normalité. Voici ce qu'en dit Christensen:

The model alluded to be here is essentially an educational one, which makes the assumption that the lack of knowledge, information, or experience, rather than illness is the basis of maladaptive behaviors. [...] It is assumed that people, if provided new or pertinent information are capable of applying the new information to their situation, making the corrections necessary to bring about change.

Le counseling de groupe s'adresse donc à des personnes normales et l'on ne saurait trop insister sur ce point. A travers la dynamique de groupe, les membres vont pouvoir discuter de leurs expériences et de celles des autres et peu à peu assimiler cette expérience de groupe pour arriver à un

---

49 Oscar Christensen, Education: A Model for Counseling in the Elementary School, dans Elementary School Guidance and Counseling, vol. 4, no 1, 1969, p. 13.

meilleur épanouissement. C'est un processus développemental.

Un autre point à considérer est celui du terme counseling dans le genre de la dynamique proposée par la présente recherche. Les auteurs qui ont travaillé avec les enseignants emploient tantôt le terme consultation, tantôt le terme counseling. Mais c'est plus souvent le terme consultation que l'on retrouve. Le terme counseling a été choisi pour cette recherche parce que comme le fait remarquer Muro<sup>50</sup>, le terme consultation garde souvent un sens péjoratif et est assez mal accepté par les enseignants. Il ajoute:

The guidance counselor is a collaborator not a consultant, not an outside expert who comes to the teachers to find solutions and give advice. This attitude tends to move him away from the teachers. Collaboration is helping teachers to work out their own solution, his job is to enhance the confidence of the teachers to work with students. This asks for more listening and less advising.

L'approche téléanalytique du "C Group" prend en considération les sentiments de l'enseignant ainsi que ceux de l'élève. Elle demande à l'enseignant de s'engager. Le groupe est là pour encourager et aider chaque membre. Muro et Dinkmeyer<sup>51</sup> définissent le "C Group" comme suit:

---

50 James J. Muro, Guidance in the Elementary School, conférence donnée au "Maritime Guidance Association", 18 octobre 1971.

51 Don Dinkmeyer, James J. Muro, Group Counseling: Theories and Techniques, Itasca, Ill., F. E. Peacock, 1971, p. 228.

The purpose of teacher groups is to facilitate the development of teachers by helping them to recognize the relationship between the cognitive and affective domains - between their ideas, attitudes and beliefs about children, and their own feelings and self-concepts.

La technique de counseling de groupe, employée dans cette recherche est communément appelée "C Group" parce que les éléments qui décrivent la méthode commencent en anglais, avec un "C". Dinkmeyer<sup>52</sup> les cite dans un de ses articles: "Collaborating, Consulting, Clarifying, Confronting, Concern, Confidentiality, Caring and Commitment".

Dinkmeyer<sup>53</sup> énonce clairement les buts du "C Group":

1. Developing an understanding of the practical application of the dynamic of behavior.
2. Acquiring an understanding of self and developing awareness on the part of the teachers of their role in the teacher-child conflict.
3. Developing acquaintance with new concepts and procedures while integrating them with one's own value system. One thus derives the benefits which come from group thinking.

Les fondements du "C Group" reposent sur les principes de personnalité énoncés dans la théorie adlérienne. La plupart des problèmes sont interpersonnels et sociaux, ils ont leur origine dans le groupe et dans leur interaction avec autrui. C'est en groupe qu'ils pourront le plus

---

52 Don Dinkmeyer, The C Group: Integrating Knowledge and Experience to Change Behavior: An Adlerian Approach to Consultation, dans The Consulting Psychologist, vol. 3, no 1, 1971, p. 71.

53 Idem, ibid., p. 65.

facilement être solutionnés. Le groupe donne l'occasion de voir le style de vie, les idées et suppositions erronées, à la fois de l'enseignant et de l'élève. C'est une approche holistique prenant en considération l'intellect, les sentiments, le comportement de l'enseignant et de l'élève. Le groupe donne à l'enseignant une vue rétroactive de son interaction en classe et lui permet aussi d'aider les autres membres du groupe et de se sentir utile. Selon Dinkmeyer et Muro<sup>54</sup>:

This group provides the setting for dynamic interaction between concerned educators. It has the potential to stimulate professional and personal development. Behavior is always understood in term of his social consequences. The teacher soon learns to analyse not only what the child does, but what it is they are doing that is reinforcing or encouraging this behavior.

Ils continuent en disant: "The group deals both with the external limits (the child and his problem) and the internal limits (self-concept and attitudes)."

Le système scolaire a tendance à s'inquiéter des problèmes majeurs de comportement. Or il devient de plus en plus apparent que les problèmes de comportement s'appliquent plus ou moins à chaque étudiant et que de petits problèmes bien simples, s'ils sont ignorés, peuvent à leur tour prendre

---

54 Don Dinkmeyer, James J. Muro, op. cit., p. 65.

de l'ampleur. Dreikurs<sup>55</sup> soulève cette question dans son livre "La psychologie adlérienne" lorsqu'il parle des avantages du counseling:

Les maîtres et les conseillers peuvent aussi apprendre à discerner les objectifs erronés de l'enfant. Ils pourront alors découvrir le danger qui menace les enfants sages, les bons élèves qui ne se conduisent bien que parce qu'ils veulent être meilleurs que les autres; qui ne sont disposés à agir que parce qu'ils obtiennent des succès particuliers. A ce point de vue, ce sont les plus menacés. Ils ne peuvent supporter d'être relégués au second rang.

Il n'est pas suffisant d'aider l'élève à s'adapter au système scolaire; il faut qu'il devienne efficace. Dinkmeyer<sup>56</sup> dit ce qu'il entend par efficace:

An effective person is one who is able to commit himself to a goal. He has a purpose, can invest himself in a task, can use his emotions. Accordingly he can cope with failure and ambiguity as well as success. He is sensitive to human relationship and to the effect of his behavior on others.

Educateurs et élèves doivent devenir efficaces. L'éducateur a pour rôle de créer un climat d'acceptation, de compréhension, d'encouragement dans la classe. Il doit travailler en collaboration avec ses étudiants et les aider à se comprendre, s'accepter et devenir des êtres sociaux comprenant les autres. Si l'éducateur ne possède pas les connaissances psychologiques

---

55 Rudolf Dreikurs, La psychologie adlérienne, Paris, Bland & Gay, 1971, p. 217.

56 Don Dinkmeyer, The Teacher as Counselor: Therapeutic Approaches to Understanding Self and Others, dans Childhood Education, vol. 46, no 6, livraison de mars 1970, p. 314.

nécessaires, s'il ne peut surmonter la résistance des élèves, il ne pourra rien leur apporter en quelque discipline que ce soit. Il n'est pas suffisant de pouvoir enseigner, il faut pouvoir éduquer. Pour pouvoir aider chaque élève dans sa croissance individuelle, l'enseignant doit avant tout apprendre à comprendre. Le "C Group" veut être une technique répondant à ces besoins de l'enseignant. Il veut prendre en considération les problèmes de comportement de l'étudiant et leur appliquer des méthodes correctives spécifiques qui sont suggérées à travers les discussions de groupe. Ces méthodes reposent sur la compréhension du but poursuivi par l'élève. Lorsque son comportement est défectueux, suivant la théorie d'Adler, c'est parce que l'enfant ne se sent pas valorisé comme il le voudrait et il va chercher de se faire remarquer à sa manière en attirant l'attention, en cherchant à dominer ou à se venger ou encore en faisant preuve d'une incapacité exagérée.

Durant les sessions de "C Group", les enseignants vivent une expérience de dynamique de groupe cherchant à améliorer la communication interpersonnelle avec les membres du groupe, d'abord, et avec leurs élèves. L'enseignant doit réaliser que dans chaque cas de communication avec l'élève, il lui envoie des messages qui ont à la fois un contenu émotionnel et un contenu intellectuel. L'étudiant va percevoir ces messages, les assimiler et se faire une image de lui-même



en fonction de son interprétation. Il devient donc nécessaire que l'enseignant soit conscient de cette communication et de sa force sur l'élève.

Le groupe aide la personne à analyser ses attitudes, ses valeurs et croyances. Il suggère à l'enseignant de nouvelles approches dans les cas de problèmes qui lui permettent de communiquer plus positivement avec l'étudiant, aidant ce dernier, à se faire une image positive de lui-même. C'est une approche concrète où chaque membre apporte ses problèmes discutant de comportements précis. Le groupe aide l'enseignant à faire la relation entre le comportement et le but que poursuit l'élève en se référant aux quatre buts cités précédemment. Il l'aide à considérer l'impact de sa perception et de son attitude sur l'élève et suggère des solutions possibles. C'est l'enseignant qui décide lui-même ce qu'il doit changer pour aider l'étudiant à développer une perception plus positive et améliorer son self-concept. En prenant conscience de la force de sa communication avec l'étudiant, l'enseignant peut décider d'autres possibilités de fonctionnement. Il peut généraliser et appliquer à d'autres cas ce qu'il a réalisé dans un problème traité en groupe. Peu à peu, il prend de l'assurance, se sent plus compétent et peut faire face aux problèmes de comportement de ses élèves.

Le counseling de groupe avec les enseignants les rend plus conscients de ce qu'ils sont et de leur potentiel. Il les rend sensibles à leurs sentiments et à leurs réactions envers leurs élèves. Il leur donne enfin une meilleure connaissance psychologique et fait ainsi d'eux de véritables éducateurs.

#### 4. Le développement du self-concept.

De nombreuses recherches ont été faites sur le self-concept et sa relation avec d'autres variables telles le rendement académique, le développement vocationnel ou les classes sociales. Ce n'est que dans les dernières années que l'on a commencé à intégrer le self-concept à une approche éducationnelle développementale et étudier des méthodes en fonction de cet objectif.

Schulman, Ford et Bask<sup>57</sup> mirent sur pied un programme de sciences sociales qui avait pour but principal le développement de la personnalité. Ce programme comportait des sujets tels l'amitié, les relations avec les adultes, et le développement du self-concept. Des enseignants de 6e, 7e et 8e années acceptèrent de donner ce programme. Cinq cent deux élèves firent partie du groupe expérimental et le reçurent,

---

57 Jerome L. Schulman, Robin C. Ford, Patricia Bask, A Classroom Program to Improve the Self-Concept, dans Psychology in the Schools, vol. 10, no 4, 1971, p. 481-486.

384 élèves firent partie du groupe de contrôle. Les enseignants reçurent le matériel deux semaines avant le début du cours et eurent une rencontre avec les auteurs du programme pour en discuter. Cette expérience dura six semaines, elle fit partie de l'enseignement régulier des sciences sociales. Deux tests: le "Coopersmith Self Esteem" et le "How I See Myself" furent administrés aux élèves avant et après l'enseignement du programme de personnalité. L'analyse statistique des résultats montra que le self-concept des étudiants s'était amélioré. De cette expérience, disent les auteurs, nous pouvons conclure qu'il est possible d'enseigner le développement du self-concept. Il est difficile d'évaluer ce qu'ils entendent par self-concept car aucune définition n'en est donnée et aucune théorie pouvant éclairer sur ce sujet n'est citée. De plus le programme lui-même n'est pas expliqué.

Un autre programme<sup>58</sup> voulut voir si le fait de donner des responsabilités aux étudiants ayant des problèmes de comportement, pouvait les aider à améliorer leur self-concept. Douze paires d'étudiants furent choisis au hasard. Dans chaque paire un étudiant fut assigné au groupe expérimental et l'autre au groupe de contrôle. Le groupe expérimental participa à un programme d'aide dans une école élémentaire.

---

58 Sally Fullerton, Self-Concept Changes of Junior High Students, dans Journal of Counseling Psychology, vol. 20, no 5, livraison de septembre 1973, p. 493-494.

Chaque étudiant fut assigné à un professeur de ce niveau et passa une période par jour à aider ce professeur dans son enseignement et la surveillance des élèves. Le "Bill Index of Attitudes and Values" donné aux élèves participants montra une amélioration dans l'évaluation de leur self-concept. Il n'y eut pas de changement remarquable dans leur comportement ou dans leur résultat académique. L'auteur ne fait pas allusion au temps que dura l'expérience, elle dit simplement qu'elle fut de courte durée. Dans ce cas il est possible de se demander si le gain montré dans le test de self-concept fut un gain réel ou un effet du peu d'écart entre les deux tests donnés.

Hogan et Green<sup>59</sup> organisèrent plusieurs sessions d'étude ayant pour but d'aider les enseignants à évaluer l'influence de leur comportement sur le self-concept des élèves. Durant ces sessions les éducateurs développèrent des réponses verbales et non verbales spécifiques, ainsi que certaines attitudes ayant pour but d'améliorer le self-concept de leurs élèves. Douze enseignants et leurs élèves participèrent à l'expérience. Le "Piers-Harris Measure of Self-Concept" fut administré à 309 élèves avant et après l'expérience. L'analyse statistique des données ne montra aucune

---

<sup>59</sup> Ermon Hogan, Robert L. Green, Can Teachers Modify Children's Self-Concept?, dans Teacher College Record, vol. 72, no 3, livraison de février 1971, p. 423-426.

différence. Hogan et Green conclurent cette recherche, et nous sommes d'accord avec cette conclusion, en disant que le résultat négatif peut être attribué au fait que les sessions d'entraînement eurent lieu sur une courte période de deux semaines et que ceci fut probablement insuffisant. Les enseignants auraient eu besoin d'être suivis durant tout le temps de l'expérience car il fut remarqué que leur intérêt diminuait avec le temps. Nous verrons plus tard, dans cette étude, que l'expérience que nous proposons a lieu sur une période de trois mois et que les enseignants sont suivis pendant tout ce temps.

Un projet<sup>60</sup> voulant aider les enseignants à développer des méthodes pouvant aider l'étudiant à réduire son anxiété à l'école, à développer certaines responsabilités envers ses études et à développer son self-concept, fut entrepris. Soixante-cinq enseignants participèrent à deux demi-journées de perfectionnement professionnel. Ces méthodes étaient basées sur trois facteurs de "self rewarding behavior". Il fut demandé aux enseignants d'appliquer au moins une des méthodes chaque semaine. Les enseignants furent suivis pendant un trimestre et observés deux fois par un des auteurs du

---

60 Donald W. Felker, Douglas J. Stanwyck, Richard S. Kay, The Effect of Teacher Program in Self-Concept Enhancement on Pupils' Self-Concept, Anxiety and Intellectual Achievement Responsibility, dans Journal of Educational Research, vol. 66, no 10, livraison de juillet et août 1973, p. 443-445.

projet. L'analyse de leur interaction avec leurs élèves leur fut communiquée. De plus un programme visant à employer les étudiants comme tuteurs fut développé afin qu'ils puissent s'aider les uns les autres, ainsi qu'un jeu ayant pour but de centrer l'attention des élèves sur les diverses caractéristiques de leur compagnons de classe. Les élèves passèrent deux tests, cherchant à évaluer leurs self-concept, anxiété et degré de responsabilité. Un changement positif se produisit entre pré et post test. Il y eut un changement du self-concept dans le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Les auteurs de la recherche attribuent ce fait à plusieurs facteurs possibles. Le test et retest peut avoir influencé le résultat des élèves. Le test peut avoir aidé les élèves à se préoccuper de certaines attitudes auxquelles ils n'étaient pas conscients. Les deux groupes d'élèves et d'enseignants ayant eu la possibilité de communiquer entre eux, il se peut que certains enseignants du groupe de contrôle profitèrent de discussions avec ceux du groupe expérimental. Quoi qu'il en soit, aucun changement ne peut être considéré comme résultat du traitement.

Brown et McDougall<sup>61</sup> examinèrent la relation entre la perception que l'enseignant a de l'étudiant, quant à ses

---

61 Jeannette A. Brown, Mary Ann McDougall, The Impact of Teacher Consultation on the Self-Perception of Elementary School Children, dans Education, vol. 93, no 4, livraison de mai 1973, p. 339-345.

habilités académiques et certaines caractéristiques spécifiques et la réaction de l'étudiant à cette perception. Quatorze enseignants acceptèrent de suivre un programme de perfectionnement professionnel. Ce programme consista de six sessions de deux heures, durant six semaines consécutives. Ces sessions portaient sur l'interdépendance affective et cognitive des comportements, les sentiments et acquisitions des connaissances académiques, l'interaction adulte-enfant, le climat de classe facilitant l'apprentissage et la relation entre le moi et les autres. Durant les sessions les enseignants eurent l'occasion de participer à des discussions de groupe, d'analyser des situations prises au "video-tape" durant les périodes de classe et de comparer des comportements positifs et négatifs. De plus les enseignants apprirent à se servir de renforcements positifs pour intensifier l'interaction dans leur classe. Deux tests "Peer Acceptance Index" et "Self Perception Index" furent administrés avant et après l'expérience. Les résultats indiquèrent un résultat positif dans la perception des élèves de la troisième à la sixième année. Il fut noté aussi que la perception que l'enseignant avait de l'élève était étroitement liée à son degré d'acceptabilité par les autres élèves. Le fait que les enseignants se rencontrèrent régulièrement est un facteur qui leur permit de développer une meilleure interaction dans leur classe et fut un atout dans le résultat positif de la

recherche. Il est regrettable qu'aucun groupe de contrôle ne permit de mesurer l'influence des facteurs externes. Comme nous le préciserons dans le chapitre suivant, le traitement que nous proposons a certaines similarités avec cette expérience. Mais nous prenons des situations pertinentes à chaque enseignant présent. De plus notre but premier est l'amélioration du self-concept.

Les expériences cherchant à développer le self-concept sont, nous le voyons, peu nombreuses. La majorité ne s'appuie sur aucune théorie. Les auteurs indiquent seulement que le self-concept est important dans le développement des élèves. Les résultats laissent, néanmoins, entrevoir qu'il est possible de développer le self-concept chez l'enfant et que le travail de groupe avec les enseignants peut être à la base de cette entreprise. Il est intéressant de noter que les meilleurs résultats furent obtenus lorsque les enseignants étaient aidés et encouragés régulièrement. Nous pensons qu'il est absolument nécessaire que l'enseignant se sente impliqué pleinement si l'on veut réussir à développer chez lui des méthodes aidant l'élève à améliorer son self-concept. C'est pourquoi nous proposons le "C Group" qui a le double avantage de rencontres et de discussions régulières et demande une implication affective et cognitive de l'enseignant.



## 5. Le travail de groupe avec les enseignants.

Les recherches concernant le travail de groupe avec les enseignants se sont développées depuis quelques années. Certaines prennent la forme de perfectionnement professionnel sous forme de discussions ou de séminaires et emploient différents média d'information. Une autre forme plus nouvelle est le counseling de groupe cherchant à impliquer l'enseignant plus profondément dans ses relations avec ses élèves, grâce à une meilleure compréhension de lui-même et des autres. La majorité de ces expériences s'applique à mesurer l'efficacité du travail fait avec les enseignants sur ces mêmes enseignants. Très peu d'expériences mesurent le résultat sur les élèves. Si cet entraînement est donné aux enseignants en vue d'aider l'élève il semble important de voir son effet sur les élèves et ceci est le but que se propose cette recherche.

Angrilli et Leibman<sup>62</sup> décrivent une recherche où de petits groupes d'enseignants furent formés afin de s'impliquer plus personnellement dans leurs relations avec leurs élèves. Un second but était d'augmenter la compréhension de leurs actions et réactions envers leurs élèves. Les

---

62 Albert Angrilli, Bernard O. Leibman, The Small Voluntary Discussion Groups: Its Use in Teacher Education, dans The Journal of Teacher Education, vol. 12, 1961, p. 421-426.

rencontres avaient lieu une fois par semaine et les sujets de discussion étaient déterminés avant les rencontres. Après un certain temps le leader du groupe observa un changement d'attitude des enseignants envers les élèves. Les résultats descriptifs indiquent que les enseignants avaient de la difficulté à définir les résultats positifs de ces sessions mais qu'ils se sentaient plus à l'aise avec leurs élèves et mieux équipés pour faire face aux problèmes de comportement. Aucune statistique ne permet de vérifier les résultats de cette expérience. Les informations sur l'échantillon sont très limitées, de même que celles concernant le processus des discussions. Une description plus complète aurait permis d'apprécier la validité de cette expérience.

Une recherche fut faite par Harris<sup>63</sup> avec des enseignants de sixième et septième années. Dix-huit enseignants se rencontrèrent pour des sessions de counseling de groupe de deux heures et demie pendant neuf semaines. L'approche était centrée sur la croissance du groupe. L'objectif était le changement de comportement de l'enseignant dans ses relations interpersonnelles avec ses élèves. Les enseignants écoutèrent des enregistrements de problèmes d'étudiants qui furent suivis de discussions. Les résultats de recherches montrent qu'à la

---

63 Robert C. Harris, Group Counseling With Teachers: An In-Service Education Technique, thèse de doctorat non publiée, Université de Toronto, Canada, 1968.

suite de ces sessions le groupe passa plus de temps à écouter les élèves, fit moins d'instruction formelle et qu'il y eut moins de critiques chez les enseignants. La recherche ne fait aucune relation entre l'expérience et la théorie qu'elle prétend mettre en pratique. La procédure est très peu expliquée. L'auteur mentionne d'autre part que les absences des membres du groupe furent nombreuses.

Wieg<sup>64</sup> étudia l'effet de mini-séminaires au niveau élémentaire. Vingt et un enseignants appartenant à trois écoles différentes participèrent à l'expérience. Le premier groupe eut des conférences, discussions et démonstrations basées sur la théorie adlérienne, le second eut le même traitement mais le leader du groupe passa une journée dans l'école où il observa l'interaction élèves-enseignants et organisa des mini-séminaires avec les élèves sur les relations interpersonnelles. Le dernier groupe servit de groupe de contrôle. Deux tests furent employés avant et après l'expérience: le "Minnesota Teacher Attitude Inventory" et la "Responsability Authority Scale". L'analyse des données statistiques n'indique pas de changements dans les attitudes des enseignants telles que mesurées par le "M.T.A.I.", mais le résultat montre que les enseignants des deux groupes

---

64 Kenneth F. Wieg, A Study of the Effects of Teaching Teachers Democratic Practices, thèse de doctorat non publiée, University of Oregon, 1973.

expérimentaux prirent une attitude plus démocratique avec leurs élèves. Il n'y eut pas de différences entre les deux traitements. Wieg conclut sa recherche en disant que les enseignants peuvent développer des attitudes plus démocratiques lorsqu'ils sont exposés à la théorie adlérienne. Le fait de développer une attitude plus démocratique ne demande pas une implication complète de la personne. Même si les mini-séminaires comprenaient des discussions, les cas étudiés étaient des cas abstraits qui ne touchaient pas directement les enseignants et il est possible que ceci soit une des raisons pour laquelle les enseignants ne montrèrent pas de changement d'attitude dans leurs relations interpersonnelles avec leurs élèves.

Marchant<sup>65</sup> voulut déterminer l'efficacité du counseling à court terme. L'échantillon de cette étude était composé d'élèves de quatrième et de cinquième années ainsi que de leurs professeurs. Le "Walker Identification Check List" fut employé par les enseignants pour identifier les élèves avec des problèmes de comportement. Les groupes furent établis après cette identification. Dans le premier groupe les élèves et les enseignants eurent séparément du counseling. Dans le second groupe seuls les enseignants

---

65 W. C. Marchant, Counseling and/or Consulting: A Test of the Educational Model in the Elementary School, dans Elementary School Guidance and Counseling, vol. 7, livraison de janvier 1972, p. 4-8.

participèrent à des sessions de counseling. Dans le troisième groupe seuls les élèves eurent du counseling. Le quatrième groupe servit de groupe de contrôle et ne reçut aucun counseling. Après l'analyse des résultats l'on ne remarqua aucune différence significative entre les trois groupes expérimentaux mais il fut prouvé que leur résultat était supérieur au groupe de contrôle. Il est difficile d'attribuer le résultat positif de l'expérience à une technique quelconque puisque les trois se révélèrent également efficaces. Le nombre des participants pour chaque technique étant réduit il est difficile de généraliser ces résultats. Marchant donne très peu d'explication sur le genre de counseling donné. Plus d'information serait nécessaire pour arriver à une meilleure interprétation de ces résultats.

Une recherche faite par Carter<sup>66</sup> chercha à montrer l'efficacité de six sessions de deux heures avec des enseignants où les participants eurent une explication de la théorie d'Adler, suivie d'une discussion de groupe. Trois groupes expérimentaux et trois groupes de contrôle furent formés: un groupe à chaque niveau: élémentaire, intermédiaire et secondaire. Six points différents de la théorie adlérienne furent étudiés à raison d'un point par session.

---

<sup>66</sup> Lonnie T. Carter, A Structured Human Relation Program for Teachers: An Experiment in Classroom Management, thèse de doctorat non publiée, Marquette University, Milwaukee, 1973.

Chacun fut expliqué puis un film fut montré pour montrer les applications possibles du sujet présenté. Une discussion de groupe termina la session. Il fut laissé aux enseignants la décision d'appliquer dans leur classe ce qu'ils retirèrent de ces sessions. Le "Minnesota Teacher Attitude Inventory" fut donné aux deux groupes: expérimental et contrôle, avant et après l'expérience. Un autre moyen de contrôler les gains de ces sessions fut la vérification du nombre de cartes de discipline données aux élèves pour mauvaise conduite, et le nombre de cas référés aux conseillers en orientation et aux psychologues. L'analyse statistique des données ne montre pas de changement significatif entre les groupes expérimentaux et les groupes de contrôle. Cependant si l'on sépare les groupes par niveau, un changement fut obtenu à l'élémentaire où le nombre de cas référés diminua. Une des raisons du peu de résultat d'une telle expérience peut être attribuée au fait que les discussions restèrent très théoriques, les enseignants ne se sentaient pas directement concernés et n'étaient pas impliqués personnellement. Il semble qu'il aurait été plus profitable qu'ils puissent discuter des applications possibles en fonction de leurs problèmes de classe. Les cartes de discipline sont des instruments très subjectifs qui nous semblent inadéquates pour mesurer le résultat de l'expérience.

Schmuck<sup>67</sup> donne un compte rendu d'une expérience de groupe faite avec les enseignants et les élèves. Cette expérience fut faite à travers des discussions avec des petits groupes d'enseignants et des visites dans les classes. Le programme dura quinze semaines, quarante enseignants participèrent à l'expérience, vingt d'entre eux servirent de groupe de contrôle. Schmuck chercha à évaluer le changement de l'enseignant dans sa classe. Ce changement fut mesuré à l'aide d'un questionnaire centré sur l'opinion qu'il se faisait de lui-même, la manière dont il voyait les élèves et sa perception du climat de la classe. Ils durent aussi faire une analyse de quarante-quatre situations présentées sous forme de dialogue, concernant des problèmes de classe et leur solution. Le résultat du questionnaire montra un changement significatif de sa propre perception en tant qu'enseignant et une meilleure approche aux possibilités de résoudre des problèmes des élèves. Les enseignants semblaient plus capables de communiquer et de discuter entre eux et d'accepter les élèves en tenant compte des différences individuelles. Le changement de l'approche, à résoudre les problèmes reste très théorique. Il aurait été intéressant de voir si ce changement s'était concrétisé en donnant un test aux élèves

---

67 A. Schmuck, Helping Teachers Improve Classroom Group Processes, dans Journal of Applied Behavioral Science, vol. 4, no 4, 1968, p. 401-435.

ou en envoyant un observateur dans la classe mais rien ni fut fait à ce niveau.

Durant<sup>68</sup> voulut mesurer l'influence du "C Group" sur les attitudes des enseignants au niveau élémentaire. Cinquante-deux enseignants participèrent à l'expérience sous forme de perfectionnement professionnel. Le groupe fut divisé en deux, un groupe de contrôle et un groupe expérimental. Le groupe expérimental fut à son tour divisé en six groupes. Chaque groupe se rencontra une heure pendant dix semaines consécutives. Les enseignants subirent un test avant et après l'expérience. Ce test avait pour but d'évaluer quatre concepts différents: "My", "My faculty", "My principal", "My pupils". Une évaluation du climat de classe fut faite par l'observation de celles-ci à trois reprises différentes. L'analyse statistique des résultats montra un changement significatif dans le self-concept de l'enseignant et dans l'évaluation du climat de la classe. Cette recherche est une des rares expériences faite uniquement avec le "C Group" tel qu'il a été conçu. Il est intéressant de noter son action positive sur les enseignants et sur le climat de classe. Il reste maintenant à étudier si cette action sera perçue par les élèves et les influencera suffisamment pour

---

68 Robert Lee Durant, A Study of the Effect of Consulting Group Experience on the Attitude of Teachers, thèse de doctorat non publiée, University of Arkansas, 1971.



changer leur self-concept. C'est ce que nous nous proposons de faire.

Carson<sup>69</sup> étudia la possibilité de former les enseignants à employer la force des relations interpersonnelles pour aider les élèves à diminuer les situations où ils cherchaient à se faire remarquer par leur comportement. Il fit appel au "C Group", quatorze enseignants volontaires participèrent à l'expérience: neuf au groupe expérimental et cinq au groupe de contrôle. Les quatorze enseignants identifièrent les élèves avec des problèmes de comportement dans lequel ils cherchaient à attirer l'attention à l'aide d'une "Behavioral Check List". Cette liste fut employée au début et à la fin de l'expérience, puis après un certain laps de temps comme "follow up". Le groupe expérimental eut dix sessions de counseling de groupe basées sur la théorie adlérienne. Ils continuèrent de se rencontrer ensuite périodiquement pendant un certain temps, employant le "video-tape" comme renforcement et étudiant des situations de classe pour continuer le travail commencé avec le "C Group". Le résultat de l'analyse statistique ne montra aucun changement de comportement chez les élèves à la fin des sessions, cependant

---

69 William McKay Carson, A Study of the Effect of Training Teachers Through Group Consultation to Decrease Pupils Attention Getting Behavior, thèse de doctorat non publiée, University of New York à Buffalo, septembre 1973.

un changement se produisit après la période de "follow up". Le nombre de sujets ne permet pas de considérer cette expérience comme concluante. Le fait d'avoir déterminé d'avance les sujets qui seraient discutés va à l'encontre de la rationnelle du "C Group". Un autre fait discutable est que l'observation fut faite par l'enseignant lui-même. De plus la procédure durant la période de "follow up" n'est pas très claire. Si bien que l'on peut se permettre de mettre en doute le résultat positif de cette expérience.

#### 6. Conclusion.

La présente recherche a l'intention de vérifier s'il est possible, grâce à la technique du "C Group", d'améliorer le self-concept des étudiants en travaillant sur les relations interpersonnelles des enseignants avec les élèves qui ont des problèmes de comportement. Nous assumons que grâce à l'effort des enseignants qui participeront au "C Group", les élèves percevront un changement dans les relations interpersonnelles, qu'ils y répondront positivement et arriveront ainsi à changer leur self-concept.

Les recherches où les auteurs ont voulu développer le self-concept se sont surtout attachés au problème sous un aspect cognitif en travaillant avec les enseignants. Nous pensons que ces méthodes ne sont pas suffisantes. Il nous faut un moyen pour impliquer les enseignants et les élèves

non seulement cognitivement mais aussi émotionnellement, les mettre devant des situations réelles où ils se sentent engagés et qui les motive suffisamment pour qu'ils veuillent changer.

La revue de la littérature a montré que les recherches s'étaient surtout attachées aux résultats des expériences sur les enseignants. Acceptant le principe que l'école est pour les élèves, c'est vers eux que doivent s'orienter les efforts et c'est sur eux que les résultats doivent être mesurés, et aider ainsi à leur développement.

Peu de recherches s'appuient sur une théorie de base et c'est sans aucun doute une lacune qui limite la majorité des expériences.

Le but de cette recherche est donc de vérifier, par l'apport de données empiriques, si comme le suggèrent Adler et Dinkmeyer le fait de travailler sur les mauvais comportements de l'enfant en prenant conscience de la force des relations interpersonnelles et en travaillant sur celles-ci va amener un changement positif de la perception de ses relations sociales et ainsi améliorer son self-concept, ce qui lui permettra ensuite de changer son comportement.

A la suite de cette revue de la littérature il nous est maintenant possible d'énoncer les hypothèses de cette recherche:

1. Les élèves, dont les enseignants ont participé aux sessions

de "C Group", auront une meilleure perception de ces mêmes enseignants que ceux dont les enseignants n'ont pas participé à ces sessions.

2. Les élèves, dont les enseignants ont participé aux sessions de "C Group", auront un self-concept plus élevé que ceux dont les enseignants n'ont pas participé à ces sessions.

3. Les enseignants ayant participé aux sessions de "C Group" auront un self-concept plus élevé que ceux qui n'ont pas participé à ces sessions.

4. Les enseignants ayant participé aux sessions de "C Group" auront une attitude plus positive vis-à-vis de leurs élèves que ceux qui n'ont pas participé à ces sessions.

Nous venons de présenter la théorie qui a motivé cette recherche. Nous avons ensuite revu ce qui avait été fait dans le domaine du travail de groupe et du self-concept en matière de recherche. Une synthèse de ce premier chapitre s'est terminée par la présentation des hypothèses. Dans le second chapitre nous allons maintenant présenter le schème expérimental de la présente étude.

## CHAPITRE II

### SCHEME EXPERIMENTAL

Ce chapitre débute par la présentation de l'échantillon ayant participé à l'expérience. Celle-ci est suivie d'une explication de la procédure employée durant l'expérience. Une étude des divers instruments ayant servi à éprouver les diverses hypothèses est ensuite faite. Le chapitre se termine par la description des analyses statistiques prévues dans la présente recherche.

#### 1. L'échantillon.

La présente expérience de recherche fut faite au Nouveau-Brunswick, dans la région de Moncton, district numéro treize. Ce district est un district français ayant environ 10,000 étudiants. Il comprend vingt-deux écoles élémentaires employant 218 professeurs. Le système scolaire est uniforme dans tout le district. La formation des enseignants est en moyenne de quatre ans, dont deux ans d'école normale et l'équivalence de deux ans d'université, obtenue par des cours d'extension. L'expérience professionnelle varie suivant les personnes.

Le groupe d'enseignants participant à l'expérience fut choisi parmi soixante-deux volontaires. Vingt d'entre eux servirent de groupe de contrôle. Ce groupe fut établi pour

diminuer l'effet de variables incontrôlables pouvant influencer les enseignants durant l'expérience, telles des journées pédagogiques ou autres expériences extérieures. Les vingt autres enseignants formèrent le groupe expérimental. Tous les enseignants étaient titulaires de quatrième, cinquième ou sixième années. Le système de rotation n'existant pas à l'élémentaire, les élèves sont enseignés par le titulaire de classe. Les vingt enseignants volontaires du groupe expérimental furent choisis au hasard. Ils furent divisés en quatre groupes de cinq personnes.

Les groupes d'élèves, groupe de contrôle et groupe expérimental, furent constitués par les 30% des élèves de chaque classe ayant le plus bas self-concept, tel que mesuré par le "Piers-Harris Self-Concept Scale" soit de 168 élèves dont soixante et une filles et 107 garçons pour le groupe expérimental et de 170 élèves dont soixante-quatorze filles et quatre vingt seize garçons pour le groupe de contrôle.

## 2. La procédure.

Le projet fut expliqué brièvement aux enseignants de quatrième, cinquième et sixième années lors d'une réunion qui eut lieu dans chaque école. Le projet étant volontaire, il fut demandé aux enseignants intéressés de communiquer avec la conseillère en orientation.

A la suite de cette rencontre, les enseignants ayant donné leur nom comme participants possibles et étant appelés à faire partie d'un groupe expérimental, furent rencontrés individuellement. Le processus du "C Group" leur fut expliqué. Dans la formation des groupes il fut tenu compte de la distance entre écoles et des recommandations faites par Dinkmeyer<sup>1</sup> sur la composition du groupe.

Tous les enseignants faisant partie des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle ainsi que leur classe d'élèves subirent les tests avant et après l'expérience. Les groupes expérimentaux participèrent à douze sessions de "C Group" pendant un trimestre, selon la recommandation de Dinkmeyer et Muro<sup>2</sup>. Les sessions eurent lieu chaque semaine après la classe et durèrent une heure. Elles furent animées par une conseillère en orientation qui avait suivi deux cours en counseling de groupe dont un basé sur la théorie adlérienne, et avait eu l'occasion d'animer un "C Group".

La revue de la littérature a démontré que le "C Group" est un travail de groupe avec les enseignants mais dont le but principal est d'atteindre l'étudiant. Dans cette

---

1 Don Dinkmeyer, The C Group: Integrating Knowledge and Experience to Change Behavior: An Adlerian Approach to Consultation, dans The Consulting Psychologist, vol. 3, no 1, 1971, p. 66.

2 Don Dinkmeyer, James J. Muro, Group Counseling: Theories and Techniques, Itasca, Ill., F. E. Peacock, 1971, p. 225.

expérience les enseignants travaillèrent avec la conseillère en orientation et essayèrent de faire profiter les élèves de leur expérience, il y eut en quelque sorte double interaction. Nous essayons de retracer cette interaction dans le schéma de la page 63.

Lors de la première rencontre de groupe la conseillère en orientation expliqua succinctement la psychologie adlérienne. L'accent fut mis sur les buts et les raisons du comportement tels que définis par Adler et précisés par Dinkmeyer<sup>3</sup>, c'est-à-dire le besoin de valorisation et ses conséquences négatives: le besoin d'attirer l'attention, le besoin de dominer, le besoin de se venger ou le besoin de se montrer inférieur. Une charte explicative de ces comportements fut remise aux enseignants pour faciliter l'explication et leur servir de guide durant les sessions suivantes. C'est à la seconde rencontre que commencèrent les études de cas.

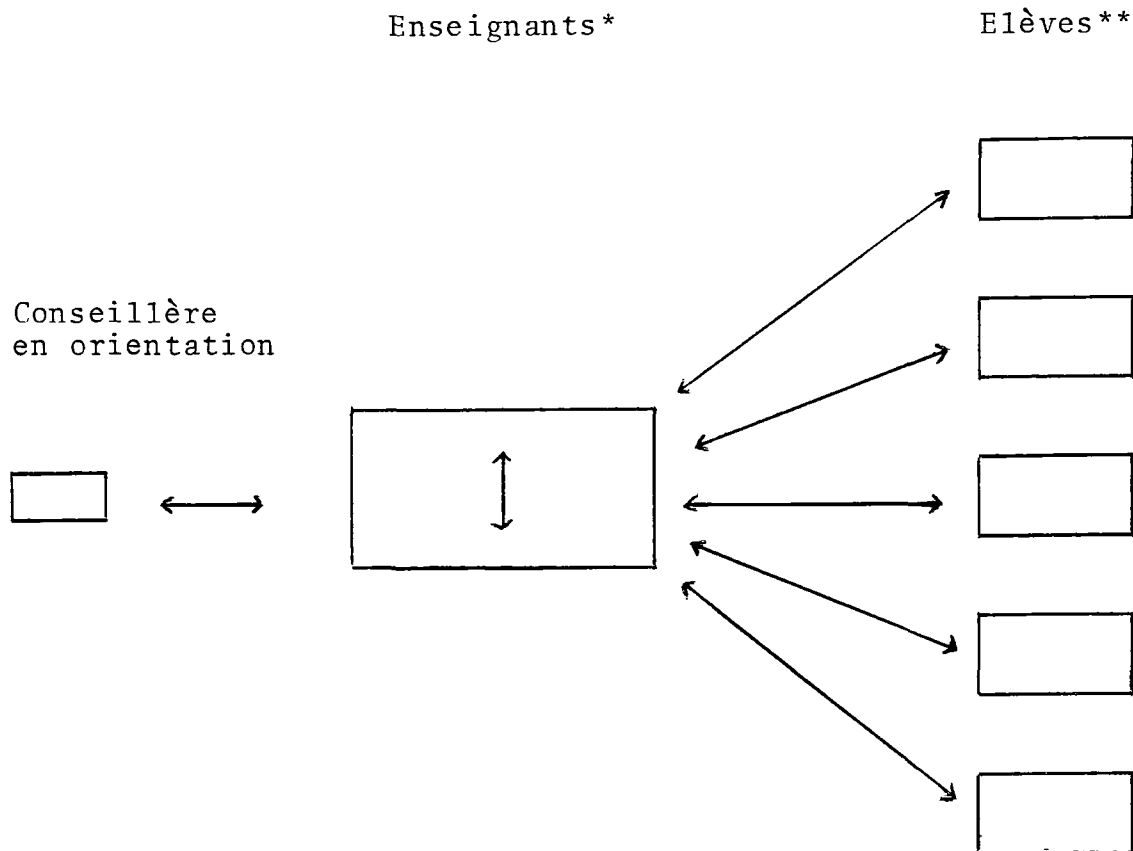
Chaque rencontre fut conduite selon le plan suivant:

1. Un enseignant fut invité à expliquer le cas d'un de ses élèves présentant un problème de comportement.
2. La discussion fut alors centrée sur l'analyse d'un comportement spécifique, de l'interaction qui eut lieu entre l'élève en question et les autres élèves, et/ou entre l'élève et l'enseignant.

---

3 Don Dinkmeyer, op. cit., 1971, p. 68-69.





- \* cinq enseignants par groupe
- \*\* élèves présentés par l'enseignant comme ayant des problèmes de comportement, avec qui il va essayer d'améliorer ses relations interpersonnelles.

Interaction de chaque groupe expérimental

3. Le rôle de la conseillère fut d'aider à examiner tous les aspects de cette interaction et de son but. Que fait l'élève? Comment répond l'enseignant à cette action ou à ces paroles? Quelles sont les réactions de l'élève à cette réponse? Quels sont les sentiments ressentis par les deux parties durant cette interaction? La conseillère était là pour aider à centrer la discussion sur la relation enseignant-élève afin d'arriver à déterminer le ou les buts spécifiques que l'élève poursuit dans son comportement.

4. Lorsque le groupe fut arrivé à un consensus concernant le but de l'élève, la conseillère encouragea alors les membres du groupe à suggérer des recommandations pratiques pouvant être mises en application par l'enseignant pour réorienter le comportement de l'élève dans une direction positive. Le groupe devait considérer les conséquences des recommandations et voir à quel point elles pouvaient être mises en pratique.

5. La conseillère en orientation demandait ensuite à l'enseignante de décider ce qu'elle pensait acceptable dans les suggestions faites, et ce qu'elle se proposait de faire pour améliorer ses relations interpersonnelles avec l'étudiant et/ou celle de l'élève avec les autres élèves. Ceci fut considéré comme un engagement verbal de la part de l'enseignant. Il fut entendu qu'il donnait un compte rendu de ce qui s'était passé avec l'élève durant la semaine à la prochaine rencontre.

6. A la rencontre suivante le ou les enseignantes qui avaient

exposé leur cas précédemment firent un compte rendu de leur effort et de ses résultats. Conseillère et enseignants renforcèrent les résultats positifs et suggérèrent des changements lorsque cela était considéré nécessaire. L'échec fut aussi traité par l'encouragement et le cas put être repris lorsque la première approche s'avérait négative.

7. A chaque session plusieurs cas purent être apportés. Cependant les enseignants qui ne pouvaient être entendus purent profiter de l'expérience des autres et apporter leur cas à la session suivante.

### 3. Les instruments.

Les deux groupes subirent les tests avant et après l'expérience. Etant donné que les élèves faisant partie de chaque groupe ne furent déterminés qu'après le testing, toute la classe de chaque enseignant participant à l'expérience subit les tests. Ces tests furent: "Mon professeur" et le "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" pour les élèves. Les enseignants subirent l'"Inventaire Minnesota des Opinions de l'Enseignant", connu en anglais sous le nom "Minnesota Teacher Attitude Inventory", et le "Tennessee Self-Concept Scale". Un groupe d'étudiants de la Maîtrise en orientation, ayant une formation en testing, aida à l'administration des tests dans les écoles et à leur correction.

Test: Mon professeur

Le test, Mon professeur, sert à recueillir les données pour éprouver la première hypothèse: les élèves, dont les enseignants ont participé aux sessions de "C Group", auront une meilleure perception de ces mêmes enseignants que ceux dont les enseignants n'ont pas participé à ces sessions.

Leeds<sup>4</sup>, l'auteur de ce test, indique que le test a été construit pour mesurer la relation interpersonnelle qui existe entre l'élève et l'enseignant. Il veut mesurer l'attitude de l'enseignant dans ses relations avec les élèves telle qu'elle est perçue par ceux-ci.

Dans l'introduction de sa recherche, Leeds<sup>5</sup> insiste sur l'influence de l'interaction enseignants-élèves qui, dit-il, détermine le climat émotionnel et climat social de la classe. Ces deux facteurs ont, selon lui, une influence importante sur le comportement de l'élève. Il voit cette interaction à travers les attitudes et les sentiments de l'enseignant tels que perçus par les élèves.

---

4 Carroll H. Leeds, A Scale for Measuring Teacher-Pupil Attitudes and Teacher-Pupil Rapport, dans Psychological Monographs: General and Applied, vol. 64, no 6, 1950, p. 1-24.

5 Carroll H. Leeds, The Construction and Differential Value of a Scale for Determining Teacher-Pupil Attitude, thèse de doctorat non publiée, University of Minnesota, juillet 1946, p. 2.

Si nous nous reportons à l'étude du "C Group", nous pouvons constater que la relation interpersonnelle et sa perception sont à la base même de cette technique. Nous avons vu que dans sa théorie, Adler donnait une place importante à la perception de l'enfant; que cette perception était à la base du processus de valorisation de la personne. Dinkmeyer, lorsqu'il parle du développement du self-concept, reprend la même idée. Il insiste sur le rôle de la perception qui va permettre à l'enfant de donner une certaine valeur à ses expériences. Le test, Mon professeur, a pour but de mesurer la perception que l'élève a de son professeur dans son interaction avec lui. Il nous semble dans la ligne de pensée des théoriciens auxquels nous avons fait référence et répond aux besoins de cette recherche, c'est pourquoi il a été choisi pour recueillir les données utilisées pour éprouver la première hypothèse.

Le test fut construit en plusieurs étapes<sup>6</sup>. Une revue de la littérature des divers auteurs s'étant penchés sur les relations enseignants-élèves permit l'élaboration de 378 énoncés présentés sous forme d'opinions. L'échelle des réponses possibles comportait cinq échelons allant de "complètement d'accord" à "complètement en désaccord". Ces opinions furent classées suivant cinq critères: statut moral, discipline, connaissance de l'enfant, principes éducationnels

---

6 Carol H. Leeds, op. cit., 1946, p. 7.

et réactions personnelles de l'enseignant. Deux formes équivalentes furent construites et administrées à deux groupes de 100 enseignants représentant un groupe très démocratique et l'autre un groupe très autocratique. A la suite de cette administration, seuls les items sur lesquels l'opinion des enseignants différait furent gardés, soit 164. Le test fut alors administré à un groupe de 100 enseignants de quatrième, cinquième et sixième années dans trois écoles différentes.

Trois évaluations permirent de déterminer la validité du test. Les résultats de test de cent enseignants furent pris au hasard. Ces enseignants furent observés et évalués, à l'aide de l'échelle modifiée du "Rating Scale of the Teacher's Personnel Effectiveness", par leur directeur d'école et par l'auteur du test. La troisième évaluation fut faite par les élèves de chaque enseignant à l'aide du test Mon Professeur. Ce test est celui que nous considérons actuellement et qui fut subi par les élèves. C'est un ensemble de cinquante items reprenant les opinions données aux enseignants, mais ayant été simplifiés. Les élèves ont la possibilité de répondre par un "oui", un "non", ou un "?". Les questions sont en relation avec le caractère de l'enseignant, la manière dont il traite l'élève, son enseignement, son intérêt dans les activités des élèves, l'estime que lui porte les élèves et son sens de l'humour.

Il fut établi qu'au moins deux critères de validité combinés ou les trois critères serviraient à déterminer la validité du test<sup>7</sup>. Afin de permettre cette corrélation les scores bruts furent transformés en scores standards T. Le tableau I donne les résultats des diverses corrélations et démontre la validité du test.

Si l'on considère les corrélations entre les diverses évaluations, l'on remarque que les coefficients de corrélation sont peu élevés et peuvent mettre en doute la validité du test. Cependant ce test étant le seul mesurant la conception que l'élève a de son enseignant, nous avons décidé de l'employer.

Test: Piers-Harris Children's Self-concept Scale

Le test "Piers-Harris Children's Self-concept Scale" servit à recueillir les données nécessaires pour éprouver la deuxième hypothèse: Les élèves, dont les enseignants ont participé aux sessions de "C Group", auront un self-concept plus élevé que ceux dont les enseignants n'ont pas participé à ces sessions.

Les auteurs, Piers et Harris<sup>8</sup>, présentent le test comme une évaluation des sentiments que ressent l'élève à

---

7 Ann G. Molivar Ruben, Group Counseling for the Beginning and Experienced Urban Elementary Teachers, thèse non publiée, Université de Pittsburgh, 1969.

8 Ellen V. Piers, Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Nashville, Counseling Recording and Tests, 1964, 26 p.

Tableau I

Corrélations obtenues entre les scores de l'inventaire des opinions de l'enseignant et les évaluations faites par les directeurs d'écoles, les élèves et l'auteur du test.

| <u>Inventaire des Opinions de l'enseignant</u>           |       |                  |
|----------------------------------------------------------|-------|------------------|
|                                                          | r     | erreur type de r |
| Evaluation du directeur d'école                          | .445* | .081             |
| Observation en classe                                    | .485* | .077             |
| Perception des élèves                                    | .456* | .080             |
| Observation en classe et évaluation du directeur d'école | .544* | .071             |
| Observation en classe et perception des élèves           | .579* | .067             |
| Evaluation du directeur d'école et perception des élèves | .543* | .071             |

\* significatif au niveau de .01.



travers divers comportements.

Comme Adler, Piers et Harris<sup>9</sup> font une relation entre le comportement et la perception que l'enfant a de sa famille et de son entourage. Pour eux, comme pour Dinkmeyer<sup>10</sup>, le self-concept se traduit en comportements positifs ou négatifs. Nous avons vu que Dinkmeyer parlait du self-concept comme de la "perception personnelle du moi".

Le test a pour but de mesurer la perception que l'enfant a de lui-même prenant en considération six facteurs: le comportement, l'attitude devant l'école, les apparences physiques, l'anxiété, la popularité et la satisfaction personnelle. Plusieurs de ces facteurs sont en relation directe avec la théorie adlérienne. La revue de la littérature a montré l'insistance d'Adler sur le fait que la personne doit être vue dans l'optique de ses relations sociales et qu'elle peut fonctionner normalement en autant qu'elle se sent valorisée aux yeux de son entourage. La majorité des items du test cherchent à mesurer la perception que la personne se fait d'elle-même à travers ses relations sociales. Selon Adler, le comportement est une expression du self-concept et le comportement est, sur le test, le premier facteur évalué. La popularité et la satisfaction personnelle sont en relation

---

9 Ellen V. Piers, op. cit., p. 15.

10 Don Dinkmeyer, Child Development: The Emerging Self, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1965, p. 181.

directe avec le concept de valorisation. L'anxiété est un facteur indiquant la satisfaction de la personne et un indice de son attitude dans ses relations sociales. L'attitude à l'école examine les relations de l'élève avec ses compagnons.

L'échelle Piers-Harris fut développée à partir d'une banque d'items présentés par Jersild en 1952. Ces items étaient écrits sous formes de déclarations telle: "Je suis une personne heureuse", la moitié de ces déclarations étaient positives et l'autre moitié, négatives. Cent soixante-quatre déclarations furent retenues et administrées à quatre-vingt-dix élèves de quatrième, cinquième et sixième année, avec la possibilité de répondre "oui" ou "non". Les items répondus dans une direction par moins de 10% des élèves furent abandonnés et le test fut réduit à quatre vingts items. Ce nouveau test fut alors administré à quatre classes de la troisième à la sixième année et quatre classes de dixième année, les classes furent choisies de manière à inclure divers niveaux socio-économiques. Trois juges classifièrent les items montrant un self-concept positif ou négatif. Une analyse des résultats ne montra pas de différence de résultat suivant le sexe, ce qui amena les auteurs du test à faire des normes communes aux deux groupes, filles et garçons.

Le coefficient de fidélité calculé par la méthode test et retest donna un coefficient de corrélation variant de .71 à .77. La validité du test fut vérifiée à l'aide de

comparaison avec divers tests. Comparé avec le "Lipsitts Children Self-Concept Scale" donné à quatre-vingt-dix-huit étudiants, le coefficient de corrélation fut de .68. La correction du test se fait à l'aide d'une feuille de correction. Il s'agit de faire le compte des bonnes réponses, celles-ci peuvent être transformées en percentile mais seuls les scores bruts sont utilisés dans cette expérience.

Les deux tests: My Teacher (Mon Professeur) et le Piers-Harris Children Self-Concept Scale étant des tests de langue anglaise et devant être administrés à des étudiants de langue française, durent être traduits. Un enseignant et un psychologue firent chacun une traduction qui fut ensuite discutée et corrigée. Les tests furent alors administrés à soixante-dix-huit élèves bilingues de quatrième, cinquième et sixième années. Les tests anglais furent administrés le premier et les tests français le furent six semaines plus tard. L'analyse des résultats donna un coefficient de corrélation de .92 pour le test "Mon professeur" et un coefficient de corrélation de .94 pour le test "Piers-Harris Self-Concept Scale". A cause des nombreuses difficultés de lecture rencontrées dans chaque classe, il fut décidé que chaque item serait lu aux élèves.

Test: Inventaire Minnesota des Opinions de l'Enseignant

"L'inventaire Minnesota des Opinions de l'Enseignant" (I.M.O.E.) sert à recueillir les données pour éprouver la troisième hypothèse: Les enseignants ayant participé aux sessions de "C Group" auront une attitude plus positive vis à vis de leurs élèves que les enseignants qui n'ont pas participé à ces sessions.

Le I.M.O.E. fut développé par Cook, Leeds et Callis<sup>11</sup>, dans le but de mesurer le genre de relation interpersonnelle existant entre l'enseignant et ses élèves. La construction du test a la même origine et la même philosophie que le test "Mon professeur". De ce fait, nous n'avons pas à en faire une analyse aussi rigoureuse que les autres tests. Nous voulons néanmoins souligner sa congruence avec les théories que nous avons développées.

Comme Adler, les auteurs mettent l'accent sur la relation interpersonnelle<sup>12</sup> et il est facile de voir à travers les items du test qu'ils cherchent à respecter les mêmes principes qui furent développés par Adler. Les items suivants donnent un aperçu de cette similarité:

---

<sup>11</sup> Cook, Callis, Leeds, Minnesota Teacher Attitude Inventory, New York, The Psychological Corporation, 1951, p. 3.

<sup>12</sup> Kenneth F. Wieg, A Study of the Effects of Teaching Teachers Democratic Practices, thèse de doctorat non publiée, University of Oregon, 1973, p. 30.

1. Le maître qu'on préfère est sans doute celui qui sait le mieux comprendre ses élèves.
2. Les besoins de l'enfant comptent tout autant que ceux de l'adulte.
3. Le succès est un aiguillon plus puissant que l'échec.
4. Le plus souvent l'inconduite de l'élève a pour but d'importuner le maître.

Il est possible de constater l'importance donnée aux concepts de valorisation et de socialisation. Nous pensons que ce test reste dans l'optique de la théorie adlérienne et qu'il est en mesure de servir à recueillir les données pour éprouver la troisième hypothèse.

La validité du test I.M.O.E. fut calculée en faisant la corrélation entre les réponses de cent enseignants et celles du test Mon professeur. Chaque enseignant avait au moins vingt-cinq élèves dans sa classe. Le résultat donna un coefficient de corrélation de .93. La fidélité du test déterminée par la méthode des deux moitiés était de .87.

La correction du test se fait en déduisant les mauvaises réponses des bonnes réponses pour obtenir un score brut. Ce score brut peut être transformé en percentile mais seul le score brut est considéré dans cette recherche.

Le test d'origine anglaise fut traduit et adapté à la population française par le Dr Chevrier de l'institut de recherches psychologiques de Montréal en 1972. Aucun document, à notre connaissance, ne fait mention d'une évaluation de la valeur de cette adaptation. Pour pallier à cette

difficulté, nous avons calculé le coefficient de fidélité du test donné aux enseignants, au moyen du supplément SPSS<sup>13</sup>. Le coefficient Alpha était de .88. Ce résultat a été jugé suffisant pour justifier l'emploi du test l'Inventaire Minnesota des Opinions de l'Enseignant.

Test: Tennessee Self-Concept Scale

Le "Tennessee Self-Concept Scale" a été retenu pour recueillir les données pour éprouver la quatrième hypothèse: Les enseignants ayant participé aux sessions de "C Group" auront un self-concept plus élevé que ceux qui n'ont pas participé à ces sessions.

Adler, Dinkmeyer et Fitts ont plusieurs points communs dans leur approche du self-concept. Comme Dinkmeyer, Fitts<sup>14</sup> voit le self-concept comme étant le résultat de la perception de la personne. Il insiste que la manière dont l'individu perçoit et réagit à son entourage influence son self-concept et que le comportement est la source première du self-concept<sup>15</sup>.

---

13 David A. Specht, SPSS: Statistical Package For The Social Sciences version 6 users guide to subprogram Reliability and Repeated Measurements Analysis of Variance, Iowa State University, 1972.

14 William H. Fitts, A Conceptualization on the Self-Concept, dans The Self-Concept and Self-Actualization, Nashville, Tenn., Counselor Recordings and Test, 1971, p. 12.

15 Idem, ibid., p. 15.

Le test mesure huit différentes variables du self-concept qui vont donner une image du self-concept total de la personne. Chaque variable peut être considérée indépendamment, un score global donne l'image totale du self-concept et c'est ce résultat qui est considéré dans cette recherche.

Les huit variables mesurées sont: "L'identity" où l'individu se décrit comme il se perçoit. Le "Self Satisfaction" où il décrit ce qu'il ressent sur sa perception du moi. Le comportement où l'individu mesure sa propre perception de son comportement. La revue de la littérature a montré qu'Adler met l'accent sur ces mêmes variables. Le "Personal Self", l'individu donne une évaluation de la valeur de sa personnalité. Dinkmeyer<sup>16</sup>, lorsqu'il donne les principes de personnalité adlériens, écrit que la personne est motivée par la valeur qu'elle pense prendre aux yeux des autres et que ce manque de valeur sera une source de problèmes. Le "Family Self" dans lequel la personne juge de sa valeur comme membre de sa famille est en fonction de ses amis proches. Dreikurs<sup>17</sup> cite l'atmosphère familiale comme le premier facteur influençant le développement de la personnalité. Le

---

16 Don Dinkmeyer et Edson Caldwell, Developmental Counseling and Guidance: A Comprehensive School Approach, New York, McGraw-Hill, 1970, p. 37.

17 Rudolf Dreikurs, Vicki Soltz, Children: The Challenge, New York, Hawthorn Books, 1964, p. 18-19.

"Social Self" où le self est perçu en relation avec les autres, base même de la théorie d'Adler qui insiste qu'il est impossible de considérer la personne en dehors de ses relations sociales. Deux autres variables: le "Physical Self" et le "Moral Ethic Self" complétèrent le test.

Le test fut développé à partir d'une compilation d'une banque d'items dérivés de différentes mesures de self-concept<sup>18</sup>. Quatre-vingt-dix phrases, sous forme de déclarations, moitié positive, moitié négative, furent classifiées par sept psychologues en cinq catégories générales: "Physical Self, Moral Ethical Self, Personal Self, Family Self, Social Self". Dix items tirés du M.M.P.I. ont été inclus comme indice de vérité.

Les normes sont basées sur un échantillon de 626 personnes<sup>19</sup>. Le test donné à deux semaines d'intervalle donne un coefficient de corrélation de fidélité de .92. Une corrélation faite avec le "Butler-Haigh Q" donna un coefficient de validité de .61.

Un arrangement de trois feuilles avec papier carbone permet directement l'inscription des réponses, pendant l'administration du test, sur une feuille de correction où l'on

---

18 William H. Fitts, Tennessee Self-Concept Scale Manual, Counseling Recordings and Tests, 1965, p. 1.

19 Idem, ibid., p. 13.



peut ensuite calculer les résultats et obtenir les divers scores.

#### 4. Le plan d'analyse statistique des données.

Les hypothèses furent éprouvées à l'aide de l'analyse de multivariance et co-variance<sup>20</sup>, les résultats au pré-test constituant la variable concomittante. Le degré de signification fut fixé à 0.05. Le calcul du coefficient de corrélation (Pearson) entre les variables dépendantes se révéla significatif. Fisher<sup>21</sup>, en effet, indique qu'un coefficient de 0.30 est significatif avec quarante sujets. Dans la présente recherche, ce coefficient s'avéra de 0.30 entre les deux pré-tests pour les élèves et de 0.29 entre les deux pré-tests pour les enseignants. Ces résultats furent donc jugés suffisants pour que notre analyse soit faite par l'analyse de multivariance.

Une constante de 50 fut ajoutée à chaque score de l'Inventaire Minnesota des Opinions de l'Enseignant afin d'éliminer les scores négatifs de ce test. Le même procédé fut employé pour le test "Mon professeur", à celui-ci une constante de 10 fut ajoutée et fit que tous les scores du test devinrent positifs.

---

20 W.J. Dixon, BMD Biomedical Computer Programs, Berkeley, University of California Press, 1974, p. 751.

21 Table empruntée à R.A. Fisher: Statistical Methods for Research Workers. (Trad. française: Les méthodes statistiques adaptées à la recherche scientifique, Paris, P.U.F., 1947.)

Nous venons de décrire l'échantillon et la procédure employés dans la présente recherche. Une étude des divers instruments a ensuite été présentée puis la technique d'analyse utilisée pour éprouver les hypothèses posées. Le chapitre suivant présente une description détaillée des résultats de cette analyse.

### CHAPITRE III

#### ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Les données recueillies ont été analysées suivant le plan présenté dans le chapitre précédent; nous allons maintenant les interpréter. La première section rapporte les analyses de multivariance faites avec les résultats obtenus lors du pré-test pour chacun des groupes: enseignants et élèves. Les deux sections suivantes décrivent les résultats obtenus à l'aide de l'analyse de multivariance et covariance, pour les élèves d'abord, puis pour les enseignants. Dans chaque cas, l'analyse "post hoc" permet d'éprouver les résultats pour chaque hypothèse. Un commentaire des résultats, en fonction des théories d'Adler et de Dinkmeyer, termine ce chapitre.

Nous présentons au début de ce chapitre quatre tableaux d'informations générales où nous indiquons pour chaque groupe: la moyenne, l'erreur type, l'écart-type et la médiane pour chacune des variables.

##### 1. Résultat des analyses de multivariance pour le pré-test.

Une première analyse de multivariance des données recueillies au pré-test a permis de juger de l'équivalence des groupes avant le traitement. Le but de cette analyse était de voir s'il y avait des différences significatives

Tableau II

Moyenne, erreur type, écart type et médiane obtenus pour chacune des variables lors du post-test et du pré-test des enseignants du groupe expérimental, N=20.

| Variable      |              | Moyenne | Erreur<br>type | Ecart<br>type | Médiane |
|---------------|--------------|---------|----------------|---------------|---------|
| Post-<br>test | self-concept | 354.85  | 5.12           | 22.90         | 356.50  |
|               | attitude     | 77.00   | 5.44           | 24.32         | 71.50   |
| Pré-<br>test  | self-concept | 340.00  | 7.90           | 35.34         | 345.50  |
|               | attitude     | 51.60   | 6.04           | 27.02         | 52.50   |

Tableau III

Moyenne, erreur type, écart type et médiane obtenus pour chacune des variables lors du post-test et du pré-test des enseignants du groupe de contrôle, N=20.

| Variable      |              | Moyenne | Erreur<br>type | Ecart<br>type | Médiane |
|---------------|--------------|---------|----------------|---------------|---------|
| Post-<br>test | self-concept | 336.85  | 7.08           | 31.66         | 342.50  |
|               | attitude     | 51.40   | 5.41           | 24.23         | 50.50   |
| Pré-<br>test  | self-concept | 338.10  | 7.38           | 33.02         | 345.50  |
|               | attitude     | 53.35   | 5.10           | 22.82         | 57.50   |

Tableau IV

Moyenne, erreur type, écart type et médiane obtenus pour chacune des variables lors du pré-test et du post-test des élèves du groupe expérimental. Nombre de groupes d'élèves: 20

| Variable      |              | Moyenne | Erreur<br>type | Ecart<br>type | Médiane |
|---------------|--------------|---------|----------------|---------------|---------|
| Post-<br>test | self-concept | 49.73   | 1.38           | 6.17          | 51.12   |
|               | perception   | 31.68   | 1.77           | 7.91          | 27.56   |
| Pré-<br>test  | self-concept | 42.30   | 1.11           | 4.97          | 42.76   |
|               | perception   | 22.11   | 1.95           | 8.72          | 10.42   |

Tableau V

Moyenne, erreur type, écart type et médiane obtenus pour chacune des variables lors du pré-test et du post-test des élèves du groupe de contrôle. Nombre de groupes d'élèves: 20

| Variable      |              | Moyenne | Erreur<br>type | Ecart<br>type | Médiane |
|---------------|--------------|---------|----------------|---------------|---------|
| Post-<br>test | self-concept | 37.59   | 1.60           | 7.17          | 39.86   |
|               | perception   | 20.37   | 1.69           | 7.59          | 21.22   |
| Pré-<br>test  | self-concept | 39.52   | 1.27           | 5.70          | 40.26   |
|               | perception   | 21.45   | 1.85           | 8.30          | 20.00   |

entre les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux au début de l'expérience.

Les tableaux VI et VII indiquent que l'analyse de multivariance, tant pour le groupe d'élèves que pour le groupe d'enseignants, ne montre aucune différence significative entre les diverses variables des groupes.

2. Résultat de l'analyse proprement dite des données recueillies auprès des élèves.

Une des hypothèses de la recherche était que le "C Group" apporterait certains changements positifs chez l'élève. Nous avons examiné deux variables où s'effectuait ce changement: le self-concept et la perception que l'élève a de l'enseignant. L'analyse de multivariance avec co-variance avait donc pour but d'examiner si, prenant ces deux variables en considération, il y aurait une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau VIII. Nous observons que le F est significatif et qu'il y eut changement chez le groupe expérimental. Il nous reste maintenant à voir où se sont produits ces changements.



Tableau VI

Résultat des analyses de multivariance pour les variables dépendantes: des groupes de contrôle et des groupes expérimentaux des enseignants tels que mesurés au pré-test.

| Source                                           | F. statistique | Degré de liberté |
|--------------------------------------------------|----------------|------------------|
| Variables dépendantes<br>(self-concept/attitude) | 0.936360       | 2,37             |

$$F(2,37) = 3.26$$

$$p > .05$$

Tableau VII

Résultat des analyses de multivariance pour les variables dépendantes des groupes de contrôle et des groupes expérimentaux des élèves, tels que mesurés au pré-test.

| Source                                             | F. statistique | Degré de liberté |
|----------------------------------------------------|----------------|------------------|
| Variables dépendantes<br>(self-concept/perception) | 0.0676         | 2,37             |

$$F(2,37) = 3.26$$

$$p > .05$$

Tableau VIII

Analyse de multivariance avec co-variance pour les résultats des tests de self-concept et de perception de l'enseignant des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle d'élèves.

| Source de variation                            | F. statistique | Degré de liberté |
|------------------------------------------------|----------------|------------------|
| Self-concept post-test<br>Perception post-test | 22.6990**      | 2,35             |
| $F(2,35) = 3.26$ $p < .01$                     |                |                  |

Analyse "post hoc" pour la première hypothèse

La première hypothèse de recherche, formulée en termes statistiques, se lit comme suit:

Il n'y a pas de différence significative entre la perception que les élèves ont de leurs enseignants qui ont participé aux sessions de "C Group", et la perception que les élèves ont de leurs enseignants qui n'ont pas participé à ces sessions.

L'analyse de covariance fut utilisée pour éprouver cette hypothèse. Les résultats du tableau IX nous indiquent que la différence est significative; on a donc l'évidence suffisante pour rejeter l'hypothèse nulle.

Analyse "post hoc" pour la seconde hypothèse

La seconde hypothèse de la recherche, formulée en termes statistiques, se lit comme suit:

Il n'y a pas de différence significative entre le self-concept des élèves dont les enseignants ont participé aux sessions de "C Group" et le self-concept des élèves dont les enseignants n'ont pas participé à ces sessions.

Comme pour la première hypothèse, l'analyse de covariance sert à éprouver cette seconde hypothèse. Le tableau IX nous montre que les résultats significatifs nous permettent de rejeter l'hypothèse nulle.

3. Résultat de l'analyse proprement dite des données recueillies auprès des enseignants.

La seconde hypothèse de cette recherche était que le "C Group" amènerait un changement positif chez l'enseignant.

Tableau IX

Moyennes ajustées au post-test pour les groupes d'élèves (expérimental et contrôle) pour les deux variables dépendantes et résultats de l'analyse de la co-variance.  
(N = 20 groupes)

|                             | Moyennes ajustées<br>au post-test |          | F         | P       |
|-----------------------------|-----------------------------------|----------|-----------|---------|
| Variables<br>dépendantes    | Expérimental                      | Contrôle | dl = 1,37 |         |
| Self-concept                | 48.57404                          | 38.75571 | 35.1322** | P < .01 |
| Perception du<br>professeur | 31.50816                          | 20.5588  | 30.2286** | P < .01 |

Note: Le F obtenu pour l'analyse multivariée de la co-variance  
était:  $F_{2,35} = 22.6990$ ,  $dl = 2,35$ ,  $P < .01$

Nous présumons que le fait de prendre conscience de ses sentiments dans ses relations avec les élèves amènerait l'enseignant à une exploration de lui-même et un changement de son self-concept.

L'analyse de multivariance avec co-variance a permis de prendre ces deux variables, le self-concept et l'attitude du professeur, en considération et d'examiner s'il se révélait des différences entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Le tableau X nous montre que le F est significatif et qu'il y a eu changement dans le groupe. Les analyses "post hoc" détermineront quelles sont les variables qui ont contribué à ce changement.

#### Analyse "post hoc" pour la troisième hypothèse

La troisième hypothèse de la recherche, formulée en termes statistiques, se lit comme suit:

Il n'y a pas de différence significative entre le self-concept des enseignants qui ont participé aux sessions de "C Group" et celui des enseignants qui n'ont pas participé à ces sessions.

L'analyse de co-variance fut de nouveau employée pour éprouver cette hypothèse. Les résultats révélés dans le tableau XI nous montrent que la différence est significative. On a l'évidence suffisante pour rejeter l'hypothèse nulle.

Tableau X

Analyse de multivariance avec co-variance pour les résultats des tests de self-concept et des attitudes de l'enseignant des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle d'enseignants.

| Source de variation     | F. statistique | Degré de liberté |
|-------------------------|----------------|------------------|
| Attitude, post-test     | 46.0791**      | 2,35             |
| Self-concept, post-test |                |                  |

$$F(2,35) = 3.26$$

$$p < .01$$

Tableau XI

Moyennes ajustées au post-test pour les groupes d'enseignants (expérimental et contrôle) pour les deux variables dépendantes et les résultats de l'analyse de la co-variance. (n = 20)

| Variables<br>dépendantes    | Moyennes ajustées<br>au post-test |           | F         | P       |
|-----------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|---------|
|                             | Expérimental                      | Contrôle  |           |         |
|                             |                                   |           | dl - 1,37 |         |
| Self-concept                | 353.94800                         | 337.75122 | 24.6876** | P < .01 |
| Attitude de<br>l'enseignant | 77.77208                          | 50.62791  | 69.9047** | P < .01 |

Note: Le F obtenu pour l'analyse multivariée de la co-variance était: F = 46.0791, dl = 2,35, P < .01



Analyse "post hoc" pour la quatrième hypothèse

La quatrième hypothèse de la recherche, formulée en termes statistiques, se lit comme suit:

Il n'y a pas de différence significative envers leurs élèves, entre l'attitude des enseignants, qui ont participé aux sessions de "C Group" et celle des enseignants qui n'ont pas participé à ces sessions.

L'analyse de covariance à qui l'on fit de nouveau appel pour éprouver cette hypothèse fournit l'évidence pour rejeter l'hypothèse nulle. Nous pouvons, en effet, voir sur le tableau XI que les résultats sont significatifs.

#### 4. Discussion des résultats.

Les hypothèses de la présente recherche ont été supportées. Le "C Group" a apporté un changement positif dans le self-concept et dans les attitudes des enseignants, ainsi que dans le self-concept des élèves et dans leur perception de l'enseignant.

Dinkmeyer, comme nous l'avons vu dans la présentation de sa méthode, présumait ce changement en termes généraux. Il disait que les buts du "C Group" étaient de faciliter le développement des relations interpersonnelles positives de l'enseignant avec ses élèves. Un autre avantage du "C Group" était de sensibiliser les enseignants aux relations affectives: enseignants/élèves. Le travail fait à l'intérieur des sessions de "C Group" avait pour objectif d'aider

l'enseignant à comprendre les problèmes de comportement des élèves et d'y remédier en faisant appel aux principes de la théorie d'Adler.

Grâce à la présente recherche, il est maintenant possible de confirmer et de préciser les résultats du "C Group".

Le développement de l'enseignant a indéniablement été facilité; ceci se révèle sur le plan professionnel, par le développement de meilleures attitudes dans ses relations avec les élèves; sur le plan de son développement personnel, la présente recherche confirme celle de Durant<sup>1</sup> qui prouva que le "C Group" avait changé le self-concept des enseignants. Le changement dans l'attitude de l'enseignant est un nouvel aspect qui vient donner une autre dimension à la technique du "C Group".

Ainsi que nous l'avons vu dans la revue de la littérature, Dinkmeyer présente le "C Group" surtout en développant ce que sa technique apporte aux enseignants. Il y voit une meilleure compréhension du moi, une prise de conscience du vrai rôle de l'enseignant et un changement des valeurs personnelles. Le groupe stimule l'enseignant à se perfectionner professionnellement. Nous pouvons juger d'après les résultats de la recherche concernant les enseignants que les

---

1 Robert Lee Durant, A Study of the Effect of Consulting Group Experience on the Attitude of Teachers, thèse de doctorat non publiée, University of Arkansas, 1971, p. 57.

suppositions avancées par Dinkmeyer ont été justifiées.

L'élève est l'objectif premier de la présente recherche. Parlant des bénéfices du "C Group" pour l'élève, Dinkmeyer écrit qu'il peut aider l'enfant avec des problèmes, ce qui n'exclut pas que l'élève normal puisse aussi bénéficier du "C Group". Selon Dinkmeyer, l'enseignant apprend non seulement à analyser les mauvais comportements de l'enfant, mais aussi ce que lui, fait pour renforcer ou encourager ces comportements. Au départ, il nous semblait que le changement de comportement des élèves était le résultat d'un processus qui n'avait pas été exploré par Dinkmeyer.

Nous venons de voir, dans le résultat de l'analyse des données, que les élèves avaient changé positivement la perception qu'ils avaient de leur enseignant et qu'ils avaient un meilleur self-concept après que les enseignants avaient participé aux sessions de "C Group". Aucune recherche, semble-t-il, n'a considéré ces facteurs dans les résultats du "C Group" et nous pensons qu'il vont de pair avec les changements chez l'enseignant et donnent un sens réel à la raison d'être du "C Group".

En nous référant aux résultats positifs constatés chez les élèves et chez les enseignants, nous pensons être en mesure d'élaborer le processus du changement du comportement. Le fait que l'enseignant améliore son attitude dans ses relations avec l'étudiant amène celui-ci à une réponse

positive qui modifie la perception qu'il a de l'enseignant. Un climat de confiance s'établit peu à peu entre l'enseignant et l'élève stimulant ce dernier à améliorer son self-concept. A ce moment, le comportement prend une orientation positive. Ce processus peut nous aider à comprendre les difficultés rencontrées lorsque l'on se trouve devant un problème de comportement et que nous essayons d'y remédier en l'attaquant de front par des punitions au d'autres moyens du même genre. Il nous semble qu'il serait préférable de travailler sur les relations interpersonnelles de l'élève et sur l'amélioration de son self-concept. Les enseignants firent part des changements positifs du comportement de leurs élèves après quelques sessions de "C Group" et dans leur cas, ils avaient ignoré le comportement et travaillé sur les valeurs positives qui pouvaient être développées chez l'enfant. A ce point, il est assez évident que les principes développés dans la théorie d'Adler, lors de la revue de la littérature, sont confirmés.

Dans la revue de la littérature, on a vu que Dinkmeyer faisait appel à Adler pour soutenir certains aspects de sa technique de "C Group"; mais il ne donnait aucun éclaircissement sur le processus et la relation du changement d'attitude de l'enseignant sur le comportement de l'élève. Nous pensons que cette recherche nous fournit l'explication du processus du changement du comportement chez la

personne par la technique du "C Group".

Dinkmeyer est, avant tout, un praticien. Il a voulu reprendre certains principes d'Adler et les employer dans des applications pratiques. Nous avons vu, dans la revue de la littérature, les liens qui existaient entre la théorie d'Adler et la technique du "C Group", développée par Dinkmeyer. Notre rôle a été de donner une plus grande clarification de la méthode du "C Group" en fonction des notions théoriques d'Adler. La théorie adlérienne explique le fonctionnement même du "C Group". Les résultats du "C Group" sont positifs, comme le prouve cette recherche, et s'expliquent à cause de la solidité de la théorie d'Adler.

Adler dans sa théorie avait indiqué les causes des problèmes de comportement. Ses collaborateurs et disciples ont développé et systématisé cette approche et ils l'ont mise en pratique dans des recherches descriptives. Il n'existe à notre connaissance que très peu de recherches empiriques ayant pu éprouver cette approche jusqu'à ce jour. Il nous semble que la présente recherche contribue à éclaircir et renforcer les connaissances que nous avons de la théorie adlérienne en montrant qu'elle peut être adaptée avec succès à des situations et problèmes bien spécifiques.

Nous aimerions ajouter dans notre conclusion que comme Adler le disait implicitement le self-concept est vraiment une partie importante de sa théorie. Le changement

du self-concept chez l'élève et chez l'enseignant a pu nous montrer son importance dans les modifications de comportement que les enseignants ont observées à la suite des sessions de "C Group".

## CONCLUSIONS

La présente recherche avait pour but d'examiner la technique de Pinkmeyer, dans laquelle il dit que le "C Group" est une aide pour l'enseignant dans ses relations avec les élèves, spécialement ceux qui ont des problèmes de comportement.

Nous avons planifié un groupe expérimental et un groupe de contrôle de vingt enseignants chacun. Le groupe expérimental a été divisé en quatre sous-groupes qui ont participé à des sessions de "C Group" pendant douze semaines. Furent choisis comme sujets de l'expérience les 30% des élèves, qui avaient obtenu les plus bas résultats sur le test de self-concept. Afin d'éprouver les hypothèses de notre recherche, quatre tests, deux aux élèves et deux aux enseignants, ont été administrés avant et après le traitement.

Nous venons de voir dans le chapitre précédent que les quatre hypothèses proposées ont été supportées. Le premier but de l'étude était de voir les effets du "C Group" sur les élèves, ceux-ci étant la raison d'être du système d'éducation. Les résultats se sont avérés positifs: l'analyse des tests a montré que les élèves du groupe expérimental avaient une meilleure perception de leur enseignant et un self-concept plus élevé à la fin de l'expérience. Les résultats de cette recherche démontrent aussi que le "C Group" a

un effet positif sur le self-concept de l'enseignant et sur son attitude dans ses relations avec les élèves.

Une constatation intéressante est la relation que nous pouvons noter entre le self-concept et le comportement. Notre échantillon était composé des élèves qui avaient un self-concept au-dessous de la moyenne; les enseignants ne furent pas informés des noms des élèves qui avaient été choisis pour l'expérience. Lorsqu'ils participèrent aux sessions de "C Group", les enseignants portèrent à l'attention du groupe les élèves qui, selon eux, avaient des problèmes de comportement. Durant douze semaines, ils travaillèrent avec ces élèves et quand à la fin du traitement les résultats de tests furent analysés, les élèves qui avaient été choisis pour l'expérience, parce qu'ils avaient un self-concept peu élevé, montrèrent un gain significatif dans leur self-concept. Il semble donc que les enseignants aient travaillé avec les élèves que nous avons choisis pour notre échantillonnage, ce qui nous permet de conclure qu'il y a relation directe entre le self-concept et le comportement.

Cette constatation pourrait être une réponse aux difficultés rencontrées dans la sélection des élèves avec des problèmes de comportement. Une autre recherche pourrait venir confirmer cette hypothèse. Nous avons travaillé ici en considérant le self-concept global, il existe peut-être certains problèmes de comportement en relation avec des



traits spécifiques du self-concept.

Notre recherche a été faite à l'élémentaire où tous les enseignants étaient de sexe féminin. Nous avions 338 élèves pour notre recherche, 135 étaient des filles et 203 étaient des garçons. Il est impressionnant de constater le nombre plus élevé de garçons avec un self-concept peu élevé qui ont été dépistés par le test de self-concept et d'en chercher la raison. Il se pourrait que le fait que tous les enseignants soient du sexe féminin ait une relation directe avec ce phénomène. Il nous semble qu'il devient important et urgent de se pencher sur ce problème.

Nous savons maintenant que le "C Group" peut aider l'élève dans le milieu scolaire à l'élémentaire, une autre étape de recherche serait d'étudier si cette technique est valable au secondaire ou si elle peut être adaptée.

Une des raisons qui avait motivé le choix du sujet de la présente recherche était de voir si dans le contexte actuel du système d'éducation le conseiller en orientation pouvait travailler, dans une approche à la fois préventive et curative, avec un grand nombre d'élèves tout en restant efficace. Le rapport conseillers/élèves rend extrêmement difficile le contact personnel et suivi avec chaque élève ou même avec chaque classe dans l'école. Par la présente recherche, nous venons de prouver que ce contact n'est pas toujours nécessaire. En effet, la conseillère en orientation

a eu une influence positive sur la perception d'un groupe d'élèves et sur leur self-concept sans jamais les rencontrer. Ce changement s'est fait à l'aide d'une tierce personne, l'enseignant, grâce à l'interaction du "C Group" auquel l'enseignant a participé. Le conseiller peut donc être un agent de changement efficace, ayant une influence sur toute l'école, s'il sait faire équipe et travailler avec les enseignants de cette école. L'importance du rôle du conseiller en orientation comme animateur auprès des enseignants, travaillant en équipe avec eux, est tellement grand qu'il nous semble que l'apprentissage de ce rôle devrait faire partie intégrante de la formation de tous les conseillers.

## BIBLIOGRAPHIE

Adler, Alfred, The Science of Living, London, George Allen & Unwin, 1942, 264 p.

Adler expose les principaux principes de sa théorie et fait une analyse de certains de ces principes en fonction de problèmes de comportements spécifiques.

-----, Connaissance de l'homme, Paris, Payot, 1966, 246 p.

Adler fait une étude de la personne et de ses problèmes psychologiques.

Ansbacher, Heinz L. et Rowena R. Ansbacher, The Individual Psychology of Alfred Adler, New York, Harper & Row, 1967, 464 p.

Ouvrage fondamental exposant l'ensemble de la théorie d'Adler.

Brown, Jeannette A. et Mary Ann McDougall, The Impact of Teacher Consultation on the Self Perception of Elementary School Children, dans Education, vol. 93, no 4, livraison de mai 1973, p. 339-345.

Une recherche ayant pour but d'aider les enseignants à prendre conscience de leurs comportements envers leurs élèves. Les auteurs assumèrent que si les enseignants avaient l'occasion, grâce à un entraînement spécial, de prendre conscience de l'interaction élèves-enseignants, ils pourraient modifier leur comportement et changer celui des élèves. Cette hypothèse se révéla positive lors de l'expérience.

Carson, William McKay, A Study of the Effect of Training Teachers Through Group Consultation to Decrease Attention Getting Behavior, thèse de doctorat non publiée, University of New York to Buffalo, septembre 1973, 112 p.

Les effets de la consultation de groupe, sur un groupe d'élèves défini comme ayant des problèmes de comportement visant à attirer l'attention sont étudiés. Aucun résultat conclusif ne vient soutenir les hypothèses avancées.

Cook, Walter W., Caroll Leeds et Robert Callis, Minnesota Teacher Attitude Inventory Manual, New York, The Psychological Corporation, 1951, 15 p.

Ce manuel donne la rationnelle du test du même nom. Il explique les mécanismes d'administration et de correction. La dernière partie présente la procédure de construction et de validation du test.

Dinkmeyer, Don, The C Group: Integrating Knowledge and Experience to Change Behavior: An Adlerian Approach to Consultation, dans The Consultation Psychologist, vol. 3, no 1, 1971, p. 63-71.

Don Dinkmeyer énonce la rationnelle du "C Group" et ses buts. Il explique l'organisation et les mécanismes de fonctionnement de cette forme de counseling de groupe.

-----, Edson Caldwell, Developmental Counseling and Guidance: A Comprehensive School Approach, New York, McGraw Hill, 1971, 471 p.

Les concepts philosophiques et psychologiques d'une approche développementale en orientation sont développés. Cette approche est fortement influencée par la philosophie adlérienne. Ces concepts sont ensuite appliqués au counseling avec les enfants et les adultes. Le livre se termine par des applications pratiques de l'approche présentée, dans le contexte scolaire.

-----, James J. Muro, Group Counseling: Theories and Techniques, Itasca, F. E. Peacock, 1971, 502 p.

Les diverses théories du counseling de groupe sont succinctement élaborées. La majeure partie du livre s'applique à étudier le fonctionnement des groupes. Un chapitre est spécialement consacré au counseling de groupe avec les enseignants.

Dreikurs, Rudolf, Psychology in the Classroom, New York, Harper & Row, 1968, 277 p.

L'auteur présente et commente les principes de base de la psychologie adlérienne. Cette présentation est suivie d'exemples d'application pratique qui pourront aider les enseignants à mieux comprendre et appliquer les principes expliqués.

-----, La Psychologie Adlérienne, Paris, Blaud & Gay, 1971, 237 p.

Un exposé de la psychologie d'Adler où Dreikurs insiste sur les points essentiels de la théorie et les discute en fonction de certains aspects de l'éducation et de problèmes psychologiques.

-----, Bernice Grunwald et Floy C. Pepper, Maintaining Sanity in the Classroom, New York, Harper & Row, 1971, 328 p.

Ce livre s'adresse aux enseignants. Il explique les principes de base de la psychologie adlérienne. Cette explication est suivie de techniques permettant de diagnostiquer certains problèmes de comportement. La partie suivante est consacrée aux méthodes démocratiques pouvant être

employées dans une salle de classe et permettant de faciliter de meilleures relations interpersonnelles entre élèves et enseignants. Les problèmes spécifiques sont ensuite étudiés. Tout au long du livre, les auteurs apportent des exemples pratiques facilitant l'application de la matière apportée.

Durant, Robert Lee, A Study of the Effect of Consulting Group Experience on the Attitude of Teachers, thèse de doctorat non publiée, Université d'Arkansas, 1971, 65 p.

Une expérience de "C Group" où l'auteur étudia les effets de cette technique sur l'enseignant à l'aide de quatre tests, cherchant à voir sa relation avec les concepts suivants: le moi, ma faculté, mon principal et mes élèves. L'analyse statistique montra que l'enseignant avait acquis un meilleur self-concept et que le climat de classe avait évolué dans une direction positive.

Fitts, Williams H., A Conceptualization of the Self-Concept, dans Self-Concept and Actualization, Nashville, Tennessee, Counselor Recording and Tests, 1971, p. 11-19.

Une définition opérationnelle du self-concept, vue par Fitts, où il se penche sur ses dimensions et ses divers composants.

Leeds, Carroll H., A Scale for Measuring Teacher-Pupil Attitudes and Teacher-Pupil Rapport, dans Psychological Monographs: General and Applied, vol. 64, no 6, 1950, p. 1-24.

Le processus de construction du test est présenté dans ses détails. Cette étude est suivie d'une analyse des qualités métrologiques de cette échelle.

Piers, Ellen V., Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Nashville, Counseling Recording and Tests, 1964, 26 p.

Etude du développement de l'échelle de self-concept de Piers et Harris, son administration et ses qualités métrologiques.

## APPENDICE 1

TABLEAU DES BUTS DE MAUVAIS COMPORTEMENTS ET  
DES DIVERSES REACTIONS A CES COMPORTEMENTS

| GOAL OF MISBEHAVIOR | WHAT CHILD IS SAYING                                                            | HOW PARENT OR TEACHER FEELS                                                                        | CHILD'S REACTION TO REPRIMAND                                        | SOME CORRECTIVE MEASURES                                                                                                         |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ATTENTION           | I only count when I am being noticed or served                                  | Annoyed<br>Wants to remind, coax<br>Delighted with "good" child                                    | Temporarily stops disturbing action when given attention             | Ignore<br>Answer or do the unexpected<br>Give attention at pleasant times                                                        |
| POWER               | I only count when I am dominating, when you do what I want you to               | Provoked<br>Generally wants power challenged, "I'll make him do it". "You can't get away with it". | Intensified action when reprimanded<br>Child wants to win, be boss   | Extricate self<br>Act, not talk<br>Be friendly<br>Establish equality<br>Redirect child's stress into constructive channels       |
| REVENGE             | I can't be liked, I don't have power, but I'll count if I can hurt.             | Hurt, mad, "How could he do this to me"?                                                           | Wants to get even<br>Makes self disliked                             | Extricate self<br>Win child<br>Maintain order with minimum restraint<br>Avoid retaliations<br>Take time and effort to help child |
| INADEQUACY          | "I can't do anything right so I won't try to do anything at all; I am no good". | Despair<br>"I give up".                                                                            | No reprimand, no reaction<br>Feels there is no use to try<br>Passive | Encouragement (may take long)<br>Faith in child's ability                                                                        |

FIGURE 4. "CHILD'S MISTAKEN GOALS" BY MRS. PEARCY OF THE PARENT STUDY GROUPS, CORNWALLIS, OREGON.

## APPENDICE 2

### TENNESSEE SELF-CONCEPT SCALE



TENNESSEE  
SELF-CONCEPT SCALE

by William H. Fitts, PhD.

Published by  
Counselor Recordings and Tests

Box 6184 - Acklen Station  
Nashville, Tennessee 37212

INSTRUCTIONS

On the top line of the separate answer sheet, fill in your name and the other information except for the time information in the last three boxes. You will fill these boxes in later. Write only on the answer sheet. Do not put any marks in this booklet.

The statements in this booklet are to help you describe yourself as you see yourself. Please respond to them as if you were describing yourself to yourself. Do not omit any item! Read each statement carefully; then select one of the five responses listed below. On your answer sheet, put a circle around the response you chose. If you want to change an answer after you have circled it, do not erase it but put an X mark through the response and then circle the response you want.

When you are ready to start, find the box on your answer sheet marked time started and record the time. When you are finished, record the time finished in the box on your answer sheet marked time finished.

As you start, be sure that your answer sheet and this booklet are lined up evenly so the item numbers match each other.

Remember, put a circle around the response number you have chosen for each statement.

|            |                     |                 |                                    |                |                    |
|------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|----------------|--------------------|
| Responses- | Completely<br>false | Mostly<br>false | Partly false<br>and<br>partly true | Mostly<br>true | Completely<br>true |
|------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|----------------|--------------------|

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

You will find these response numbers repeated at the bottom of each page to help you remember them.

|                                                                           | Item<br>No. |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1. I have a healthy body.....                                             | 1           |
| 3. I am an attractive person.....                                         | 3           |
| 5. I consider myself a sloppy person.....                                 | 5           |
| 19. I am a decent sort of person.....                                     | 19          |
| 21. I am an honest person.....                                            | 21          |
| 23. I am a bad person.....                                                | 23          |
| 37. I am a cheerful person.....                                           | 37          |
| 39. I am a calm and easy going person.....                                | 39          |
| 41. I am a nobody.....                                                    | 41          |
| 55. I have a family that would always help me in any kind of trouble..... | 55          |
| 57. I am a member of a happy family.....                                  | 57          |
| 59. My friends have no confidence in me.....                              | 59          |
| 73. I am a friendly person.....                                           | 73          |
| 75. I am popular with men.....                                            | 75          |
| 77. I am not interested in what other people do.....                      | 77          |
| 91. I do not always tell the truth.....                                   | 91          |
| 93. I get angry sometimes.....                                            | 93          |

| Responses- | Completely<br>false | Mostly<br>false | Partly false<br>and<br>partly true | Mostly<br>true | Completely<br>true |
|------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|----------------|--------------------|
|            | 1                   | 2               | 3                                  | 4              | 5                  |

Item  
No.  

---

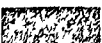
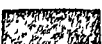
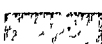
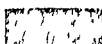
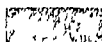
2. I like to look nice and neat all the time..... 
4. I am full of aches and pains..... 
6. I am a sick person..... 
20. I am a religious person..... 
22. I am a moral failure..... 
24. I am a morally weak person..... 
38. I have a lot of self-control..... 
40. I am a hateful person..... 
42. I am losing my mind..... 
56. I am an important person to my friends and family..... 
58. I am not loved by my family..... 
60. I feel that my family doesn't trust me..... 
74. I am popular with women..... 
76. I am mad at the whole world..... 
78. I am hard to be friendly with..... 
92. Once in a while I think of things too bad to talk about..... 
94. Sometimes, when I am not feeling well, I am cross..... 

|            |                     |                 |                                    |                |                    |
|------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|----------------|--------------------|
| Responses- | Completely<br>false | Mostly<br>false | Partly false<br>and<br>partly true | Mostly<br>true | Completely<br>true |
|            | 1                   | 2               | 3                                  | 4              | 5                  |

Item  
No.

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 7. I am neither too fat nor too thin.....              | 7  |
| 9. I like my looks just the way they are.....          | 9  |
| 11. I would like to change some parts of my body.....  | 11 |
| 25. I am satisfied with my moral behavior.....         | 25 |
| 27. I am satisfied with my relationship to God.....    | 27 |
| 29. I ought to go to church more.....                  | 29 |
| 43. I am satisfied to be just what I am.....           | 43 |
| 45. I am just as nice as I should be.....              | 45 |
| 47. I despise myself.....                              | 47 |
| 61. I am satisfied with my family relationships.....   | 61 |
| 63. I understand my family as well as I should.....    | 63 |
| 65. I should trust my family more.....                 | 65 |
| 79. I am as sociable as I want to be.....              | 79 |
| 81. I try to please others, but I don't overdo it..... | 81 |
| 83. I am no good at all from a social standpoint.....  | 83 |
| 95. I do not like everyone I know.....                 | 95 |
| 97. Once in a while, I laugh at a dirty joke.....      | 97 |

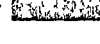
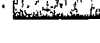
| Responses- | Completely<br>false | Mostly<br>false | Partly false<br>and<br>partly true | Mostly<br>true | Completely<br>true |
|------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|----------------|--------------------|
|            | 1                   | 2               | 3                                  | 4              | 5                  |

|                                                                              | Item<br>No.                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 14. I feel good most of the time .....                                       |    |
| 16. I do poorly in sports and games .....                                    |    |
| 18. I am a poor sleeper .....                                                |    |
| 32. I do what is right most of the time .....                                |    |
| 34. I sometimes use unfair means to get ahead .....                          |    |
| 36. I have trouble doing the things that are right .....                     |    |
| 50. I solve my problems quite easily .....                                   |    |
| 52. I change my mind a lot .....                                             |    |
| 54. I try to run away from my problems .....                                 |  |
| 68. I do my share of work at home .....                                      |  |
| 70. I quarrel with my family .....                                           |  |
| 72. I do not act like my family thinks I should .....                        |  |
| 86. I see good points in all the people I meet .....                         |  |
| 88. I do not feel at ease with other people .....                            |  |
| 90. I find it hard to talk with strangers .....                              |  |
| 100. Once in a while I put off until tomorrow what I ought to do today ..... |  |

| Responses- | Completely<br>false | Mostly<br>false | Partly false<br>and<br>partly true | Mostly<br>true | Completely<br>true |
|------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|----------------|--------------------|
|            | 1                   | 2               | 3                                  | 4              | 5                  |

|                                                                              | Item<br>No. |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 13. I take good care of myself physically.....                               | 13          |
| 15. I try to be careful about my appearance.....                             | 15          |
| 17. I often act like I am "all thumbs".....                                  | 17          |
| 31. I am true to my religion in my everyday life.....                        | 31          |
| 33. I try to change when I know I'm doing things that are wrong.....         | 33          |
| 35. I sometimes do very bad things.....                                      | 35          |
| 49. I can always take care of myself in any situation.....                   | 49          |
| 51. I take the blame for things without getting mad.....                     | 51          |
| 53. I do things without thinking about them first.....                       | 53          |
| 67. I try to play fair with my friends and family.....                       | 67          |
| 69. I take a real interest in my family.....                                 | 69          |
| 71. I give in to my parents. (Use past tense if parents are not living)..... | 71          |
| 85. I try to understand the other fellow's point of view.....                | 85          |
| 87. I get along well with other people.....                                  | 87          |
| 89. I do not forgive others easily.....                                      | 89          |
| 99. I would rather win than lose in a game.....                              | 99          |

| Responses - | Completely<br>false | Mostly<br>false | Partly false<br>and<br>partly true | Mostly<br>true | Completely<br>true |
|-------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|----------------|--------------------|
|             | 1                   | 2               | 3                                  | 4              | 5                  |

8. I am neither too tall nor too short..... 
10. I don't feel as well as I should..... 
12. I should have more sex appeal..... 
26. I am as religious as I want to be..... 
28. I wish I could be more trustworthy..... 
30. I shouldn't tell so many lies..... 
44. I am as smart as I want to be..... 
46. I am not the person I would like to be..... 
48. I wish I didn't give up as easily as I do..... 
62. I treat my parents as well as I should (Use past tense if parents are not living)..... 
64. I am too sensitive to things my family say..... 
66. I should love my family more..... 
80. I am satisfied with the way I treat other people..... 
82. I should be more polite to others..... 
84. I ought to get along better with other people..... 
96. I gossip a little at times..... 
98. At times I feel like swearing..... 

Responses -      Completely false      Mostly false      Partly false and partly true      Mostly true      Completely true

2

3

4

5



APPENDICE 3

INVENTAIRE MINNESOTA  
DES OPINIONS DE L'ENSEIGNANT

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT LE SIGNAL

# INVENTAIRE MINNESOTA DES OPINIONS DE L'ENSEIGNANT

Variante A

WALTER W. COOK  
Université du Minnesota

CARROLL H. LEEDS  
Université de Furnam

ROBERT CALLIS  
Université du Missouri

Traduit et adapté sous la direction du  
Dr Jean-Marc Chevrier

## DIRECTIVES

La présente brochure renferme 150 énoncés permettant d'apprécier l'opinion qu'on se fait du rapport entre élève et maître. Il faut dire que les avis sont passablement divisés quant à la relation élève-maître idéale; par conséquent, on ne saurait se tromper en répondant. On s'intéresse d'abord et avant tout à votre façon personnelle de réagir à ces énoncés. Il s'agit de lire chacun des énoncés et d'exprimer votre sentiment **personnel** à ce sujet. Il ne vous reste plus qu'à noter votre réponse dans les espaces ménagés à cet effet sur la Feuille de réponse. Ne faites aucune marque dans la présente brochure.

- Si vous êtes tout à fait d'accord, noircissez le rectangle coiffé des lettres "TA" .....
- Si vous êtes simplement d'accord, noircissez le rectangle coiffé de la lettre "A" .....
- Si vous hésitez, noircissez le rectangle coiffé de la lettre "H" .....
- Si vous n'êtes pas d'accord, noircissez le rectangle que coiffent les lettres "PA" .....
- Si vous êtes d'un avis diamétralement opposé, noircissez le rectangle que coiffent les lettres "DO" .....

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| TA                       | A                        | H                        | PA                       | DO                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| TA                       | A                        | H                        | PA                       | DO                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| TA                       | A                        | H                        | PA                       | DO                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| TA                       | A                        | H                        | PA                       | DO                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| TA                       | A                        | H                        | PA                       | DO                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Songez plutôt à la règle qu'à l'exception ou au cas d'espèce. Bien qu'il n'y ait pas de temps prescrit, tâchez de travailler le plus rapidement possible. **PRIÈRE DE RÉPONDRE À TOUS LES ARTICLES SANS EXCEPTION.**

Copyright © 1951. All rights reserved. The Psychological Corporation.

Copyright © 1972. Ottawa, Canada par l'Institut de Recherches psychologiques, inc. Tous droits réservés. Il est interdit de mettre le présent ouvrage en circulation et de le reproduire en tout ou en partie, par quelque moyen mécanique ou électronique que ce soit, y compris la photocopie, l'enregistrement ainsi que tout autre méthode de conservation et de récupération de la documentation, sans en avoir au préalable reçu l'autorisation formelle de l'éditeur.

TA - Tout à fait d'accord

H- Hésitant

PA - Pas d'accord

A - D'accord

ou incertain

DO - Diamétralement opposé

- 
- |                                                                                                                  |                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Les enfants sont pour la plupart obéissants.                                                                  | 17. Il y a des cas où l'on ne saurait tenir rigueur au maître d'être à bout de patience avec un élève.                                |
| 2. L'élève qui fait le malin est sans doute rempli de lui-même.                                                  | 18. En tout temps, le maître se gardera de s'entretenir de problèmes sexuels avec ses élèves.                                         |
| 3. Il est parfois préférable de régler sur le ton de la plaisanterie les menus accrocs faits à la discipline.    | 19. À l'école moderne, les élèves ont la vie trop facile.                                                                             |
| 4. Il faut préférer la réserve à la hardiesse.                                                                   | 20. On aurait tort d'exiger du maître qu'il porte le fardeau des problèmes personnels de l'élève.                                     |
| 5. L'enseignement ne tourne jamais à la monotonie.                                                               | 21. Dans son travail scolaire, l'élève attend beaucoup trop d'aide du maître.                                                         |
| 6. Les élèves ne font pour la plupart aucun cas du mal que le maître se donne pour eux.                          | 22. On aurait tort d'exiger du maître qu'au lieu de passer la soirée à se détendre, il aille rendre visite à l'élève et à sa famille. |
| 7. Devant une situation cocasse, la classe est portée à la dissipation sitôt que le maître s'en amuse avec elle. | 23. Pour la plupart, les élèves ne fournissent pas suffisamment d'effort à la préparation de leurs leçons.                            |
| 8. Il se peut que le choix que l'élève fait de ses camarades fasse l'objet d'une surveillance trop étroite.      | 24. De nos jours, il y a trop d'enfants qu'on laisse libres d'agir à leur guise.                                                      |
| 9. Il faut engager l'enfant à ne point s'ouvrir de ses goûts.                                                    | 25. Les besoins de l'enfant comptent tout autant que ceux de l'adulte.                                                                |
| 10. À l'occasion, il est salubre de reprimander l'élève en présence de ses condisciples.                         | 26. Le plus souvent, c'est au maître qu'il faut imputer l'impuissance de l'élève à suivre des directives.                             |
| 11. On se gardera d'exiger de l'enfant l'obéissance aveugle.                                                     | 27. Il faut que l'enfant apprenne à obéir aux adultes aveuglement.                                                                    |
| 12. Il faut exiger qu'au retour à la maison, l'enfant consacre plus de temps à l'étude.                          | 28. D'ordinaire, le jeune vantard ressent une confiance exagérée en ses capacités.                                                    |
| 13. D'abord et avant tout, l'enfant doit apprendre qu'il lui faut obéir au maître au doigt et à l'oeil.          | 29. L'enfant est naturellement porté à la dissipation.                                                                                |
| 14. De nos jours, on a du mal à comprendre la jeunesse.                                                          | 30. Le maître ne saurait ajouter grande foi aux déclarations de l'élève.                                                              |
| 15. On insiste trop sur l'importance de "faire régner l'ordre" dans la classe.                                   |                                                                                                                                       |
| 16. Ce n'est qu'exceptionnellement qu'il faudra imputer au maître l'échec de l'élève.                            |                                                                                                                                       |

CONTINUEZ À LA PAGE SUIVANTE

- 
- |                                                                                                                           |                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 31. Certains enfants posent trop de questions.                                                                            | 46. De nos jours, il faut "déterrer le fouet" plus souvent.                                                                 |
| 32. On se gardera d'exiger de l'élève qu'il se tienne debout pour réciter sa leçon.                                       | 47. L'enfant doit apprendre que c'est le maître qui est le meilleur juge.                                                   |
| 33. On ne doit pas s'attendre à ce que le maître maîtrise l'enfant dont les parents eux-mêmes ne viennent pas à bout.     | 48. Une plus grande liberté en classe engendre le désordre.                                                                 |
| 34. Le maître se gardera de reconnaître devant ses élèves qu'il ignore tout de telle ou telle question.                   | 49. Il ne faut pas s'attendre à ce que le maître se montre bienveillant à l'égard des élèves qui font l'école buissonnière. |
| 35. À l'école moderne, la discipline n'est pas aussi stricte qu'elle le devrait.                                          | 50. Les professeurs doivent faire montre de plus d'autorité en classe.                                                      |
| 36. Pour la plupart, les élèves manquent d'imagination créatrice.                                                         | 51. Ce sont les problèmes de discipline qui causent le plus de soucis au maître.                                            |
| 37. Il faut adapter les exigences scolaires aux possibilités de l'élève.                                                  | 52. Si le rendement de l'élève laisse à désirer, c'est sans doute en raison de son indolence et de son peu d'application.   |
| 38. Pour la plupart, les élèves prennent leurs responsabilités au sérieux.                                                | 53. On insiste à l'excès sur le passage d'une classe à une classe supérieure.                                               |
| 39. Le maître ne saurait tenir sa classe en main à moins d'être un dur à cuire.                                           | 54. Pour la plupart, les enfants manquent de la courtoisie la plus élémentaire envers les adultes.                          |
| 40. Le succès est un aiguillon plus puissant que l'échec.                                                                 | 55. Les cas les plus sérieux sont les enfants agressifs.                                                                    |
| 41. Qui forge les explications de toutes pièces mérite la même punition que le menteur.                                   | 56. Le maître doit parfois punir toute la classe lorsqu'il n'arrive pas à découvrir le coupable.                            |
| 42. Tout élève de sixième année doit lire aussi couramment que l'exigent les normes de la sixième année.                  | 57. Bon nombre de maîtres ne se montrent pas assez stricts dans leurs rapports avec les élèves.                             |
| 43. Pour aiguillonner l'élève, il est bon de faire la comparaison critique de son travail avec celui de ses condisciples. | 58. Il faut qu'ordre et silence règnent en classe.                                                                          |
| 44. Mieux vaut que l'enfant se montre timide au lieu de se laisser tourner la tête par les enfants de l'autre sexe.       | 59. Le maître doit nécessairement faire face à quelques échecs au moins.                                                    |
| 45. Il ne faut jamais réduire les notes en guise de punition.                                                             | 60. On a moins de mal à régler les problèmes de discipline qu'à les prévenir.                                               |

CONTINUEZ À LA PAGE SUIVANTE

T'A - Tout à fait d'accord

A - D'accord

H - Hésitant

ou incertain

PA - Pas d'accord

DO - Diamétralement opposé

- 
- |                                                                                                              |                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 61. En classe, les enfants se montrent d'ordinaire trop "sociables".                                         | 76. De nos jours, on traite les enfants avec trop d'indulgence.                                                                      |
| 62. Lorsqu'ils sont livrés à leurs propres ressources, les élèves savent pour la plupart se tirer d'affaire. | 77. Il est rare que les problèmes de discipline graves soient imputables au maître.                                                  |
| 63. De nos jours, la classe est le théâtre de trop d'enfantillages.                                          | 78. Les caprices et les desirs irréflectifs des enfants méritent d'ordinaire qu'on s'y arrête.                                       |
| 64. Il arrive souvent que l'école soit responsable des cas d'école buissonnière.                             | 79. Le plus souvent, l'enfant a beaucoup de mal à se plier aux directives.                                                           |
| 65. Les enfants manquent de sérieux.                                                                         | 80. De nos jours, les enfants jouissent à l'école d'une trop grande liberté.                                                         |
| 66. Il faut retenir à l'école et y faire travailler tout élève qui n'étudie pas ses leçons au jour le jour.  | 81. Il faut que tout enfant commence à lire dès l'âge de sept ans.                                                                   |
| 67. Les élèves d'origine étrangère rendent la tâche du maître souvent désagréable.                           | 82. La promotion universelle des élèves ravale souvent les normes de rendement.                                                      |
| 68. Les enfants sont pour la plupart désireux de s'exprimer correctement en français.                        | 83. L'enfant est incapable de raisonner juste.                                                                                       |
| 69. Il arrive souvent qu'un punissin soit une excellente punition.                                           | 84. Le maître ne saurait tolérer les expressions argotiques dans la bouche de l'élève.                                               |
| 70. Sous forme de tricherie, la malhonnêteté est sans doute l'une des plus graves atteintes à la morale.     | 85. Il faut inspirer à l'enfant qui a des écarts de conduite un sentiment de culpabilité et de honte.                                |
| 71. Il faut accorder à l'élève une plus grande latitude dans l'exécution des activités d'apprentissage.      | 86. Dès que l'élève veut parler ou quitter sa place durant la classe, il lui faut nécessairement en obtenir la permission du maître. |
| 72. Ne fût-ce qu'en vertu de ses fonctions, le maître a droit au respect de l'élève.                         | 87. L'élève ne doit pas au maître plus de respect qu'à n'importe quel adulte.                                                        |
| 73. Il n'est pas toujours indispensable que l'enfant connaisse le bien-fondé de la bienveillance.            | 88. Il faut châtier tout élève qui se permet de lancer bâtons de crête et gommes à effacer.                                          |
| 74. D'ordinaire, l'élève n'est pas en mesure de choisir lui-même le sujet d'une narration ou d'un exposé.    | 89. Le maître qu'on préfère est sans doute celui qui sait le mieux comprendre ses élèves.                                            |
| 75. Nul enfant ne doit se révolter contre l'autorité.                                                        | 90. Les élèves s'efforcent pour la plupart de faciliter la tâche du maître.                                                          |

CONTINUEZ À LA PAGE SUIVANTE

TA - Tout à fait d'accord  
A - D'accord

H - Hésitant  
ou incertain

PA - Pas d'accord  
DO - Diamétralement opposé

- 
- |                                                                                                                     |                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 91. Les maîtres sont pour la plupart avarés d'explications dans leur enseignement.                                  | 106. On ne peut attendre d'un maître qu'il fournisse plus de travail que celui pour lequel il est payé.                                         |
| 92. On charge le programme de l'école moderne de trop d'activités qui n'ont rien à voir avec la formation scolaire. | 107. Il y a des élèves qui ont le don de faire damner le maître.                                                                                |
| 93. Il faut accorder à l'enfant plus de liberté qu'il n'en a d'ordinaire en classe.                                 | 108. Les échecs s'expliquent sans doute pour la plupart par le "manque d'application".                                                          |
| 94. Les enfants font pour la plupart trop peu de cas des désirs du maître.                                          | 109. De nos jours, la jeunesse est trop étourdie.                                                                                               |
| 95. Les enfants ne doivent pas s'attendre à ce qu'on leur cède la parole lorsque les adultes veulent parler.        | 110. Règle générale, le maître se montre trop indulgent à l'égard de ses élèves.                                                                |
| 96. D'ordinaire, l'enfant met du temps à saisir ce qu'il vient tout juste d'aborder.                                | 111. L'élève peu doué met sûrement la patience du maître à l'épreuve.                                                                           |
| 97. Le maître doit connaître le milieu familial de chacun de ses élèves.                                            | 112. Les notes scolaires ont de la valeur parce qu'elles se basent sur le principe d'émulation.                                                 |
| 98. Il arrive parfois que les élèves soient particulièrement ennuyants.                                             | 113. L'élève aime bien importuner le maître.                                                                                                    |
| 99. L'enfant ne doit pas se mêler de poser des questions sur la sexualité.                                          | 114. Il est rare que l'enfant pense par lui-même.                                                                                               |
| 100. Il faut que l'élève sache exactement à quoi s'en tenir et quant au travail et quant à la méthode à suivre.     | 115. Il faut qu'en classe, les statuts et règlements passent pour inviolables.                                                                  |
| 101. Les élèves sont pour la plupart pleins d'égards envers le maître.                                              | 116. Les élèves ont pour la plupart la tâche trop facile, de sorte qu'ils n'acquièrent pas l'habitude du travail assidu.                        |
| 102. Il faut bannir le chuchotement.                                                                                | 117. L'enfance est si charmante qu'on lui passe le plus souvent ses imperfections.                                                              |
| 103. On exigera surtout de l'élève timide qu'il se tienne debout pour réciter sa leçon.                             | 118. Il faut châtier l'élève qu'on surprend à écrire des obscénités.                                                                            |
| 104. Il faut que le maître s'occupe encore plus sérieusement des problèmes de comportement.                         | 119. Il est rare qu'un maître trouve les enfants agréables.                                                                                     |
| 105. Le maître ne doit en aucun cas donner carte blanche à la classe.                                               | 120. Il existe généralement une méthode, meilleure qu'une autre, d'accomplir son travail scolaire, et tout élève doit s'astreindre à la suivre. |
|                                                                                                                     | 121. En pratique, on ne saurait axer le travail scolaire sur les intérêts des enfants.                                                          |

CONTINUEZ À LA PAGE SUIVANTE

TA - Tout à fait d'accord  
A - D'accord

H - Hésitant  
ou incertain

PA - Pas d'accord  
DO - Diamétralement opposé

- 
- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>122. On a peine à comprendre que certains enfants préfèrent se rendre à l'école de si bon matin, avant même que celle-ci n'ouvre ses portes.</p> <p>123. Il faut renvoyer tout élève qui ne satisfait pas aux exigences académiques de l'école.</p> <p>124. Les enfants sont d'ordinaire trop curieux.</p> <p>125. On est parfois contraint de manquer aux promesses qu'on fait aux enfants.</p> <p>126. De nos jours, l'enfant jouit d'une trop grande liberté.</p> <p>127. Il faut savoir s'entendre avec presque tout enfant.</p> <p>128. L'enfant n'a pas la maturité qu'il lui faut pour prendre ses décisions personnelles.</p> <p>129. Il faut piquer l'amour-propre de l'enfant porté à se ronger les ongles.</p> <p>130. Pourvu qu'on lui en donne l'occasion, l'enfant pensera par lui-même.</p> <p>131. Chez certains enfants, l'hypersensibilité est inexcusable.</p> <p>132. Il est tout simplement impossible de se fier aux enfants.</p> <p>133. Il faut expliquer à l'enfant ce pourquoi on lui impose certaines contraintes.</p> <p>134. Les élèves pour la plupart ne se soucient pas de s'instruire.</p> <p>135. Ce sont d'ordinaire les matières les plus arides et les plus ardues qui profitent surtout à l'élève.</p> <p>136. Il faut qu'à tout moment, l'enfant soit bien conscient de ce qu'on attend de lui.</p> | <p>137. Les activités parascolaires sont l'occasion d'un commerce excessif entre individus des deux sexes.</p> <p>138. Il faut multiplier les occasions qu'a l'enfant bègue de s'exprimer oralement.</p> <p>139. Il ne faut pas que le maître prête l'oreille à l'enfant qui passe son temps à se plaindre de maux imaginaires.</p> <p>~</p> <p>140. Sans doute le maître fait-il trop grand cas de l'élève qui se complait à écrire des obscénités.</p> <p>141. Le maître ne doit pas compter sur l'estime de l'élève.</p> <p>142. L'enfant se conduit plus correctement que bien des adultes.</p> <p>143. Il faut surtout s'occuper des enfants au caractère agressif.</p> <p>144. Le maître, autant que l'élève, peut se tromper.</p> <p>145. La jeunesse d'aujourd'hui vaut celle de la génération précédente.</p> <p>146. Maintenir la discipline n'est pas un problème aussi sérieux que certains maîtres le prétendent.</p> <p>147. L'élève a le droit de dire ouvertement à ses maîtres qu'il ne partage pas leur opinion.</p> <p>148. Le plus souvent, l'inconduite de l'élève a pour but d'importuner le maître.</p> <p>149. Il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève aime l'école.</p> <p>150. Dans l'appréciation du rendement de l'élève, on ne doit pas dissocier le travail fourni du succès obtenu.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## APPENDICE 4

### L'ECHELLE PIERIS-HARRIS



## COMMENT JE ME VOIS

## L'échelle Piers-Harris

En quelle année es-tu?

encercle      4e      5e      6e

Es-tu une fille ou un garçon? \_\_\_\_\_

Quel âge as-tu? J'ai \_\_\_\_\_ ans.

A quelle école vas-tu? \_\_\_\_\_

Voici des choses que l'on pourrait dire de toi. Il y en a qui sont vraies: dans ce cas, encercle le "oui" au bout de la ligne; il y en a qui ne sont pas vraies: dans ce cas, encercle le "non".

Réponds à chaque question, même si ce n'est pas facile pour toi de te décider. Mais attention! ... ne vas pas encercler le "oui" et le "non" ... seulement un des deux.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tu es le seul qui peut dire ce que tu penses de toi-même, vraiment tout seul, dans ta tête.

Si tu penses que tu n'as pas bien compris ce que tu dois faire ou comment tu dois répondre, demande d'autres explications.

1. Mes camarades se moquent de moi..... oui non
2. Je suis heureux..... oui non
3. Ce n'est pas facile pour moi de me faire des  
amis..... oui non
4. Je suis souvent triste..... oui non
5. Je suis gêné(e) timide..... oui non
6. J'ai une bonne tête, je suis "smart"..... oui non
7. Je m'énerve quand mon professeur me parle..... oui non
8. Quand je serai grand, je serai quelqu'un  
d'important..... oui non
9. Je trouve que j'ai l'air drôle..... oui non
10. Je m'inquiète quand nous avons des tests à  
l'école..... oui non
11. C'est très facile pour moi de me faire des  
amis..... oui non
12. Je me conduis bien à l'école..... oui non
13. Quand ça va mal, c'est de ma faute..... oui non
14. Je cause des soucis à ma famille..... oui non
15. Je suis fort..... oui non
16. J'ai de bonnes idées..... oui non
17. Dans ma famille, je suis important..... oui non
18. D'ordinaire, j'aime à faire à ma tête..... oui non
19. Je suis habile avec mes mains..... oui non
20. Je me décourage facilement..... oui non
21. Je réussis bien à l'école..... oui non
22. Je fais beaucoup de mauvais coups..... oui non
23. Je dessine bien..... oui non

- |     |                                                                      |     |     |
|-----|----------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| 24. | Je suis bon en musique.....                                          | oui | non |
| 25. | Je me conduis mal à la maison.....                                   | oui | non |
| 26. | Je mets beaucoup de temps à finir mes devoirs.                       | oui | non |
| 27. | Dans ma classe, je suis important.....                               | oui | non |
| 28. | Je suis nerveux.....                                                 | oui | non |
| 29. | J'ai de jolis yeux.....                                              | oui | non |
| 30. | Je peux faire un bon compte rendu à la classe.                       | oui | non |
| 31. | Je suis rêveur en classe.....                                        | oui | non |
| 32. | Je suis méchant avec mes frères et soeurs.....                       | oui | non |
| 33. | Mes amis aiment bien mes idées.....                                  | oui | non |
| 34. | Je fais souvent des mauvais coups.....                               | oui | non |
| 35. | Chez-moi, je suis obéissant.....                                     | oui | non |
| 36. | Je suis chanceux.....                                                | oui | non |
| 37. | J'ai toutes sortes de problèmes.....                                 | oui | non |
| 38. | Mes parents sont trop sévères.....                                   | oui | non |
| 39. | Je me trouve bien comme je suis.....                                 | oui | non |
| 40. | J'ai l'impression d'être laissé de côté.....                         | oui | non |
| 41. | J'ai de beaux cheveux.....                                           | oui | non |
| 42. | Je m'offre souvent pour rendre service à<br>l'école.....             | oui | non |
| 43. | Je voudrais être différent.....                                      | oui | non |
| 44. | Je dors bien la nuit.....                                            | oui | non |
| 45. | Je déteste l'école.....                                              | oui | non |
| 46. | Quand on forme des équipes, je suis le<br>dernier à être choisi..... | oui | non |
| 47. | Je suis souvent malade.....                                          | oui | non |

- |     |                                                                      |     |     |
|-----|----------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| 48. | Je suis souvent méchant envers les autres.....                       | oui | non |
| 49. | Mes camarades de classes trouvent que j'ai<br>de bonnes idées.....   | oui | non |
| 50. | Je suis malheureux.....                                              | oui | non |
| 51. | J'ai beaucoup d'amis.....                                            | oui | non |
| 52. | Je suis en général de bonne humeur.....                              | oui | non |
| 53. | Je suis souvent stupide.....                                         | oui | non |
| 54. | Je parais bien.....                                                  | oui | non |
| 55. | Je suis plein de vie.....                                            | oui | non |
| 56. | Je me chicane souvent.....                                           | oui | non |
| 57. | Les garçons aiment être avec moi.....                                | oui | non |
| 58. | Les gens m'en veulent.....                                           | oui | non |
| 59. | Ma famille n'est pas contente de moi.....                            | oui | non |
| 60. | J'ai un visage agréable.....                                         | oui | non |
| 61. | Chaque fois que j'essaie de faire quelque<br>chose, tout va mal..... | oui | non |
| 62. | Mes parents sont toujours sur mon dos.....                           | oui | non |
| 63. | C'est moi qui mène les jeux.....                                     | oui | non |
| 64. | Je suis maladroit.....                                               | oui | non |
| 65. | J'aime mieux regarder les jeux que de jouer...                       | oui | non |
| 66. | J'oublie tout ce que j'apprends.....                                 | oui | non |
| 67. | Je m'accorde facilement avec tout le monde....                       | oui | non |
| 68. | Je me fâche facilement.....                                          | oui | non |
| 69. | Les filles aiment être avec moi.....                                 | oui | non |
| 70. | Je sais bien lire.....                                               | oui | non |
| 71. | J'aime mieux travailler seul qu'en équipe.....                       | oui | non |

72. J'aime bien mon frère, ma soeur..... oui non
73. J'ai une jolie taille..... oui non
74. J'ai souvent peur..... oui non
75. J'échappe et je casse tout..... oui non
76. On peut se fier à moi..... oui non
77. Je ne suis pas comme les autres..... oui non
78. J'ai de mauvaises idées..... oui non
79. Je pleure facilement..... oui non
80. Je suis quelqu'un de bien..... oui non

## APPENDICE 5

TEST MON PROFESSEUR  
(MY TEACHER)

## MON PROFESSEUR

En quelle année est-tu?

Encercle                      4e              5e              6e

A quelle école vas-tu? .....

Es-tu une fille ou un garçon? .....

Quel âge as-tu?    J'ai \_\_\_\_\_ ans.

Voici quelques questions au sujet de ton professeur. Tu répondras en encerclant le "oui", le "non", ou le "?" selon ce que tu penses de la question.

Sois honnête et franc dans tes réponses. Personne ne verra ta feuille, ni le professeur, ni le principal. Tu ne dois pas marquer ton nom. Donc personne ne pourra savoir comment ou de quelle façon tu as répondu aux questions.

Quand on te le dira, tourne la page et commence à répondre aux questions.

1. Aimes-tu l'école? ..... oui non ?
2. Y-a-t-il des fleurs et des plantes dans ta classe? ..... oui non ?
3. Est-ce que le professeur te félicite quand tu fais du bon travail? ..... oui non ?
4. Le professeur gronde-t-il souvent les élèves? ..... oui non ?
5. Est-il souvent de mauvaise humeur? ..... oui non ?
6. Comprends-tu les explications qu'il te donne concernant le travail que tu dois faire en classe? ..... oui non ?
7. Te parle-t-il lorsqu'il te rencontre dans la rue? ..... oui non ?
8. Peut-il obtenir le silence dans la classe? oui non ?
9. Rend-il votre travail de classe intéressant? ..... oui non ?
10. Est-il toujours en train de vous dire quoi faire? ..... oui non ?
11. Peux-tu facilement aller lui parler de tes problèmes? ..... oui non ?
12. Impose-t-il ses idées aux élèves? ..... oui non ?
13. Est-il d'ordinaire gentil avec toi? ..... oui non ?
14. Tient-il sa parole? ..... oui non ?
15. Prend-il part à vos jeux? ..... oui non ?
16. Croit-il qu'il a toujours raison et que vous avez toujours tort? ..... oui non ?
17. A-t-il des préférés parmi les élèves? .... oui non ?
18. Lui arrive-t-il souvent de punir un élève devant les autres? ..... oui non ?
19. Est-il facile de lui faire plaisir? ..... oui non ?



- |     |                                                                                                                |     |     |   |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|---|
| 20. | Est-ce un professeur qui parle trop? .....                                                                     | oui | non | ? |
| 21. | Est-il facilement agacé ou dérangé? .....                                                                      | oui | non | ? |
| 22. | Est-il ordinairement juste envers les<br>élèves? .....                                                         | oui | non | ? |
| 23. | Est-il toujours en train de disputer les<br>élèves? .....                                                      | oui | non | ? |
| 24. | S'occupe-t-il de toi dès que tu lèves la<br>main? .....                                                        | oui | non | ? |
| 25. | Garde-t-il souvent des élèves en pénitence<br>pendant la récréation ou après la classe?                        | oui | non | ? |
| 26. | Se moque-t-il de certains élèves? .....                                                                        | oui | non | ? |
| 27. | Est-ce que la plupart des élèves aiment<br>ce professeur? .....                                                | oui | non | ? |
| 28. | Rit-il avec vous quand il se produit<br>quelque chose d'amusant? .....                                         | oui | non | ? |
| 29. | Est-il juste dans les notes qu'il donne? .                                                                     | oui | non | ? |
| 30. | Parle-t-il trop fort? .....                                                                                    | oui | non | ? |
| 31. | Donne-t-il à chacun la chance de montrer<br>ce qu'il sait? .....                                               | oui | non | ? |
| 32. | Te donne-t-il des explications quand tu<br>ne comprends pas? .....                                             | oui | non | ? |
| 33. | Se fâche-t-il quand tu ne comprends pas? .                                                                     | oui | non | ? |
| 34. | Est-il toujours prêt à t'aider dans ton<br>travail? .....                                                      | oui | non | ? |
| 35. | A-t-il l'air d'aimer les enfants? .....                                                                        | oui | non | ? |
| 36. | Lui arrive-t-il souvent de punir toute la<br>classe quand seulement un ou deux élèves<br>sont coupables? ..... | oui | non | ? |
| 37. | Te punit-il quand tu fais des fautes? ....                                                                     | oui | non | ? |
| 38. | Te donne-t-il l'occasion de poser des<br>questions? .....                                                      | oui | non | ? |

39. T'enlève-t-il des points si tu aides un  
autre élève dans son travail? ..... oui non ?
40. Se fâche-t-il souvent contre les élèves? . oui non ?
41. Te donne-t-il une chance de te reprendre  
quand tu ne réussis pas un devoir ou un  
examen? ..... oui non ?
42. As-tu peur de lui demander de l'aide? .... oui non ?
43. Donne-t-il beaucoup de devoirs à la maison? oui non ?
44. Punit-il un élève devant toute la classe? oui non ?
45. Donne-t-il de l'aide supplémentaire aux  
élèves qui en ont besoin? ..... oui non ?
46. Crois-tu qu'il voit les choses comme vous,  
les enfants, vous les voyez? ..... oui non ?
47. S'intéresse-t-il à ce que tu fais en dehors  
de l'école? ..... oui non ?
48. Donne-t-il des explications bien claires? oui non ?
49. Aimes-tu ce professeur? ..... oui non ?
50. Est-ce que les autres élèves aiment ce  
professeur? ..... oui non ?

## APPENDICE 6

NOMBRE D'ELEVES PAR CLASSE, AYANT  
PARTICIPE A L'EXPEPIENCE

Nombre d'élèves par classe, ayant participé à l'expérience.

| Groupe expérimental |                                     |                                 | Groupe de contrôle |                                     |                                 |
|---------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| Classe              | Nombre<br>d'élèves<br>par<br>classe | 30%<br>plus bas<br>self-concept | Classe             | Nombre<br>d'élèves<br>par<br>classe | 30%<br>plus bas<br>self-concept |
| 01-1                | 30                                  | 9                               | 21-1               | 28                                  | 7                               |
| 02-1                | 18                                  | 5                               | 22-1               | 32                                  | 10                              |
| 03-1                | 30                                  | 9                               | 23-1               | 26                                  | 8                               |
| 04-1                | 31                                  | 9                               | 24-1               | 33                                  | 10                              |
| 05-1                | 32                                  | 10                              | 25-1               | 30                                  | 9                               |
| 06-1                | 33                                  | 10                              | 26-1               | 28                                  | 8                               |
| 07-1                | 31                                  | 9                               | 27-1               | 25                                  | 7                               |
| 08-1                | 29                                  | 9                               | 28-1               | 31                                  | 9                               |
| 09-1                | 31                                  | 9                               | 29-1               | 26                                  | 8                               |
| 10-1                | 30                                  | 9                               | 30-1               | 30                                  | 9                               |
| 11-1                | 27                                  | 7                               | 31-1               | 29                                  | 9                               |
| 12-1                | 26                                  | 8                               | 32-1               | 31                                  | 9                               |
| 13-1                | 20                                  | 6                               | 33-1               | 24                                  | 7                               |
| 14-1                | 24                                  | 7                               | 34-1               | 22                                  | 7                               |
| 15-1                | 28                                  | 8                               | 35-1               | 27                                  | 7                               |
| 16-1                | 30                                  | 9                               | 36-1               | 27                                  | 8                               |
| 17-1                | 31                                  | 9                               | 37-1               | 30                                  | 9                               |
| 18-1                | 32                                  | 10                              | 38-1               | 29                                  | 9                               |
| 19-1                | 24                                  | 7                               | 39-1               | 33                                  | 10                              |
| 20-1                | 22                                  | 7                               | 40-1               | 29                                  | 9                               |

## APPENDICE 7

LES SCORES DE L'INVENTAIRE MINNESOTA DES OPINIONS  
DE L'ENSEIGNANT ET DU "TENNESSEE SELF-CONCEPT  
SCALE" OBTENUS PAR LES ENSEIGNANTS DU GROUPE  
EXPERIMENTAL AU PRE-TEST ET AU POST-TEST

Les scores de l'Inventaire Minnesota des Opinions de l'Enseignant et du "Tennessee Self-Concept Scale", obtenus par les enseignants du groupe expérimental au pré-test et au post-test.

| Enseignant | Pre-Test               |                      | Post-Test              |                      |
|------------|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
|            | Tennessee Self-Concept | Inventaire Minnesota | Tennessee Self-Concept | Inventaire Minnesota |
| 01         | 304                    | -28                  | 318                    | 18                   |
| 02         | 337                    | -01                  | 357                    | 21                   |
| 03         | 349                    | 09                   | 351                    | 38                   |
| 04         | 351                    | 28                   | 367                    | 56                   |
| 05         | 341                    | -17                  | 343                    | 20                   |
| 06         | 325                    | -39                  | 342                    | 10                   |
| 07         | 346                    | -38                  | 356                    | 00                   |
| 08         | 365                    | 03                   | 369                    | 22                   |
| 09         | 365                    | 24                   | 362                    | 28                   |
| 10         | 345                    | 34                   | 349                    | 62                   |
| 11         | 333                    | 14                   | 357                    | 29                   |
| 12         | 374                    | 11                   | 379                    | 22                   |
| 13         | 363                    | 50                   | 393                    | 84                   |
| 14         | 358                    | -43                  | 372                    | -11                  |
| 15         | 333                    | -04                  | 341                    | 30                   |
| 16         | 370                    | 02                   | 381                    | 10                   |
| 17         | 362                    | 43                   | 374                    | 55                   |
| 18         | 335                    | -26                  | 341                    | 04                   |
| 19         | 209                    | 02                   | 291                    | 12                   |
| 20         | 345                    | 08                   | 354                    | 20                   |

## APPENDICE 8

LES SCORES DE L'INVENTAIRE MINNESOTA DES OPINIONS DE  
L'ENSEIGNANT ET DU "TENNESSEE SELF-CONCEPT SCALE"  
OBTENUS PAR LES ENSEIGNANTS DU GROUPE CONTROLE  
AU PRE-TEST ET AU POST-TEST

Les scores de l'Inventaire Minnesota-des Opinions de l'Enseignant et du "Tennessee Self-Concept Scale" obtenus par les enseignants du groupe contrôle au pré-test et au post-test.

| Enseignant | Pre-Test               |                      | Post-Test              |                      |
|------------|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
|            | Tennessee Self-Concept | Inventaire Minnesota | Tennessee Self-Concept | Inventaire Minnesota |
| 21         | 333                    | 09                   | 323                    | -12                  |
| 22         | 364                    | 14                   | 366                    | 11                   |
| 23         | 349                    | 18                   | 336                    | 17                   |
| 24         | 221                    | -03                  | 230                    | 00                   |
| 25         | 330                    | -16                  | 324                    | -18                  |
| 26         | 358                    | -07                  | 356                    | -08                  |
| 27         | 360                    | 28                   | 362                    | 32                   |
| 28         | 324                    | -18                  | 426                    | -14                  |
| 29         | 347                    | 12                   | 342                    | 14                   |
| 30         | 376                    | 32                   | 380                    | 34                   |
| 31         | 371                    | 12                   | 364                    | 00                   |
| 32         | 352                    | 50                   | 351                    | 56                   |
| 33         | 345                    | -40                  | 348                    | -38                  |
| 34         | 348                    | -08                  | 348                    | -12                  |
| 35         | 323                    | 05                   | 321                    | 03                   |
| 36         | 338                    | 17                   | 348                    | 17                   |
| 37         | 352                    | 16                   | 346                    | 14                   |
| 38         | 343                    | -22                  | 339                    | -28                  |
| 39         | 330                    | 07                   | 332                    | 01                   |
| 40         | 298                    | -39                  | 295                    | -41                  |



## APPENDICE 9

LA MOYENNE DES SCORES DES 30% DES ELEVES DE CHAQUE CLASSE  
AYANT OBTENU LES PLUS BAS RESULTATS SUR LE TEST  
"PIERS-HARRIS SELF-CONCEPT SCALE" ET DE LEUR  
RESULTAT SUR LE TEST: MON PROFESSEUR PAR  
LES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL  
AU PRE-TEST ET AU POST-TEST

La moyenne des scores des 30% des élèves de chaque classe ayant obtenu les plus bas résultats sur le test "Piers-Harris Self-Concept Scale" et de leur résultat sur le test: Mon Professeur par les élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test.

| Classe | Pre-Test                     |                   | Post-test                    |                   |
|--------|------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|
|        | Piers-Harris<br>Self-Concept | Mon<br>Professeur | Piers-Harris<br>Self-Concept | Mon<br>Professeur |
| 01-1   | 47.00                        | 14.89             | 50.12                        | 14.25             |
| 02-1   | 43.60                        | 02.80             | 48.40                        | 11.60             |
| 03-1   | 43.66                        | 15.33             | 55.55                        | 23.77             |
| 04-1   | 48.77                        | 19.55             | 52.88                        | 17.55             |
| 05-1   | 48.60                        | 06.00             | 54.00                        | 13.77             |
| 06-1   | 45.10                        | 01.20             | 51.90                        | 30.20             |
| 07-1   | 43.55                        | 07.00             | 53.22                        | 36.33             |
| 08-1   | 42.22                        | 05.55             | 51.88                        | 17.11             |
| 09-1   | 43.44                        | 02.44             | 51.00                        | 16.00             |
| 10-1   | 42.33                        | 21.56             | 44.77                        | 28.66             |
| 11-1   | 39.87                        | 04.75             | 52.80                        | 12.40             |
| 12-1   | 42.63                        | 21.00             | 53.50                        | 32.25             |
| 13-1   | 42.00                        | 20.66             | 42.66                        | 16.37             |
| 14-1   | 24.40                        | -04.28            | 33.33                        | 16.00             |
| 15-1   | 42.74                        | 08.00             | 51.11                        | 13.75             |
| 16-1   | 38.66                        | 18.89             | 50.55                        | 24.00             |
| 17-1   | 39.00                        | 19.56             | 35.88                        | 21.66             |
| 18-1   | 42.90                        | 27.40             | 57.33                        | 35.44             |
| 19-1   | 43.14                        | 20.00             | 50.00                        | 27.33             |
| 20-1   | 42.57                        | 09.42             | 53.83                        | 25.33             |

## APPENDICE 10

LA MOYENNE DES SCORES DES 30% DES ELEVES DE CHAQUE CLASSE  
AYANT OBTENU LES PLUS BAS RESULTATS SUR LE TEST  
"PIERS-HARRIS SELF-CONCEPT SCALE" ET DE LEUR  
RESULTAT SUR LE TEST: MON PROFESSEUR PAR  
LES ELEVES DU GROUPE DE CONTROLE AU  
PPE-TEST ET AU POST-TEST

La moyenne des scores des 30% des élèves de chaque classe ayant obtenu les plus bas résultats sur le test "Piers-Harris Self-Concept Scale" et de leur résultat sur le test: Mon Professeur par les élèves du groupe de contrôle au pré-test et au post-test.

| Classe | Pre-Test                     |                   | Post-Test                    |                   |
|--------|------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|
|        | Piers-Harris<br>Self-Concept | Mon<br>Professeur | Piers-Harris<br>Self-Concept | Mon<br>Professeur |
| 21-1   | 42.10                        | 19.20             | 34.26                        | 17.08             |
| 22-1   | 46.72                        | 08.00             | 40.06                        | 06.00             |
| 23-1   | 32.71                        | 07.52             | 32.78                        | 11.20             |
| 24-1   | 40.26                        | -01.64            | 42.00                        | 03.72             |
| 25-1   | 43.30                        | 11.21             | 28.83                        | 14.50             |
| 26-1   | 43.67                        | 02.75             | 39.38                        | 01.23             |
| 27-1   | 42.48                        | 17.38             | 46.21                        | 19.50             |
| 28-1   | 39.70                        | 14.70             | 43.08                        | 07.06             |
| 29-1   | 40.26                        | 09.86             | 42.30                        | 08.65             |
| 30-1   | 32.90                        | 03.60             | 33.46                        | 05.72             |
| 31-1   | 38.46                        | 18.72             | 38.07                        | 17.21             |
| 32-1   | 34.22                        | 20.65             | 26.77                        | 14.56             |
| 33-1   | 45.26                        | 06.42             | 40.29                        | -01.79            |
| 34-1   | 26.98                        | 06.78             | 16.32                        | -03.06            |
| 35-1   | 38.36                        | -03.40            | 41.01                        | -02.87            |
| 36-1   | 29.12                        | 01.72             | 38.54                        | 06.04             |
| 37-1   | 46.29                        | 25.20             | 42.92                        | 18.39             |
| 38-1   | 41.12                        | 24.56             | 39.83                        | 25.00             |
| 39-1   | 39.81                        | 17.10             | 40.00                        | 14.32             |
| 40-1   | 46.68                        | 13.66             | 45.78                        | 11.66             |

APPENDICE 11

SOMMAIRE DE

LE COUNSELING DU GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS  
EFFET DU "C GROUP"  
SUR LE SELF-CONCEPT DE L'ETUDIANT

## SOMMAIRE DE

Le counseling du groupe avec les enseignants  
Effet du "C Group"  
sur le self-concept de l'étudiant<sup>1</sup>

Le but de cette recherche était d'étudier si l'emploi de la méthode du "C Group", une technique ayant son origine dans la théorie adlérienne, améliorerait l'attitude des enseignants dans leurs relations interpersonnelles avec leurs élèves et aideraient ainsi à changer positivement le self-concept des élèves.

Un groupe expérimental et un groupe de contrôle furent établis. Chaque groupe comprenait vingt enseignants et les trente pour cent de leurs élèves qui avaient obtenu les plus bas résultats sur le test de self-concept. Le groupe expérimental des enseignants fut divisé en quatre sous-groupes. Les enseignants du groupe expérimental se rencontrèrent chaque semaine pendant douze semaines.

Les deux groupes d'enseignants furent comparés grâce aux tests subis avant et après l'expérience: Le "Tennessee Self-Concept Scale" et l'"Inventaire Minnesota des Opinions de l'Enseignant". Les deux groupes d'élèves subirent les tests: "Mon professeur" et le "Wiers-Harris Children's Self-Concept Scale".

---

<sup>1</sup> Simone Devinante, thèse de doctorat présentée à l'Ecole des Etudes Supérieures de l'Université d'Ottawa, Ontario, 1977, xvii-150 p.

Les hypothèses suivantes furent éprouvées dans cette recherche:

1. Les élèves, dont les enseignants ont participé aux sessions de "C Group", auront une meilleure perception de ces mêmes enseignants que ceux dont les enseignants n'ont pas participé à ces sessions.

2. Les élèves, dont les enseignants ont participé aux sessions de "C Group", auront un self-concept plus élevé que ceux dont les enseignants n'ont pas participé aux sessions.

3. Les enseignants, ayant participé aux sessions de "C Group", auront un self-concept plus élevé que ceux qui n'ont pas participé aux sessions de "C Group".

4. Les enseignants, ayant participé aux sessions de "C Group", auront une attitude plus positive vis à vis de leurs élèves que ceux qui n'ont pas participé à ces sessions.

L'analyse statistique a supporté les hypothèses. La présente recherche a démontré que les enseignants participant à des sessions de "C Group" pouvaient changer leurs attitudes envers leurs élèves et améliorer leur self-concept d'une part et d'autre part aider les élèves à avoir une meilleure perception de l'enseignant et changer positivement leur self-concept.

Une autre contribution importante de cette recherche est la relation que nous avons pu faire entre Adler et Dinkmeyer; spécialement combien Dinkmeyer, le praticien,

s'était appuyé sur Adler pour développer sa technique de "C Group" et lui donner une base solide. Un second point est l'introduction de l'élément self-concept qui vient donner une autre dimension à la technique du "C Group" et nous semble-t-il vient clarifier la place de ce concept amené implicitement dans la théorie d'Adler.