

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

JULIA GERMAIN

STYLE DE VALORISATION ET EMPATHIE CHEZ LES

ETUDIANTS-THERAPEUTES DE

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

MAI 1984

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

En reconnaissance à:

*M. et Mme Yvon et Charlotte Germain
pour leur confiance et leur soutien.
A François, sans l'aide de qui nous
n'aurions jamais terminé et à Mao
pour ses vifs encouragements.*

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Style de valorisation et empathie....	4
Valeurs et style de valorisation.....	5
Empathie.....	25
Liens entre l'empathie et le style de valorisation...	42
Hypothèses générales.....	46
Chapitre II - Méthodologie.....	47
Population.....	48
Mesure du style de valorisation.....	50
Mesures de l'empathie.....	56
Déroulement de l'expérience.....	66
Hypothèses expérimentales.....	70
Chapitre III - Présentation des résultats.....	71
Résultats sur les mesures utilisées.....	72
Vérification des hypothèses.....	79
Chapitre IV - Discussion des résultats.....	83
Explication des résultats.....	84
Aspects théoriques et perspectives futures.....	92
Conclusion.....	94

Appendice A - Epreuves expérimentales.....	99
Questionnaire des valeurs d'éducation.....	100
Cotation des entrevues.....	110
Inventaire des relations Barrett-Lennard..	111
Appendice B - Tableau VIII: Style de valorisation impresif et expressif selon Dubé-Bernier.	115
Appendice C - Résultats individuels Tableau IX: Données brutes.....	118
Remerciements.....	120
Références.....	121

Sommaire

La présente recherche cherche à établir un lien entre le style de valorisation et l'empathie. Pour ce faire, nous utilisons 29 étudiants des deux sexes en troisième année au baccalauréat de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous mesurons le style de valorisation de ces étudiants et les distinguons en deux catégories, à savoir ceux qui présentent un profil équilibré (qui sont à la fois impressionnés et expressifs) et ceux qui présentent un profil déséquilibré (qui sont très impressionnés ou très expressifs). Nous comparons ces deux groupes (N=10, N=4) sur deux mesures d'empathie.

La première mesure d'empathie consiste en l'échelle d'empathie de Carkhuff, échelle obtenue à partir d'entrevues filmées cotées par des juges. La seconde mesure d'empathie consiste en l'échelle de compréhension empathique du Barrett-Lennard Relationship Inventory de Barrett-Lennard. Cette échelle est obtenue suite à la cotation par les "clients" de leur perception des étudiants-thérapeutes. Les "clients" sont des étudiants de niveau secondaire V, garçons et filles.

La procédure expérimentale se déroule comme suit: les étudiants-thérapeutes reçoivent le Questionnaire des Valeurs d'Education de Perron et l'échelle d'empathie, en octobre 1981 et ces mesures sont répétées au mois de mars 1982. Il en est de

même du B.L.R.I.

Les résultats obtenus ne confirment pas nos hypothèses qui prédisent que les sujets au profil balancé sont plus empathiques que les sujets au profil débalancé. De plus, la relation entre les échelles d'empathie utilisées n'est pas confirmée. Les résultats négatifs sont expliqués à partir de problèmes, soit de population, d'instruments ou de procédure expérimentale. Des suggestions sont faites pour des recherches futures.

Introduction

Cette recherche s'intéresse à l'activité thérapeutique. Plus spécifiquement, elle essaie de répondre aux questions: "qui est le thérapeute?" et "en quoi sa personnalité influe sur le processus thérapeutique?"

En ce qui a trait à l'intérêt porté sur la personne du thérapeute, certaines recherches font ressortir l'importance des traits de personnalité de ce dernier. Entre autres, une série de recherches traitent plus particulièrement des valeurs personnelles du consultant. L'intérêt de ce type de recherche porte sur la relative stabilité des valeurs et sur l'impact de ces valeurs sur la relation thérapeutique.

La présente recherche met l'accent sur l'étude de la question: "qui est le thérapeute?" et ce, par le biais du style de valorisation. Le style de valorisation implique deux types précis de valorisation: le style impressif et le style expressif. La personne impressive favorise les valeurs qui l'aident à se laisser imprégner par le milieu; la personne expressive opte pour les valeurs qui favorisent son implication dans le milieu. Ainsi, le thérapeute sera défini selon son style de valorisation.

Pour ce qui est du processus thérapeutique et de ce qui peut l'influencer, on dénombre une quantité de recherches

qui s'interrogent sur ce qui peut se passer entre le thérapeute et son client. Dans cette ligne de pensée, plusieurs recherches se penchent sur l'importance de l'empathie, dans l'obtention de changements positifs chez l'aidé.

L'empathie semble être une variable quasi nécessaire à l'intérieur du processus thérapeutique. Notre recherche se penche sur la possibilité de prédire celle-ci à partir du style de valorisation.

Afin d'opérationnaliser l'étude du style de valorisation, nous utiliserons le Questionnaire des Valeurs d'Education (Q.V.E.) de Perron (1974c). L'étude de l'empathie sera basée sur deux types de mesures: le Barrett-Lennard Relationship Inventory (1962) et l'échelle d'empathie de Carkhuff (1969).

Le mémoire se présentera ainsi: le premier chapitre sera consacré à une recension des écrits et sera divisé en trois sections. La première section portera sur les valeurs et le style de valorisation; la seconde traitera de l'empathie; la troisième section portera sur les liens qui existent entre les deux variables. Le deuxième chapitre traitera de la méthodologie de la présente recherche. Le troisième chapitre sera consacré à la présentation des résultats. Enfin, le quatrième chapitre portera sur la discussion des résultats.

Chapitre premier

Style de valorisation et empathie

Valeurs et style de valorisation

A l'intérieur de cette section, nous introduirons le style de valorisation à partir des études faites sur les valeurs¹. Nous y présenterons neuf subdivisions à savoir: un bref historique; les principales définitions des valeurs; les attributs des valeurs; une distinction entre valeurs, attitudes, désir et obligation; la classification des valeurs selon Perron; les styles impressif et expressif de la valorisation; les aspects connexes au style de valorisation; enfin la mesure du style de valorisation.

Bref historique

Selon Albert et Kluckhohn (1959), dans les sciences humaines, ce n'est que vers les années 1920 que débute l'intérêt pour l'étude descriptive des valeurs. Plus spécifiquement en psychologie comme telle, il est possible en se référant à quelques études de synthèse (Dukes, 1955; Albert et Kluckhohn, 1959; Tisdale, 1961; Smith, 1966) de situer vers 1930 les

¹La notion de style de valorisation est récente. Il y a donc peu de littérature portant sur ce sujet précis. Il est donc essentiel, pour comprendre le style de valorisation, de passer par une étude plus complète sur les valeurs en général.

premières études relatives aux valeurs. Cet intérêt envers l'étude des valeurs peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit de constituants de la personnalité humaine qui sont primordiaux.

Nous reviendrons ultérieurement à certains auteurs pour présenter leurs principales définitions du concept de valeur. Ces auteurs seront Kluckhohn (1951), Morris (1956), Tisdale (1961), Rogers (1964) et Rokeach (1968, 1973).

Graduellement, on en est venu à classifier les valeurs. Plus près de nous, Perron (1973) a suggéré une classification en trois catégories: valeurs sectorielles, universelles et personnelles. Suite aux recherches faites par certains auteurs (Perron, 1973; Lespérance, 1974; Lorange, 1976; Dubé-Bernier, 1979), le niveau des valeurs qui pourrait s'appliquer à un sous-groupe, comme par exemple les futurs psychologues, sera celui des valeurs sectorielles. C'est à ce niveau que nous retrouvons le style de valorisation qui sera à l'origine de nos hypothèses. Nous y reviendrons plus tard dans le premier chapitre ou, dans certains cas, au chapitre de méthodologie.

Principales définitions des valeurs

Afin de pouvoir comprendre la classification des valeurs selon Perron (1973) et sa notion de style de valorisation, il est d'abord nécessaire de comprendre le cheminement de la

notion de valeur à travers les définitions qu'en ont faites d'autres auteurs. Les définitions qui suivent sont les plus répandues et celles qui sont généralement acceptées.

Kluckhohn en 1951, définit le concept de valeur de la façon suivante:

Une conception du désirable explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles (p. 395).

Un peu plus tard, Morris (1956) s'intéresse également au processus de valorisation de l'adulte. Il différencie les valeurs en valeurs objectives et valeurs opérationnelles. Selon cet auteur, une valeur objective se rapporte à ce qui est objectivement préférable, si cela est sensé ou non, perçu comme étant désirable. La valeur opérationnelle est un processus de valorisation organismique: chaque élément de ce qui est expérimenté est soupesé, choisi ou rejeté, dépendamment des cas, à un moment donné, ce qui tend à actualiser l'organisme ou non. Il est à souligner que ces définitions de valeurs objectives ou opérationnelles se rapportent avant tout à des valeurs conceptuelles; celles-ci se définissent au départ comme étant une préférence de l'individu pour un objet symbolisé. Cet auteur ajoute à ses définitions les caractéristiques de la valorisation adulte en général.

Selon lui, la majorité des valeurs seraient introjectées à partir d'un autre individu ou d'un groupe significatif pour la personne. Ces valeurs seraient considérées par l'individu comme lui appartenant, bien que celles-ci aient comme source l'extérieur: donc elles n'originent pas de lui-même. Cette conception de Morris (1956) devient particulièrement importante dans le style impressif de la valorisation.

En 1961, Tisdale donna une définition plus générale des valeurs, celle-ci est tout de même importante puisqu'elle est reprise d'une certaine manière par Perron (1973).

Les valeurs sont des construits motivationnels inférés, associés à des différences perçues dans le comportement, orientés vers un but et indiqués par le choix des actions possibles dans des situations sociales (Tisdale, 1961, p. 71).

On remarque dans cette définition que l'accent est mis sur le côté dynamique de la valeur en tant que construit motivationnel. La valeur n'est pas considérée comme un concept statique, mais comme conduisant à une action.

Pour un auteur comme Rogers (1964), le processus de valorisation se définit de cette façon: un processus de valorisation sain impliquerait un centre d'évaluation interne et continu des expériences organismiques. Dans le cas contraire, c'est-à-dire dans un processus qui ne serait pas sain, le centre d'évaluation serait basé sur une distorsion des introjections

symboliques. Là encore, nous pouvons constater l'importance que cet auteur accorde au lieu de valorisation interne.

Dans le domaine des valeurs, nous nous contentons ici des définitions plus ou moins générales de chaque auteur dont Rokeach (1973) pour y revenir plus tard de manière plus approfondie. Selon Rokeach (1973):

Une valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite ou une fin d'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie (p. 5).

On constate, à travers la définition de cet auteur, que les centres d'évaluation interne et externe sont, encore une fois, pris en considération.

Constituants des valeurs

Lors du recensement des écrits sur les valeurs, on s'aperçoit que la plupart des auteurs s'entendent sur trois dimensions essentielles des valeurs opérationnelles: l'une est de nature cognitive, l'autre concerne l'affectif et la troisième a un caractère conatif.

L'individu, dans cette perspective, est un être à la fois intellectuel et affectif; les aspects des valeurs à son côté intellectuel sont dits cognitifs. En même temps, un individu ne peut faire abstraction de son affectivité, et les aspects s'y reliant sont dits affectifs. Par ailleurs, ce qui

amène l'individu à mettre en pratique ses valeurs, ou ce qui le conduit à l'action est le côté que l'on appelle conatif. Ainsi, un même individu possède plusieurs dimensions dans ses valeurs qui sont reliées ou bien à son affectivité ou à son intellectuel ou bien aux deux à la fois. Pour que les dimensions qu'il possède s'ajustent aux situations réelles de la vie courante, le côté conatif des valeurs est celui qui lui permet de s'engager dans l'action. Ces trois dimensions chez l'individu ne sont pas toujours mises en application dans la vie courante; certaines restent au niveau de l'idée (cognitives) et de l'affect (affectives), sans qu'il les applique pour quelque raison que ce soit (conatives).

Valeurs cognitives

En étudiant les définitions des valeurs selon Kluckhohn (1951), Tisdale (1961), Rokeach (1973), il est toujours question d'un aspect intellectuel, soit quelque chose qui n'est pas directement observable. C'est donc dire qu'une valeur est une réalité psychologique, d'origine mentale.

Les valeurs sont, par définition, des conceptions. Ce sont des abstractions plus ou moins généralisées qui représentent, de façon schématique et compacte le résultat d'expériences accumulées et qui servent à évaluer les situations actuelles impliquant la personne dans ses relations avec son environnement (physique et humain). Ces schémas abstraits

puisqu'ils possèdent une fonction d'évaluation, ont donc un caractère normatif: ce sont des points de repère construits à partir des interactions de l'individu avec son milieu et qui lui dictent ce qui doit arriver dans des circonstances particulières.

Enfin, au niveau cognitif, les valeurs font appel aux processus d'abstraction, de représentation et d'évaluation, ce qui entraîne pour l'individu l'établissement de significations formelles.

Si l'on se réfère spécifiquement à Rokeach (1973):

Les réalités conçues sous forme de valeurs sont des modalités d'être ou d'agir et des fins d'existence qui, pour un individu, se trouvent d'un ordre de préféralité l'une par rapport à l'autre (p. 5).

B. Valeurs affectives

Lorsque Kluckhohn (1951) parle de valeur comme étant une conception du désirable, Rokeach (1973) comme étant un "mode de conduite... socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie" (p. 5), on peut conclure que ce "préférable" ou "désirable" qu'il soit général ou spécifique, détermine le caractère affectif des valeurs. C'est lui qui désigne l'attrait qui n'est pas d'abord rationnel, qu'exerce sur une personne la réalité conçue et, par conséquent, la manière dont la valeur est investie. Cette dernière exprime une

attraction, une poussée vers une réalité donnée. L'affectif prend donc une connotation normative: c'est pourquoi les valeurs tiennent lieu de standards.

Ce sont les différentes formes de désirable telles qu'intériorisées subjectivement qui constituent le caractère normatif des valeurs. L'origine même de la norme peut être sociale ou personnelle. D'ailleurs, comme le souligne Rokeach (1973), la nature du désirable conditionne le genre de valeurs.

C. Valeur conatives

L'élément conatif "désigne une variable médiatrice qui conduit à l'action, c'est-à-dire à la sélection parmi d'autres d'une façon de se comporter dans une situation donnée" (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973).

Ainsi, les valeurs ne sont plus seulement des schémas abstraits affectivement chargés de désirable, mais ont aussi la propriété de s'ajuster aux contingences qui particularisent les situations.

Heath (1976) pour sa part nous dit que:

Les valeurs ont une influence normative. Cette influence s'exerce au sein d'un processus de prise de décision par lequel les individus cherchent à équilibrer leurs besoins intrapersonnels, les attentes de leurs pairs et les problèmes posés par différentes situations (p. 325).

L'aspect conatif des valeurs est celui sur lequel s'appuie le comportement manifeste. Alors que les constituants de nature cognitive et affective peuvent, pour plusieurs raisons, ne pas avoir de retentissement direct au niveau comportemental, la dimension conative de son côté traduit le degré d'engagement direct dans l'action.

Ainsi Mac Laughlin (1965) désigne comme pseudo-valeur une valeur dont l'idée et l'affect ne coïncident pas avec l'agir ou lorsque l'un ou l'autre de ces éléments est dissocié du troisième (l'agir, l'action); cela devient donc une conception du désirable qui demeure au niveau de l'intention et qui ne se reflètera jamais dans le comportement observable parce que, par exemple, non relié à la désirabilité sociale. Parfois, lorsqu'il y a conflit entre différentes valeurs, pour un individu, cela se manifeste extérieurement par une contradiction, ce que Mac Laughlin (1965) appelle pseudo-valeur.

En résumé, une valeur permet une abstraction et une généralisation complète des éléments d'une situation: elle sert donc à évaluer (aspect cognitif). Elle sert aussi à valoriser puisqu'elle est un investissement d'énergie dans un objet désirable (aspect affectif). Enfin, elle sert à agir en étant un régulateur de décision (aspect conatif).

Attributs des valeurs

Les valeurs ne sont pas que des concepts; elles possèdent des propriétés essentielles pour leur assurer une substance en tant que telle. Elles ont donc plusieurs caractéristiques qui leur sont propres et qui leur permettent d'être distinctes d'autres concepts tels que les besoins et les attitudes par exemple. Les attributs dont nous traitons sont un résumé de la théorie de plusieurs auteurs tels que Kluckhohn (1951), Margeneau (1959), Barton (1962), Buhler (1962), Williams (1968), Baier et Rescher (1969), Hamel (1973), Rokeach (1973). Parmi les différents attributs, nous en retenons quatre: la stabilité, la hiérarchisation, le caractère explicite-implicite et l'interchangeabilité de l'objet.

Stabilité

Les valeurs ont une certaine stabilité sans être immuables. Elles sont soumises à certains changements. Leur durabilité est cependant telle qu'elles peuvent rendre compte de la continuité de la personnalité humaine et de la réalité humaine.

Hiérarchisation

Les valeurs sont organisées en système. Les distances qu'elles accusent les unes par rapport aux autres dans une répartition donnée contribuent à donner à chacune d'elles un

sens particulier et un ordre qui détermine la valeur relative de chacune d'elles.

Caractère explicite-implicite

Une valeur est explicite lorsqu'exprimée verbalement par la personne qui la détient dans son champ de conscience ou lorsque reconnue dans une liste fournie au sujet. Une valeur est implicite lorsque l'individu n'a pas la capacité immédiate de la verbaliser ou de la reconnaître. Une valeur implicite n'est pas consciente; elle existe plutôt de façon latente.

Interchangeabilité de l'objet ou de la situation

A partir de l'étude des valeurs, nous comprenons que les objets et les situations propres à les satisfaire sont interchangeable. Cependant, dans le cas des besoins, il n'en va pas de même. Une même valeur peut s'appliquer à plusieurs objets et à plusieurs situations.

Distinctions entre valeurs et attitudes, désir ou obligation

Valeurs et attitudes

Si on revient à Rokeach (1973):

Une attitude se distingue d'une valeur en ce qu'elle réfère à une organisation de plusieurs croyances quant à un objet ou à une situation spécifique. Une valeur, en contrepartie, réfère à une seule croyance d'un genre très particulier. Elle désigne un mode de conduite ou un état final désirable empreint de qualité transcendante qui guide les actions, les attitudes,

les jugements ainsi que les comparaisons entre les objets et les situations spécifiques et ce, dans une perspective davantage axée sur des buts ultimes qu'immédiats (p. 18).

Rokeach (1973) conclut aux sept distinctions suivantes entre valeur et attitude :

La valeur est une croyance unique alors que l'attitude peut en réunir plusieurs.

. La valeur va au-delà des objets et des situations tandis que l'attitude leur est directement reliée.

. La valeur est un standard mais pas l'attitude.

. Les attitudes sont plus nombreuses que les valeurs.

. Les valeurs sont plus centrales en rapport avec la personnalité et le système cognitif de sorte qu'elles déterminent autant les attitudes que les comportements.

. La valeur est plus dynamique et par conséquent, a un lien plus étroit avec la motivation que l'attitude.

. Le contenu même de la valeur se rapporte directement aux fonctions d'adaptation, de défense, de connaissance et d'actualisation de soi de l'individu. Les attitudes y sont reliées mais de manière purement inférentielle.

Valeurs, désir et obligation

La valeur peut être présente chez un individu à la manière d'un désir ou d'une obligation. Dans le cas d'un désir

elle se situe dans le prolongement d'un besoin senti. Pour ce qui est de l'obligation, elle devient une réponse à une pression de l'extérieur. Certains auteurs définissent comme étant une valeur réelle celle qui est relative à un désir et comme pseudo-valeur, celle qui vient de l'obligation.

En définitive, plusieurs approches viennent situer les valeurs quant à leur niveau de généralité et de spécificité (Rokeach, 1968; Perron, 1975). La classification de Perron (1973) sera retenue puisque c'est à partir de cette dernière qu'on en est venu à élaborer la notion de style de valorisation.

Le style de valorisation selon Perron

Perron (1973) s'intéresse aux niveaux d'application de la notion de valeur et identifie trois dimensions: le niveau universel, sectoriel et personnel. Le niveau universel a trait à l'aspect le plus global de la classification, soit les valeurs de vie (Rosenberg, 1957) qui servent à évaluer la qualité de vie perçue comme un tout. Rokeach (1973) parle des valeurs terminales en ces mêmes termes.

Le niveau personnel selon Perron (1973) se définit en fonction du vécu d'un individu dans une situation précise.

Le niveau sectoriel selon Perron (1973) répartit l'activité humaine selon son organisation dans des secteurs

différents (travail, loisir, éducation). C'est à partir du niveau sectoriel que Perron s'intéresse aux valeurs d'éducation et qui plus précisément, l'amène à distinguer deux pôles de valorisation: impressif et expressif. Ainsi, c'est en étudiant le niveau sectoriel comme point de départ que Perron en vient à parler de style de valorisation en tant que tel.

La définition des valeurs d'éducation selon Perron est celle-ci: "elles visent essentiellement à mettre en relief le degré d'importance que des personnes accordent à des modalités d'être ou d'agir dans le secteur de l'éducation" (p. 3).

Ainsi, puisque la présente recherche s'adresse à une population étudiante, les valeurs d'éducation revêtent un intérêt particulier. Afin de rendre compte du style de valorisation d'une personne, l'utilisation de son test mesurant les valeurs sectorielles semble des plus adéquates.

Styles impressif et expressif de la valorisation

Perron (1975) met de l'avant les notions de styles impressif et expressif de la valorisation. C'est en analysant certains résultats aux échelles du Questionnaire des Valeurs d'Education (Q.V.E.) (voir chapitre II) que Perron réalise qu'elles se regroupent en deux réseaux qui sont caractéristiques de deux types de réalisation de soi: être imprégné par le milieu ou s'exprimer par l'intermédiaire de celui-ci.

On peut dire que l'individu impressionnable s'actualise lorsque l'éducation lui permet de recevoir la reconnaissance, l'approbation et le support d'autrui. L'impressionnable, pour se réaliser, doit s'intégrer dans le milieu afin d'assurer sa sécurité et sa réussite. L'expressif, à sa manière, a besoin que l'éducation lui laisse l'espace nécessaire à l'expression individuelle et sociale de son originalité et à la satisfaction de son besoin de participation. Sa propre réalisation passe par une affirmation de soi dans le milieu.

En précisant plus ces deux réseaux, on remarque que l'individu expressif est centré sur lui-même et se projette dans le milieu en s'appuyant sur ses propres ressources. Son mode d'action est plutôt communicatif, partant de soi et allant vers l'extérieur. La personne impressionnable a tendance, de son côté, à se plier aux pressions et attentes de son milieu. En ce sens, nous pouvons dire qu'elle est plutôt réceptive que communicative. Son mode d'action va de l'extérieur vers l'intérieur.

Un individu valorise donc le milieu qui l'entoure selon un mode impressionnable et/ou un mode expressif. Ces deux traits sont distincts, c'est-à-dire qu'une personne peut être à la fois impressionnable et expressive (Lorange, 1976). Comme nous le verrons plus loin avec le Q.V.E., on peut obtenir

deux scores différents: l'un vient placer l'individu sur une échelle d'expressivité, alors que l'autre le place sur une échelle d'impressivité. Il ne s'agit donc pas d'un continuum unique regroupant les deux pôles opposés d'un même concept, mais bien, comme il a été mentionné plus haut, de deux traits de personnalité distincts.

Styles de valorisation: Aspects connexes

La définition des deux styles de valorisation impressionnif et expressif, selon Dubé-Bernier (1979) peut s'apparenter à d'autres construits de la personnalité tels que le lieu de contrôle (interne-externe), le dogmatisme et les aspects intrinsèques de la motivation.

Lieu de contrôle

Selon Rotter (1966):

Le lieu de contrôle traduit le degré selon lequel une personne croit posséder ou non un certain pouvoir de la relation de cause à effet qui relie son comportement propre à ses conséquences. Il varie sur un continuum intérieur-extérieur pour une même personne, selon les situations de vie (p. 25).

Si l'on se réfère à un grand nombre de recherches (Cantin, 1975; Gold, 1968; Hersch et Scheibe, 1967; Janzen et al., 1973; Janzen et Benken, 1973; Joe, 1971; Phares et al., 1968; Powell et Vega, 1972; Ray et Katahn, 1968; Rotter, 1966;

Rotter et [Mulry 1965]), une personne au contrôle interne voit le renforcement comme un complément non nécessaire à son comportement. Cette personne se distingue par une confiance et une estime de soi, un besoin d'indépendance poussé et un désir de réalisation, un tempérament revendicateur; c'est aussi quelqu'un qui a de l'initiative, du contrôle personnel et une facilité à faire face à ses problèmes personnels.

La personne qui a un contrôle externe, a une adaptation sociale et psychologique plus faible, une attitude négative envers elle-même. Ceci se traduit par un repli sur soi vu son impuissance, son sentiment d'inadéquacité, ce qui la rend hostile et anxieuse.

Les individus des deux pôles extrêmes du continuum sont mal ajustés.

Selon Mc Kinney (1973), Clouser et Hjelle (1970), l'interne valorise le bien-être, la domination, la réussite, la responsabilité, la réalisation et la spécialisation. L'externe plus dogmatique et surtout dépendant, repousse les responsabilités.

Bien que le lieu de contrôle puisse clarifier la notion de style de valorisation, il ne saurait être considéré comme plus central que les valeurs (Hamid et Flay, 1974).

Dogmatisme

Selon Rokeach (1960), le dogmatisme se caractérise par une ouverture ou fermeture relative au cadre de référence perceptif d'une personne qui agit sur sa compréhension, son évaluation et sur l'information en tant que telle. Rokeach (1960) précise qu'une personne dont le degré de dogmatisme est peu élevé, est plus informée de ses propres réactions aux stimuli, a moins besoin de distorsionner les significations et implications et juge l'entrée de l'information pour ses propres mérites. Cette personne est généralement mieux intégrée psychologiquement, son expérience est moins menaçante, elle est plus permissive dans ses interrelations.

Selon Vacchiano, Strauss et Schiffman (1968), les sujets possédant un haut degré de dogmatisme semblent avoir besoin de recevoir du support, de l'encouragement et de la compréhension de la part des autres; ils ont une intolérance pour comprendre les sentiments et motivations des autres; ils craignent et évitent de changer leur environnement et leur routine quotidienne.

En définitive, la notion de dogmatisme avec ses deux pôles, peut elle aussi servir à expliciter la polarité expressive-impressive de la valorisation dans un certain sens, bien que le style de valorisation aille un peu plus loin.

Aspects intrinsèques/extrinsèques de la motivation

Selon plusieurs auteurs tels que Allport (1961, 1967), Rokeach (1973), Super (1973) et certains autres, les valeurs sont reconnues comme étant une force motivationnelle.

Les valeurs conçues comme force motivationnelle se séparent en valeurs intrinsèques et valeurs extrinsèques (Dupont, 1971; Ginzberg et al., 1951; Herzberg, 1959; Perron, 1968; Piédalue, 1973; Rosenberg, 1957; Super, 1957; Zytowski, 1970). Les valeurs intrinsèques favorisent l'actualisation des ressources de l'individu comme le développement personnel. Les valeurs extrinsèques sont générées par la reconnaissance sociale comme le climat (milieu, ambiance), le pouvoir-prestige et enfin, la sécurité.

Par contre, Super (1962) juge cette classification comme étant douteuse du point de vue pratique. Il reste que ces aspects de la motivation se rapprochent du style de valorisation.

Schématisation des deux styles de valorisation

Les théories de la motivation, du dogmatisme, du lieu de contrôle et le contenu même des échelles du Q.V.E., comme nous le verrons au chapitre de méthodologie, éclairent et précisent la notion des styles impressif et expressif de la valorisation.

En résumé, le portrait d'un individu expressif se rattache au pôle interne des théories du lieu de contrôle et de la motivation, ainsi qu'à un bas degré de dogmatisme. L'individu impressionniste se situe à l'autre pôle des mêmes échelles.

Les études qui ont porté sur le concept de valorisation sont celles de Perron (1975), Lorange (1976), Côté (1977), Despard-Léveillé (1977), Dubé-Bernier (1979) et Paquet (1983)¹.

Instrument de mesure sur le style de valorisation

Certains auteurs tels que Perron (1972, 1975) et Dubé-Bernier (1979) firent des recherches afin d'évaluer les valeurs d'éducation de la meilleure façon possible, et ce, en se basant sur des études antérieures sur la mesure des valeurs (Nichels et Rengaglia, 1958; Feather, 1973; Kitwood, 1976).

Ainsi, selon Perron (1972), le principe de base pour bien mesurer les valeurs est le suivant: on peut mesurer les valeurs à condition qu'elles soient bien définies et que l'on réponde aux exigences d'une bonne procédure.

Après avoir étudié plusieurs méthodes de mesure comportant chacune leurs avantages et inconvénients, Perron (1973) opta pour une mesure utilisant l'approche écrite,

¹Pour ce qui est d'une définition plus opératoire des styles impressionniste et expressif à partir de différentes échelles de valeur, nous renvoyons le lecteur à l'appendice B.

type d'inventaire objectif utilisant des cotes comme mode de réponse. Ce choix s'avéra le plus efficace pour mesurer les valeurs d'éducation.

Son Questionnaire des Valeurs d'Education est un instrument destiné à deux fins: il décrit des caractéristiques personnelles et il décèle certains comportements susceptibles de s'y rattacher.

Enfin, en revenant à la définition opérationnelle du terme valeur, on constate que cet instrument de mesure (Q.V.E.) délimite bien celle-ci: "il s'agit de modalités d'être et d'agir désirables en vue d'atteindre un but dans un secteur d'activité donné" (Pernon, 1975). De plus, le Q.V.E. est le seul instrument de mesure des valeurs d'éducation adapté à une population canadienne-française. Nous verrons plus à fond, dans le chapitre de méthodologie, la description de ce test et les recherches qui ont été effectuées avec cet instrument¹.

Empathie

Nous retrouverons à l'intérieur de cette section les subdivisions suivantes: un bref historique de la notion d'empathie; des définitions de l'empathie; les composantes de

¹Rappelons enfin que cet instrument de mesure comporte sept échelles: trois de celles-ci servent à déterminer le style expressif et trois autres le style impressif.

l'empathie; l'empathie: processus en deux temps, empathie et processus d'intervention; les mesures de l'empathie, les sources d'évaluation; évaluation par des juges extérieurs, évaluation par les clients, comparaison des différents types de mesures, comparaison entre l'échelle de Carkhuff et le Barrett-Lennard Relationship Inventory.

Bref historique de la notion d'empathie

La notion d'empathie date de l'histoire de la psychanalyse. C'est avec Freud que l'on rencontre ce concept pour la première fois (Ouellet, 1982). Cependant, l'étude de ce concept fut quelque peu délaissée au profit de certains autres processus et en particulier du processus d'identification.

Vers les années 1950, il y eut une recrudescence des études sur la notion d'empathie en psychologie clinique. Les recherches dans le domaine de l'approche humanistique centrée-sur-le-client s'orientèrent plus spécifiquement sur le concept d'empathie. Dymond (1949) s'y intéresse plus particulièrement. Par la suite, plusieurs chercheurs en arrivent à définir l'empathie ou à construire des tests mesurant la capacité empathique. Parmi eux, on peut retenir Kerr et Speroff (1955), Rogers (1956, 1957, 1975, 1976), Truax (1961), Barrett-Lennard (1962), Buchheimer (1963), Fox et Goldin (1964), Allport (1967), Truax et Carkhuff (1967), Rogers et al. (1967)

Kurtz et Grummon (1972), Natale (1972), Auger (1972), Gladstein (1977), Goodyear (1979), Charette et Laflèche (1980), Dubé et al. (1981).

L'empathie est devenue de nos jours, un concept généralisé et reconnu par les psychologues et par plusieurs disciplines des sciences humaines.

Nous reviendrons plus tard à certains de ces auteurs pour donner les principales définitions qu'ils ont attribuées au concept d'empathie. De plus, certains de ces auteurs seront mentionnés lors de l'étude des mesures de l'empathie.

Définitions de l'empathie

Voici les définitions de l'empathie que nous croyons important de mentionner:

Rogers, en 1957 et en 1959, donne une définition qualitative générale de la compréhension empathique: c'est le degré de conscience qu'a une personne de la conscience immédiate d'une autre personne. Dans son acceptation traditionnelle, le terme empathie réfère à la capacité de comprendre le vécu de l'autre à partir du schème de référence de celui-ci.

Barrett-Lennard, en 1962, parle d'empathie en ces termes: c'est un processus actif d'un désir de connaître la connaissance immédiate et changeante que l'autre a de lui-même.

C'est un désir de saisir et de recevoir les communications et significations de l'autre et de traduire ses mots et signes en une expérience significative pour lui.

Plus précisément, Barrett-Lennard (1962) définit la compréhension empathique comme étant un processus dynamique qui inclut la sensibilité à percevoir les qualités affectives et l'intensité qui émane de l'expérience de l'autre, autant que cette recognition le permet dans un contexte particulier.

De plus, Barrett-Lennard (1962), dans sa définition, ajoute que la compréhension empathique est un processus possédant deux aspects particuliers. Le premier est la recognition expérientielle des perceptions ou émotions que le client symbolise et communique directement. Au même moment, le second aspect, l'inférence empathique entre en jeu. Celle-ci permet au thérapeute de sentir ou d'inférer les contenus impliqués, indirectement exprimés par le client. Ces deux aspects apparaissent au même moment dans le processus thérapeutique, mais leur combinaison varie d'une interrelation à l'autre et à chaque instant d'une interrelation donnée.

Rogers, en 1976, donne une définition plus complète de l'empathie qui est la suivante:

L'empathie ou la compréhension empathique consiste en la perception correcte du cadre de référence d'autrui avec les harmoniques subjectives et les valeurs personnelles

qui s'y rattachent... La capacité empathique implique donc que par exemple, on éprouve la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et qu'on en perçoit la cause comme il la perçoit (c'est-à-dire qu'on explique ses sentiments ou ses perceptions comme il se les explique) sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences et perceptions de l'autre (p. 198).

Nous reviendrons sur cette définition de Rogers (1976), en parlant des composantes de l'empathie.

Composantes de l'empathie

Pour certains auteurs, il est important d'inclure dans les définitions de l'empathie, la présence de ses deux composantes: affective et cognitive.

Si on revient à la définition de l'empathie de Rogers (1976), on remarque que celle-ci sous-entend un processus qui possède deux composantes: affective et cognitive. En effet, il ne s'agit pas de recevoir le message de l'autre dans son sens logique et rationnel, mais en plus, de le décoder en termes de sentiments et de vécu émotif tels que ressentis par l'aidé.

Goodyear (1979) déplore le fait que l'empathie soit parfois considérée comme un phénomène essentiellement affectif. Il déclare que la cognition est aussi essentielle à l'empathie et fonctionne avec les affects d'une façon complexe et interactive. Si le niveau affectif est le seul en cause,

selon lui, le consultant ne peut avoir une compréhension totale de l'expérience de son client. Selon le même auteur, la composante affective de l'empathie se reconnaît lorsqu'une personne dit qu'elle sent une autre personne; la cognition se reflète quand la personne dit qu'elle comprend l'autre et agit de façon à percevoir le schème de référence de l'autre.

Fox et Goldin (1964), Gladstein (1977) et certains autres auteurs reconnaissent la présence des deux composantes affectives et cognitives de l'empathie et ce, malgré la disparité de leurs définitions.

Quand on regarde les différentes composantes de l'empathie, nous pouvons nous rendre compte que certains auteurs insistent davantage sur l'aspect affectif, alors que d'autres mettent l'accent sur l'aspect cognitif. Dans un article qu'ils ont écrit, Dubé et al. (1981) rappellent que:

En résumé, rappelons que les composantes les plus fréquemment mentionnées dans les diverses définitions de l'empathie en regard de la position de l'aidant envers l'aidé sont donc d'ordre affectif, cognitif et perceptuel. Les processus sous-jacents à ces composantes varient selon les définitions. D'autres dimensions réfèrent à l'accès au cadre de référence de l'aidé, à la distanciation due à l'identification de l'aidant avec l'aidé, à la communication de la compréhension empathique à l'aidé et au processus interactionnel aidant-aidé (p. 37).

L'empathie: Processus en deux temps

Certains auteurs tels que Truax (1961), Auger (1972) Barrett-lennard (1962), Truax et Carkhuff (1967), tout en tenant

compte des composantes cognitive et affective, évoquent le processus empathique comme un processus en deux temps: discrimination-communication.

Truax et Carkhuff, en 1967 , notent que, dans un premier temps, il s'agit de percevoir et de comprendre le vécu émotif et cognitif de l'aidé à partir du schème de référence de ce dernier, sans toutefois en perdre son identité. Ceci fait appel à une capacité de discrimination de l'aidant. Ils ajoutent que, dans un deuxième temps, en plus de bien saisir la signification profonde des expériences de l'autre, le thérapeute doit être en mesure de lui communiquer adéquatement cette compréhension. Cette distinction est aussi présente dans le texte de Barrett-Lennard.

Selon Auger (1972), la compréhension empathique est un processus qui consiste à saisir quelles sont les émotions subjectives qui sont véhiculées explicitement ou implicitement par les messages de l'aidé. Une telle compréhension est centrée à la fois sur le monde émotif de l'aidé et sur la perception subjective qu'a ce dernier de ce monde. La communication de la compréhension empathique consiste en la capacité du consultant à transmettre à l'autre la substance émotive de ses communications.

Selon plusieurs auteurs tels que Truax et Carkhuff (1967), Charette et Laflèche (1980), Rogers (1976) et Goodyear

(1979), l'empathie dans son sens large repose sur une combinaison de deux composantes cognitive et affective; la compréhension empathique est reliée à l'habileté intellectuelle qui permet au consultant de saisir ce qu'exprime le client. Elle est aussi reliée à une composante affective qui permet à l'intervenant de saisir les réponses émotives et les attitudes du client. La communication de l'empathie est une habileté interpersonnelle incluant à la fois les deux composantes affective et cognitive.

Empathie et processus d'intervention

Le processus d'intervention ou de counseling est directement concerné par les théories sur l'empathie surtout au niveau des approches centrées-sur-le-client. Vers le milieu des années cinquante, Rogers (1957) publie un article dans lequel il propose six (6) conditions nécessaires et suffisantes afin de voir apparaître des résultats positifs chez l'aidé.

On y retrouve:

- . Deux personnes qui sont en contact psychologique,
- . le premier, qui serait le client, soit en état d'incongruence, de vulnérabilité ou d'anxiété,
- . la seconde personne, qui serait le thérapeute soit congruent ou intégré dans l'interrelation,
- . que le thérapeute expérimente un regard positif inconditionnel par rapport à son client,
- . que le thérapeute expérimente une compréhension empathique pour le schème de référence de son client et qu'il tente de communiquer cette expérience au client,
- . que la communication au client de la compréhension empathique et du regard inconditionnel soit à un degré d'achèvement minimal (p. 96).

Rogers suggère alors que la qualité du lien thérapeutique (aidé-aidant) est sans doute plus importante que l'orientation théorique du thérapeute. Par la suite, plusieurs auteurs et chercheurs, tels que: Truax (1966), Anderson (1968), Foulds (1969 et 1971) Muehlberg et al. (1969) Bozarth et Grace (1970), Carkhuff et Burstein (1970), Fish (1970), Truax et al. (1971), Gurman (1972), Elkins (1973), Jeffries et Mc Whirter (1973), Marks et al. (1974), Mc Nally et Drummond (1974), Lambert et al. (1978), démontrent que certaines qualités thérapeutiques telles que la compréhension empathique, l'authenticité, le respect inconditionnel, la chaleur et le dévoilement du thérapeute, ont des effets bénéfiques pour le client dans le processus thérapeutique.

Ainsi, les différentes dimensions identifiées comme composantes de l'empathie s'articulent et se retrouvent dans le processus d'intervention thérapeutique. Il est possible, pour en faciliter la compréhension, de le décomposer en trois entités: l'aidant, l'aidé et leur interaction. Pour les fins de notre recherche, qu'il suffise de rappeler l'importance de l'empathie de l'aidant envers l'aidé.

Pour ce qui est de l'aidé, il peut être vu comme objet d'empathie. Mais on peut le voir comme partenaire actif du processus-thérapeutique. Certains auteurs, dont Barrett-

Lennard (1962), soutiennent que l'expérience empathique de l'aidé est tout aussi importante dans le processus thérapeutique que l'expérience empathique de l'aidant.

L'interaction comme telle est la troisième entité de la relation thérapeutique. Elle touche à la façon dont l'aidant transmet sa compréhension empathique et celle dont l'aidé transmet la réception de compréhension (Dubé et al., 1981).

A partir de ces trois entités, on peut mesurer l'empathie de diverses manières. On peut la mesurer chez l'aidant de la façon dont l'aidé perçoit la capacité empathique de son aidant, ou bien de l'interaction en tant que telle. Des tests et des types de mesures de l'empathie différents découlent de ce choix. Nous reviendrons sur les mesures de l'empathie dans les lignes qui suivent.

Mesures de l'empathie

Il est certain qu'avec l'intérêt croissant des chercheurs pour le concept d'empathie, il y eut de nombreux types de mesures employées pour l'évaluer. Dymond (1949) étudia, par exemple, l'empathie dans sa phase initiale qui est celle de la perception de l'émotion en utilisant certains items du Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI).

La perception de l'émotion fut étudiée aussi par Kerr et Speroff (1955) dans leur Empathy Test. La compréhension empathique fut aussi étudiée et mesurée par Barrett-Lennard dans son test Barrett-Lennard Relationship Inventory (B.L.R.I.) (1962). Cependant, Truax et Carkhuff (1967) et Carkhuff (1969) étudièrent à la fois la compréhension empathique (ou discrimination) et la communication de la compréhension du thérapeute (ou communication) à l'aide de leur échelle en cinq points d'empathie. Truax l'avait expérimenté dans un sens, en 1961, avec l'Accurate Empathy Scale. On remarque que les quelques tests et mesures mentionnés, diffèrent de par la phase du processus empathique qu'ils mesurent (compréhension ou communication); mais ils diffèrent aussi par la source d'évaluation qu'ils utilisent: clients, juges extérieurs ou intervenants eux-mêmes. Dans cette recherche, nous utiliserons des instruments dont la source d'évaluation vient soit du client (B.L.R.I.), soit des juges extérieurs (échelle en cinq points de Carkhuff).

Sources d'évaluation

Dépendamment de la source d'évaluation, les publications portant que l'empathie isolent trois méthodes principales de mesure: l'aidant qui s'identifie comme son propre juge de sa capacité empathique; le client de ce qu'il perçoit de l'empathie de son aidant; ou encore des juges extérieurs qui cotent la capacité empathique de l'aidant.

Nous laisserons de côté ici la source d'évaluation ayant trait au thérapeute qui s'évalue lui-même. Cette recherche utilise les deux autres sources d'évaluation (du client et des juges).

Evaluation par des juges extérieurs

L'évaluation de l'empathie par des juges extérieurs se fait à l'aide de l'échelle d'empathie utilisée par Truax et Carkhuff (1967) ou l'échelle révisée par Carkhuff (1969). L'échelle de Truax et Carkhuff découle de travaux de Truax (1961) et de ceux de Rogers et al. (1967). Cette échelle de compréhension empathique innove dans la mesure de l'empathie sur deux points: on y utilise des juges extérieurs qui sont entraînés à donner des cotes sur la capacité empathique; on mesure non seulement la compréhension empathique, mais aussi la communication de cette compréhension du thérapeute au client.

Le but poursuivi par Carkhuff, dans l'élaboration de son échelle en cinq (5) points, est de mesurer l'expression de l'empathie, modifiée ou non par le thérapeute; il préconise dans ses recherches de faire appel aux jugements de personnes extérieures. Nous reviendrons au chapitre de méthodologie, sur la définition des cinq niveaux de l'échelle de Carkhuff (1969).

Enfin, cette échelle est intéressante puisque l'attention des chercheurs est dirigée sur les réponses mêmes du thérapeute et non plus essentiellement sur leurs intentions et attitudes, même si les auteurs s'entendent pour affirmer que les réponses du consultant représentent des attitudes et intentions relativement permanentes, modifiées seulement par des facteurs situationnels.

La définition qui sous-tend l'échelle de Truax et Carkhuff (1967) et celle révisée de Carkhuff (1969) est la suivante: la compréhension empathique comporte de multiples facettes et sous-tend l'habileté du consultant à saisir et à communiquer de façon précise le vécu émotionnel et cognitif du client. Il doit le faire d'une façon suffisamment détachée pour en saisir toute l'essence et en dégager toute la signification pour arriver ainsi à transmettre de façon aussi compréhensible et significative que possible au client, l'importance de son vécu.

Pour faciliter la compréhension de cette échelle de Carkhuff (1969), il est nécessaire de préciser que dans notre recherche, les juges cotent la capacité empathique du consultant, à partir d'entrevues filmées. Nous approfondirons cette procédure dans le cadre du second chapitre traitant de méthodologie.

Evaluation par les clients

L'étude de Barrett-Lennard (1962) s'appuie sur la théorie de Rogers (1956) qui porte sur les conditions nécessaires et suffisantes pour un changement thérapeutique. Nous ne répéterons pas ces conditions puisqu'elles ont été mentionnées plus tôt. Le postulat de Barrett-Lennard (1962) est que le processus thérapeutique est influencé par cinq dimensions faisant partie de l'attitude et des réponses du thérapeute. Ce sont: le niveau d'égard du consultant pour son aidé; son égard inconditionnel; son degré de compréhension empathique; sa congruence et enfin, sa disposition favorable à se dévoiler. Ces dimensions sont mesurées à l'aide du Barrett-Lennard Relationship Inventory (1962) et la dimension de la compréhension empathique est directement reliée à l'essence des définitions données par Rogers (1957, 1959) sur l'empathie. Nous ne rappellerons pas ces définitions qui ont été mentionnées plus haut.

Le postulat de base de Barrett-Lennard et de son test repose sur le fait que c'est l'expérience que fait l'aidé des réponses de son thérapeute, qui influence le plus la relation de counseling. De plus, la présomption logique en est que c'est le client ou l'aidé lui-même qui est le plus apte à juger la qualité d'un lien thérapeutique. Toujours selon Barrett-Lennard, les perceptions de l'aidé résultent de l'interaction des caractéristiques de sa personnalité, celles-ci lui

permettant de juger l'expérience actuelle du consultant dans sa relation avec lui. La recherche de Barrett-Lennard (1962) consistait à administrer le B.L.R.I. aux clients ainsi qu'aux thérapeutes et ce, à quatre reprises durant la thérapie.

Enfin, Barrett-Lennard mesure la compréhension empathique telle que perçue par le client, ainsi que les quatre dimensions déjà mentionnées, mais ne mesure pas, comme l'échelle de Carkhuff (1969), la communication de cette compréhension en tant que telle.

Nous présenterons plus à fond le test B.L.R.I. au chapitre consacré à la méthodologie.

Comparaison des différents types de mesure

Si l'on reprend l'étude de Dymond (1949) qui mesurait l'empathie à l'aide d'items du MMPI et celle de Kerr et Sperry (1955) qui se servait du Empathy Test, on apprend que ces types de mesure comportent des limitations importantes, selon Natale (1972), sur le plan de la validité. Selon ce dernier: "la recherche portant sur les échelles de mesure de l'empathie tend à démontrer que plusieurs des études prédictives (perception de l'émotion) donnent des corrélations contradictoires et/ou basses" (p. 44).

Des études assez poussées pour comparer les différentes mesures de l'empathie, furent faites par certains chercheurs.

Entre autres, soulignons les recherches de Kurtz et Grummon (1972) où ils utilisèrent six mesures différentes d'empathie pour en faire une étude comparative en plus d'évaluer le processus thérapeutique lui-même. Ces tests étaient: Interpersonal Checklist (La Forge et Suczik, 1955); Barrett-Lennard Relationship Inventory (Barrett-Lennard, 1962); Kelly Role Concept Repertory Test (Kelly, 1963); Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1965); The Affective Sensitivity Scale (Kagan et al, 1967); Empathic Understanding in Interpersonal Process Scale (Truax et Carkhuff, 1967). Ainsi, à partir de vingt-et-une corrélations, seulement une fut significative à un degré de 0.005 et c'était l'empathie perçue par le client (B.L.R.I.); la seule autre corrélation qui se rapprochait du niveau significatif fut la correspondance entre l'entrevue évaluée par des juges (E.U.I.P.S.) et celle perçue par les clients (B.L.R.I.) ($r=0.31$, $p \leq 0.10$). Cette expérience démontra aussi que seulement l'entrevue cotée par des juges est reliée significativement à l'approfondissement d'auto-exploration du client.

Selon une étude de Hill et al. (1974), ce sont les perceptions du client et des juges entraînés à l'empathie qui semblent être les meilleures méthodes pour prédire les résultats thérapeutiques. Par ailleurs, Carkhuff et Burstein (1970) ne trouvèrent aucune relation significative entre ces deux types de mesures.

Comparaison entre l'Echelle de Carkhuff et le B.L.R.I.

Au point de départ, ces deux mesures sont dérivées de la théorie rogérianne centrée-sur-le-client venant de la définition opérationnelle de l'empathie (Jeffries et Mc Whirter, 1973). Elles diffèrent pour ce qui est de la procédure. Encore selon Jeffries et Mc Whirter (1973), l'échelle de Carkhuff est utilisée par des juges entraînés à évaluer l'interaction thérapeute-client, tandis que le B.L.R.I. (1962) est utilisé par les aidés qui indiquent dans un questionnaire, les conditions qu'ils perçoivent être offertes par son intervenant. De plus, le B.L.R.I. se base essentiellement sur les perceptions subjectives de l'aidé en contraste avec l'Echelle de Carkhuff qui s'appuie sur l'objectivité des juges entraînés. La différence première, comme nous l'avons déjà vue, est directement reliée à la source d'évaluation. Jeffries et Mc Whirter (1973) ajoutent que la perception d'une personne est influencée par son degré d'engagement dans une activité particulière. Ceci suggère la possibilité d'une interrelation limitée entre les mesures précisément à cause des deux répondants (d'un côté l'aidé, de l'autre le juge) qui voient le consultant d'un point de vue différent.

Toutefois, des recherches effectuées par Rogers, et al. (1967) indiquent que l'échelle d'empathie appliquée par ces juges présente une relation positive avec

l'empathie telle que perçue par le client.

Différents auteurs analysant les rapports de recherche, ont comparé les résultats obtenus en rapport avec la source d'évaluation utilisée ou avec la phase de l'empathie qui est mesurée (compréhension et communication). Ils concluent à des résultats divergents. Un des intérêts de la présente recherche est de vérifier s'il y a correspondance ou non.

Liens entre l'empathie et le style de valorisation

Nous en sommes maintenant à la problématique exposée dans l'introduction: sachant qui est le thérapeute (son style de valorisation) peut-on prédire son comportement empathique.

Dans un premier temps, nous apporterons des exemples de recherches qui s'intéressent à la relation entre l'empathie et les valeurs personnelles d'un thérapeute, afin d'introduire notre variable, les styles impressif et expressif de la valorisation.

Par la suite, les hypothèses générales de la présente recherche seront introduites, ce qui correspond à la dernière étape du premier chapitre.

Relation empathie et caractéristiques personnelles de l'aidant

De façon générale, la personnalité du thérapeute fut longtemps le focus de recherches psychométriques et/ou descriptives (Polmantier, 1966). Il fut généralement admis que le comportement du thérapeute en entrevue, est en fonction de la structure de sa personnalité. Les patterns de sécurité, de sensibilité et d'objectivité peuvent avoir une influence génératrice sur la direction, la façon et le résultat de l'interaction thérapeutique. Ce qui nous amène à conclure que les traits de personnalité associés à un aidant ayant un comportement facilitant, seraient directement associés à son comportement en entrevue (Donnan et al., 1969). Ainsi, un nombre de recherches suggèrent que les attributs personnels, beaucoup plus que le rendement académique, sont reliés au niveau du fonctionnement interpersonnel du thérapeute (Bergin et Solomon, 1963; Joslin, 1965; Carkhuff et Myrus, 1966; Truax, Silver et Wargo, 1966; Allen, 1967; Truax et Carkhuff, 1967; Jones et Schoch, 1968; Carkhuff, Piaget et Pierce, 1968).

De manière plus spécifique, Bergin et Solomon (1963) rapportent que les Echelles de Dépression et de Psychasténie du Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) sont en interrelation négative avec la cote donnée par leur client sur l'habileté à communiquer une compréhension empathique. Une autre recherche de Foulds (1971) rapporte une interrelation

significative entre l'habileté à communiquer, la compréhension empathique et plusieurs échelles du P.O.I. qui est une mesure d'actualisation personnelle.

D'autres recherches s'intéressant à des notions connexes au style de valorisation (discutées plus haut), telles que le dogmatisme, trouvent des interrelations significatives entre la communication de la compréhension empathique (évaluée par le client) et la présence d'une cote basse en dogmatisme (Tosi, 1970). Carlozzi, Campbell et Ward (1982) suggèrent une interrelation significative entre un dogmatisme élevé, un lieu de contrôle externe et un bas niveau de réponses facilitantes de la part d'un thérapeute. Ces deux notions de lieu de contrôle et de dogmatisme sont connexes au style de valorisation. A partir de ces données, il est possible d'inférer un lien entre le style de valorisation et l'empathie.

Certains auteurs, tels que Truax et Carkhuff (1967), affirment que la capacité empathique est reliée à des attributs cognitifs et affectifs. Par ailleurs, la communication de l'empathie est une habileté interpersonnelle qui n'est pas en relation directe avec la capacité empathique. Cette habileté interpersonnelle peut se relier par exemple aux valeurs que nous étudions dans notre recherche.

L'empathie repose, comme nous l'avons vu précédemment, sur deux composantes cognitives et affectives. Les valeurs,

elles, se divisent en trois composantes: conatives, cognitives et affectives. Il semble donc évident que l'empathie et les valeurs aient en commun les deux composantes affectives et cognitives. Ces mêmes composantes se retrouvent dans le style de valorisation. L'impressif se laisse imprégner par le milieu et l'expressif se projette dans celui-ci. Un individu peut être à la fois impressif et expressif. L'empathie suppose que le thérapeute comprenne les émotions subjectives de son aidé et qu'il soit capable de lui communiquer sa compréhension.

De cette façon, un lien peut être établi entre la compréhension empathique et l'impressivité puisqu'ils supposent la même dimension de percevoir. L'impressif se laissant imprégner par l'autre peut percevoir les émotions et par surcroît être empathique.

Par ailleurs, la communication de l'empathie peut être reliée à l'expressivité et à l'impressivité, puisqu'ils supposent à la fois "percevoir" et "communiquer". La personne qui serait à la fois impulsive et expressive serait apte à communiquer l'empathie puisqu'elle s'imprègnerait du milieu tout en étant capable de se projeter dans celui-ci et donc communiquer son empathie.

Comme il a déjà été mentionné, l'empathie peut être évaluée de façon similaire à partir des juges ou à partir du

client. En même temps, nous avons vu que des expériences ont démontré la correspondance entre la compréhension empathique et des notions qui sont connexes au style de valorisation, telles que le dogmatisme, le lieu de contrôle et certains autres. On peut donc supposer que le style de valorisation est relié à la capacité empathique. On pourrait même aller plus loin et supposer que pour être empathique, il faut être impressionnable et expressif.

Hypothèses générales

Dans cette recherche, nous suggérons donc qu'un individu qui serait impressionnable et expressif de façon similaire et à un même niveau, aurait une capacité empathique plus élevée qu'un individu qui ne serait qu'un impressionnable ou qu'un expressif.

Ainsi, un individu possédant les deux styles de valorisation de façon comparable, aurait plus de facilité à percevoir ou comprendre les émotions de l'autre et à lui communiquer cette compréhension de façon empathique.

Chapitre II
Méthodologie

Ce chapitre comprend la description de la population, les instruments mesurant les valeurs et l'empathie, la procédure d'expérimentation et les hypothèses expérimentales utilisées.

Population

Les sujets sont divisés en deux catégories. Les sujets correspondant à la première catégorie sont "thérapeutes" lors de l'expérimentation. La deuxième catégorie se rapporte aux sujets qui sont "clients" de ces thérapeutes dans la présente expérimentation.

Première catégorie de sujets

Les étudiants-thérapeutes sont au nombre de 29, 15 hommes et 14 femmes; leur âge varie entre 21 et 23 ans. Ces "thérapeutes" sont sélectionnés au hasard contrôlé. Celui-ci consiste à choisir 15 hommes et 14 femmes au hasard parmi un groupe d'environ 60 étudiants en troisième année de baccalauréat en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et de solliciter directement de ces 29 étudiants la participation à l'expérimentation de la présente recherche. Cette méthode de sélection est favorisée afin d'éviter le biais systématique pouvant résulter d'un appel aux volontaires. En effet,

il est possible que la personne qui se porte spontanément volontaire possède des traits de caractère particuliers. Donc, il est important d'encourager la participation d'une variété d'individus en comptant davantage sur une sollicitation directe plutôt que sur une démarche volontaire.

Pour les fins de la présente recherche, ces 29 étudiants sont rencontrés à deux reprises. Au début de l'année (octobre 1981), ils participaient à deux entrevues avec un "client" de l'un et l'autre sexes. En fin d'année (mars 1982), ils rencontraient deux autres "clients" selon les mêmes modalités qu'au mois d'octobre 1981. Entre la première et la deuxième série de mesures, ces "thérapeutes" sont soumis à un entraînement à la thérapie, dans le cadre des cours Techniques d'Entrevues I et II.

Bien que notre recherche n'étudie pas spécifiquement la variable entraînement (Techniques d'entrevues I et II), les deux séries de mesures de nos sujets sont conservées et ce, pour plusieurs raisons; cela permettra la comparaison des résultats de nos sujets quant à leurs valeurs qui sont des mesures relativement stables, selon des recherches antérieures. Cela permettra aussi de mesurer en deux temps différents l'à-propos de nos hypothèses. Enfin, les changements sur les mesures d'empathie, changements qui pourraient s'expliquer par la variable entraînement, seront l'objet d'une attention particulière.

Deuxième catégorie de sujets

Les "clients" sont au nombre de 116, soit deux "clients" par étudiant-thérapeute, dont 29 garçons et 29 filles de niveau secondaire V en octobre 1981 et le même nombre en mars 1982. Leur âge se situe entre 16 et 17 ans. Ils étudient tous dans des institutions privées de la ville de Trois-Rivières. Les garçons sont recrutés parmi les élèves du Séminaire St-Joseph, alors que les filles proviennent du Collège Marie-de-l'Incarnation. La même procédure de sélection, sollicitation directe ou hasard contrôlé, est aussi employée dans leur cas.

Il est à remarquer que ces élèves ne subissent aucun traitement ou entraînement pour les fins de cette recherche. Nous présenterons au moment du déroulement de l'expérience les consignes que les deux groupes de sujets ont reçues.

Mesure du style de valorisation

Description générale du test

Le style de valorisation est évalué à l'aide du Questionnaire de Valeurs d'Education (Q.V.E.). En plus de quantifier les deux styles de valorisation, le Q.V.E. permet de mesurer sept dimensions valorisées au sein du système d'éducation québécois. Il fut construit par Perron (1974c) à partir d'une critique des principaux questionnaires portant sur

les valeurs de travail (Hamel, 1973) et d'une recherche exploratoire visant à relever les divers éléments susceptibles d'être valorisés à l'intérieur du système d'éducation au Québec (Perron, 1974b). Le test peut être administré de façon individuelle ou collective et requiert une trentaine de minutes de passation.

Le Q.V.E. comprend 92 énoncés portant sur les valeurs d'éducation. Dix servent à composer une échelle de déviation. Cette échelle comprend des items qui entraînent un style de réponse très homogène de la part d'une majorité de sujets (Perron, 1981). Elle rend compte de la capacité des répondants à produire des réponses populaires dans le domaine de la valorisation. Les 82 autres items sont répartis par groupes de 10 à 16 et se rattachent à sept dimensions valorisées du système éducatif québécois: réalisation de soi, climat, risque, liberté, participation, sécurité, statut.

La tâche du sujet est d'évaluer chaque énoncé selon une échelle d'importance en six points. Il est à noter que le sujet doit évaluer l'importance de chacun des énoncés en se souvenant toujours qu'il est question du système d'éducation au sein duquel il évolue.

De façon plus spécifique, voici une description de chacune des dimensions analysées à travers le Q.V.E.:

Statut

Cette dimension rend compte du désir du sujet de se distinguer des autres par la réussite et la reconnaissance sociale, le prestige et la popularité. Une personne qui valorise le statut cherche à influencer les autres et à se distinguer à l'intérieur de cette influence exercée.

Réalisation de soi

Cette dimension a trait à l'acquisition d'un sujet ainsi qu'au développement, à l'utilisation maximale de ses connaissances et ressources personnelles afin d'obtenir une satisfaction personnelle. On y retrouve des termes-clés tels que l'efficacité personnelle, le rendement et la satisfaction de soi.

Participation

Cette dimension de participation ou d'implication a trait à l'engagement de la personne dans son milieu plus que ses prises de position ou contestations.

Climat

L'individu qui valorise le climat accorde de l'importance à la qualité des relations humaines qu'il établit avec d'autres personnes surtout dans son environnement éducatif. Des éléments comme la confiance mutuelle, la compréhension, l'acceptation, l'encouragement, l'amitié et le respect entrent en jeu.

Risque

Cette dimension reflète un engagement au niveau de l'action concrète plutôt qu'au seul niveau de la parole. Les items liés au risque font appel au goût du répondant de se mesurer à des difficultés, de relever des défis et de persévérer dans l'adversité.

Liberté

C'est l'individualisme de la personne face à ses actes et à son auto-régulation. Dans cette échelle, une grande importance est accordée à des notions comme la spontanéité, l'indépendance, l'autonomie et la liberté d'action.

Sécurité

L'individu qui accorde de l'importance à cette dimension est caractérisé par son besoin d'encadrement, de structuration, d'organisation et de stabilité dispensés par le milieu environnant. Ceci lui permet d'obtenir l'assurance de la réussite dans les tâches entreprises.

Echelles d'impressivité et d'expressivité

L'étudiant qui participe à l'expérimentation obtient donc un score sur chacune des dimensions expliquées plus haut, ainsi que sur les échelles d'impressivité et d'expressivité.

Ces deux échelles sont calculées en additionnant les scores de chaque dimension qui s'y rattache. Plus précisément, l'impresivité est obtenue à partir de la formule suivante: $IMPRESSIVITE = (Statut + climat + sécurité)/3$. En effet, l'individu impresif se laisse imprégner par le milieu. Ce qui, dans le présent instrument, implique un score élevé sur les échelles Statut, Climat et Sécurité. L'expressivité résulte de la formule: $EXPRESSIVITE = (Risque + participation + liberté)/3$. En effet, l'individu expressif se projette dans le milieu, ce qui implique un score élevé sur les échelles Risque, Participation et Liberté.

Fidélité et validité du Q.V.E.

Le Q.V.E. est utilisé à l'intérieur de cette recherche car c'est un instrument fort judicieux pour la vérification des valeurs des étudiants. Il fut créé spécifiquement pour eux.

La consistance interne, calculée à l'aide du coefficient alpha, s'avère très élevée pour chacune des sept dimensions du Q.V.E. La corrélation est effectivement supérieure à 0.80 pour toutes les dimensions sauf la Sécurité où elle atteint 0.70. Ces chiffres suggèrent un degré de consistance interne des plus satisfaisants (Lespérance, 1974; Levasseur, 1974; Perron, 1981).

De plus, Dubé-Bernier (1979) démontre la validité de contenu du Q.V.E. en indiquant que les items sont tous conçus

en tenant compte à la fois de la définition opérationnelle du terme valeur d'éducation (Perron, 1974b), et du vaste répertoire des dimensions valorisées dans le système d'éducation.

Enfin, Perron (1981) souligne la validité concomitante du Q.V.E. à partir d'une revue de recherches ayant permis d'explicitier les liens qui rapprochent ou distancient les valeurs d'éducation de certaines variables de personnalité quantifiables.

Une corrélation de 0.69 et 0.66 entre le pré et le post-test sur les échelles d'expressivité et d'impressivité est obtenue pour la présente recherche. Par ailleurs, on trouve des corrélations de 0.85 et de 0.76 entre les trois échelles mesurant l'impressivité et le Statut, le Climat et la Sécurité. Les coefficients tombent à 0.34, 0.30 et 0.08 entre ces mêmes trois échelles avec l'expressivité. Par ailleurs, les échelles de Risque, Liberté et Participation montrent une corrélation de 0.87, 0.64 et 0.75 avec l'échelle d'expressivité, alors qu'elles sont en corrélation de 0.24, 0.28 et 0.18 avec l'échelle d'impressivité. Ces résultats font ressortir l'homogénéité entre l'impressivité et les sous-échelles qui la composent. Enfin, les corrélations peu élevées présentées ci-haut, mettent en évidence la relative indépendance entre les deux séries de trois échelles mesurant l'impressivité et l'expressivité. Ces résultats ont été obtenus au pré-test. L'ordre de

grandeur est le même au post-test¹.

Mesures de l'empathie

Echelle d'empathie de Carkhuff

Cette échelle s'applique aux entrevues filmées soit 116 entrevues des étudiants-thérapeutes avec leurs "clients" aux séances d'octobre 1981 et mars 1982.

L'empathie est donc évaluée à l'aide de l'échelle d'empathie de Carkhuff (1969) qui vérifie si les réponses de l'aidant sont interchangeables avec celles de l'aidé. L'échelle d'empathie de Carkhuff se divise en neuf points. Les juges content de 1 à 5 en utilisant aussi les demies (1, 1.5, 2, 2.5, 3, 3.5, 4, 4.5, 5). Voici la description de l'échelle d'empathie:

Le niveau 1 d'empathie peut être accordé pour une réponse où l'aidant fait complètement abstraction des sentiments les plus évidents de l'aidé. Donc, la réponse de l'intervenant ne se rapporte que difficilement à ce qui est exprimé par le client dans sa verbalisation et dans son attitude générale.

Le niveau 2 d'empathie se rapporte à une réponse où une partie des émotions et sentiments exprimés est retranchée ou sous-estimée. La compréhension du contenu cognitif n'est

¹Un exemplaire du test Q.V.E. est présenté à l'appendice A.

que partielle, la charge émotive est affaiblie et le sens déformé.

Au niveau 3, c'est le niveau "minimum requis" afin que puisse s'établir un lien de confiance entre les deux membres de la dyade. A ce stade-ci, les réponses apportées peuvent être considérées comme essentiellement interchangeables par rapport aux verbalisations de l'aidé. En d'autres termes, l'aidant offre une reformulation verbale qui respecte intégralement la charge émotive et le sens exprimés par le client.

Au niveau 4, la notion d'addition est introduite, c'est-à-dire que les réponses de l'intervenant rendent compte d'une compréhension plus en profondeur, dépassant l'expression explicite de l'aidé. L'aidant perçoit le sens implicite de la communication du client et le lui communique.

Enfin, le niveau 5 est attribué lorsqu'une réponse exprime avec précision des sentiments qui ne sont pas accessibles à la conscience de l'aidé. En fait, l'aidant communique clairement ce que le client ne peut exprimer que de façon confuse et embrouillée.

A. Entraînement des juges

Les entrevues filmées sont cotées à l'aide de l'échelle en neuf points de Carkhuff par trois juges entraînés.

Il est extrêmement important de soumettre les juges à un entraînement systématique et contrôlé. En effet, l'acceptation ou le rejet d'une partie des hypothèses formulées (se rapportant aux entrevues) repose essentiellement sur la fiabilité des juges. Afin de s'assurer que l'empathie mesurée ici par les juges ne soit pas différente de celle qui fut évaluée par d'autres juges dans des recherches antérieures, il est préférable de recréer les conditions d'entraînement des juges, telles que décrites par Rogers et al. (1967) et Dubois (1973), de la façon la plus fidèle qui soit.

Trois étudiants, deux femmes et un homme, de deuxième cycle en psychologie, sont d'abord recrutés en fonction de leur formation professionnelle en psychologie et en relation d'aide. Leur intérêt pour la recherche et pour la tâche à accomplir, est également considéré. L'entraînement, effectué à l'été 1982, suit alors les étapes suivantes:

1. Présentation du concept d'empathie

Le concept d'empathie leur est présenté à travers des textes traitant de ce sujet. Ils sont invités à discuter du contenu de ces textes lorsqu'ils en ont terminé la lecture.

2. Introduction à l'échelle d'empathie

L'échelle d'empathie en cinq points de Carkhuff est introduite. L'accent est mis sur la notion de "soustraction"

des niveaux 1 et 2, sur celle "d'interchangeabilité" du niveau 3 et sur la notion "d'addition" des niveaux 4 et 5. Des exemples de chacun de ces niveaux sont présentés.

3. Mise au point

Il s'agit ici d'une étape de mise au point où:

- a) Chacun des niveaux de l'échelle est révisé en groupe;
- b) les sources d'erreurs possibles, lors de l'utilisation d'une échelle de cotation, sont présentées et discutées (Guilford, 1954);
- c) les juges sont soumis à une pratique de l'utilisation de l'échelle, à partir d'exemples simples.

4. Passation de l'Indice de Discrimination

Les juges répondent à l'Indice de Discrimination(I.D.); ceci constitue une tâche de sélection et de cotations de réponses empathiques. Ils discutent, par la suite, des cotes accordées aux différents choix de réponse de l'I.D.

5. Cotation des dix extraits

Des extraits, tirés de la passation de l'Indice de Communication par un groupe d'étudiants en psychologie au cours de l'année scolaire précédente, sont évalués par les juges selon l'échelle de Carkhuff.

Suivant la cotation de ces dix extraits, les juges discutent entre eux des cotes qu'ils ont accordées.

6. Cotation des dix nouveaux extraits

Les juges cotent dix nouveaux extraits provenant de la même source que les précédents. Ils échangent, par la suite, leurs impressions sur cette nouvelle expérience de cotation.

Au terme de cet entraînement, la fidélité inter-juges se lit comme suit: juge 1 et juge 2: 0.76, juge 2 et juge 3: 0.78, juge 1 et juge 3: 0.65. Dubois (1973) remarque que les taux de fidélité, acceptables afin de clore l'étape de formation des juges, varient de 0.50 à 0.75, dans les recherches précédentes. Les corrélations observées ici permettent d'entreprendre la cotation de l'Indice de Communication qui a servi à une recherche connexe. Cet entraînement a servi de prérequis à la formation pour la cotation des entrevues filmées. En effet, pour les fins de notre propre recherche, les juges ont utilisé des entrevues filmées. Ils avaient coté, l'été précédent, l'Indice de Communication (réponses écrites).

Les entrevues sont cotées une année après la cotation des extraits de l'Indice de Communication. Il est donc important de rafraîchir la mémoire des juges en ce qui concerne l'échelle de cotation de Carkhuff. De plus, la tâche de cotation des entrevues implique quelques aspects additionnels dont les

juges auront à tenir compte. Il s'agit, en effet, des indices vocaux et non-verbaux qui sont présents sur l'enregistrement audio-vidéo. Les étapes du ré-entraînement ont donc été les suivantes:

- . Révision des critères de cotation de l'empathie d'après l'échelle de Carkuff.

- . Définition de ce qui constitue une intervention parmi les verbalisations de l'étudiant thérapeute.

- . Cotation d'une entrevue complète afin de pratiquer l'utilisation de l'échelle de Carkhuff pour la cotation d'entrevues filmées.

- . Discussion en groupe des cotes accordées et des interventions sélectionnées.

Le laboratoire utilisé pour cette recherche, possède deux appareils de visionnement. Les juges ne peuvent donc pas travailler tous les trois en même temps. Ils se mettent d'accord sur un horaire de cotation rotatif selon leurs disponibilités. Chaque juge reçoit individuellement un ordre de cotation, qu'il doit suivre selon son rythme personnel. En moyenne, la cotation d'une seule entrevue durera environ une heure.

La validité de cette échelle dépend évidemment de l'excellence des juges qui l'emploient. Il faut d'abord s'assurer que chaque juge cote d'une façon qui se rapproche de

celle des experts. Il est de plus essentiel de vérifier la fidélité intra et inter-juges. La littérature scientifique rapporte que des fidélités intra et inter-juges variant entre 0.50 et 0.75 sont admissibles. Dans la présente recherche, la fidélité inter-juges est mesurée à partir d'une seconde cotation de certains segments de cinq minutes, choisis au hasard à l'intérieur des 116 entrevues filmées. La fidélité inter-juges obtenue varie de 0.73 à 0.86 au pré-test; au post-test de 0.60 à 0.85. Pour ce qui est de la fidélité intra-juge, elle est mesurée lors de l'Indice de Communication dont nous avons parlé plus haut. Au pré-test, le juge A obtient 0.89; le juge B 0.96; et le juge C 0.96. Au post-test, les résultats du juge A: 0.91, le juge B: 0.83 et ceux du juge C: 0.89¹.

Barrett-Lennard Relationship Inventory

A l'intérieur de notre recherche, une traduction du test de Barrett-Lennard revue par Walker et Little (1969) est utilisée. Cette traduction fut effectuée par l'équipe de recherche composée de quatre professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières (département de psychologie). Le contenu qualitatif des items ainsi que leurs valeurs de signification furent respectés. Pour la présente recherche, la version révisée

¹La valeur de ces coefficients extrêmement élevés pour une recherche de cette nature, s'explique en partie par l'utilisation restreinte des cotes possibles (utilisation très nombreuse des cotes 1.5 et 2.0).

du test est utilisée, version dans laquelle furent conservés 50 des 64 items. Ces 50 items produisent cinq scores se rapportant à la compréhension empathique de l'intervenant, son niveau d'égard envers le client, son égard inconditionnel pour ce dernier, sa congruence et enfin, le score total (Jeffries et Mc Whirter, 1973). La compréhension se définit comme étant pour Barrett-Lennard (1962), un processus ayant deux composantes: la réognition empathique et l'inférence empathique. La réognition empathique entraîne une reconnaissance expérientielle des perceptions ou des sentiments que l'autre personne a directement symbolisés et communiqués. L'inférence empathique se réfère à la compréhension de l'autre personne en ce qu'elle a indirectement exprimé. Une compréhension empathique maximale de B par A implique que A est capable de discriminer et de saisir tous les signes que B exprime directement ou indirectement de son expérience consciente lorsqu'il est avec A. En particulier, la compréhension empathique implique de sentir la qualité et l'intensité affective de l'expérience de l'autre autant que de reconnaître son contexte particulier.

Le B.L.R.I. donne aussi les définitions des autres concepts qu'il mesure tels que: le niveau d'égard, l'égard inconditionnel et la congruence de l'aidant envers son aidé. Cependant, nous ne considérons pas important d'en donner les définitions puisque la présente recherche ne s'intéresse qu'à la

variable "compréhension empathique" dont la définition est mentionnée plus haut. Ainsi, seuls les scores correspondant à la compréhension empathique seront retenus.

Le B.L.R.I. se présente sous forme de réponses à choix multiples. Plus spécifiquement à chaque item le répondeur est confronté à trois types de réponses "oui" et trois types de réponses "non", qui sont identifiés à +1, +2, +3, -1, -2, -3; il n'existe pas de réponse nulle (0). Un score de +1 signifie: "Je sens que c'est probablement vrai, ou tout au moins plus vrai que pas vrai". Un score de +2 signifie: "Je sens que c'est vrai". Un score de +3 signifie: "Je sens fortement que c'est vrai". Un score de -1 signifie: "Je sens que ce n'est probablement pas vrai, ou tout au moins davantage pas vrai que vrai". Un score de -2 signifie: "Je sens que ce n'est pas vrai". Un score de -3 signifie: "Je sens fortement que ce n'est pas vrai". Ce type de réponses est beaucoup plus précis que l'habituel vrai ou faux.

Le groupe des items représentant chaque variable est dispersé à travers le test afin d'obtenir un maximum d'indépendance des réponses à chacun. Cependant, pour faciliter l'identification des items et des cotations, ils sont arrangés de façon à revenir à tous les cinq items, excepté pour les deux derniers items.

Pour valider la forme initiale du Barrett-Lennard Relationship Inventory, Barrett-Lennard a donné la directive

et les définitions de leurs variables à cinq juges ayant tous une formation en psychologie clinique et une forme d'intervention centrée-sur-le-client, mais à des niveaux d'expérience différents. Les juges avaient à classifier chaque item comme étant indicateur positif (+) ou négatif (-) de la variable en question; en plus d'avoir à donner une valeur neutre (0) à chaque item perçu comme étant ambigu ou non-pertinent. Il y eut entente parfaite pour la cotation des cinq juges, à l'exception de quatre items. La forme finale du B.L.R.I. conserve 64 items. Notre révision traduite en utilise 50, incluant les 16 items originaux se rapportant à la compréhension empathique.

Pour les fins de notre recherche, nous utilisons, comme nous l'avons mentionné plus haut, une traduction du test. Celle-ci a donné lieu à une discussion sur le contenu, item par item. Par ailleurs, la traduction n'a pas donné lieu à une étude métrologique avant son utilisation.

Dans notre population, le coefficient de fidélité obtenu l'a été à partir de quatre jugements par étudiant-thérapeute, jugements venant de quatre clients différents. Nous ne pouvons donc pas parler de fidélité à partir d'un même client sur son B.L.R.I., mais plutôt de la similitude de jugement de quatre clients différents (deux au pré-test, deux au post-test) envers un étudiant-thérapeute. Le coefficient, obtenu dans ce type

de corrélation, entre le pré-test et le post-test est de 0.29 (non-significatif).

Déroulement de l'expérience

Afin de rendre compte de l'évolution des sujets à travers leur apprentissage des habiletés empathiques, il faut que ces derniers se prêtent à une vérification avant et après le traitement. Le même genre de contrôle s'applique également dans le but d'observer les éventuelles modifications qui pourraient se glisser au sein des divers traits de personnalité. L'expérimentation comprend donc un pré-test et un post-test. Cependant, l'entraînement ne sera pas approfondi dans le cadre de notre recherche.

Pré-test

Le pré-test se déroule vers les débuts du cours Techniques d'Entrevues I, afin que les sujets thérapeutes ne soient pas exposés aux notions théoriques entourant la relation d'aide.

Première séance

Cette première séance s'échelonne sur une période d'environ une semaine afin de rencontrer tous les étudiants-thérapeutes concernés à l'intérieur de leurs classes respectives. Le Q.V.E. leur est administré par des assistants de

recherche qui leur lisent les consignes relatives au test. Les sujets se mettent ensuite au travail sans qu'aucune restriction de temps ne leur soit imposée. Rappelons que le test a une durée moyenne de trente minutes. Lorsque tous les participants ont terminé et remis le questionnaire et la feuille réponse, ils peuvent disposer. Ils n'ont pas à remplir un autre test écrit pour les fins de notre recherche, le Q.V.E. étant le seul test écrit que nous utilisons avec les étudiants-thérapeutes.

Deuxième séance

C'est lors de cette deuxième séance que les étudiants-thérapeutes ont à rencontrer les étudiants de secondaire V. Chaque sujet-thérapeute, qu'il soit homme ou femme, rencontre un étudiant et une étudiante de secondaire V. Les entrevues se déroulent au cours des deux semaines qui suivent la première séance d'expérimentation. Chaque étudiant-thérapeute est appelé à rencontrer, au cours de la même soirée, deux étudiants de secondaire V. Il est à noter qu'autant les sujets-thérapeutes que les sujets de secondaire V sont convoqués selon les disponibilités, qu'ils nous ont précisées préalablement. Au moment du recrutement, les étudiants de secondaire V sont renseignés globalement sur la nature de la tâche qui les attend. Ils sont informés du fait que les entrevues seront filmées et demeureront confidentielles. Une somme d'argent (\$5.00) leur est également promise pour les remercier de leur contribution.

Les entrevues filmées se font au Centre Universitaire de Consultation Psychologique (C.U.C.P.) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Trois locaux d'entrevue sont disponibles afin d'accélérer le processus de rencontre.

Trois étudiants-thérapeutes peuvent rencontrer des clients simultanément.

Avant chaque entrevue, une consigne différente est lue aux étudiants-thérapeutes et aux étudiants de secondaire V et ce, dans des locaux séparés. Un assistant de recherche lit la consigne suivante aux sujets-thérapeutes:

On vous donne l'occasion de rencontrer un étudiant qui consent à parler de choses importantes pour lui: de ses intérêts, aspirations et préoccupations. Essayez de comprendre ce qu'il est, ce qu'il vit, ce qu'il sent et de lui communiquer cette compréhension (Dubois, 1973, p. 69).

La consigne donnée aux aidés par l'assistant de recherche est celle-ci:

Essayez de vous faire connaître par la personne qui fait l'entrevue avec vous, de lui parler de choses importantes pour vous, de vos intérêts, aspirations, préoccupations ou expériences qui peuvent contribuer à une plus grande compréhension de vous-même. Tout ce qui sera dit par vous et par l'autre personne, en entrevue, est confidentiel et sera utilisé pour fin de recherche seulement (Dubois, 1973, p. 69).

Chaque entretien a une durée de 45 minutes. Après le premier entretien, l'étudiant-thérapeute a droit à une pause de 15 minutes avant sa seconde entrevue. Les entrevues seront cotées par la suite par trois juges entraînés (la période de cotation s'est déroulée lors de l'été 1982). Après 40 minutes, un assistant de recherche cogne à la porte du local d'entrevue afin d'avertir qu'il ne reste que cinq minutes. Cette mesure a pour but de permettre à l'aidant de profiter de ce délai pour faire un résumé de l'entrevue s'il le désire. Les entrevues sont filmées et enregistrées à l'aide d'un système magnétoscope à cassettes Panasonic VHS et d'une caméra couleur Panasonic W-V 3320. Aussi, après l'entrevue, l'aidé doit répondre au B.L.R.I. Les consignes du test lui sont lues par un assistant de recherche¹.

Post-test

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il y eut entre le pré-test et le post-test, un entraînement. Celui-ci consistait en deux cours de Techniques d'Entrevues (I et II). Le post-test fut effectué après cet entraînement, donc après un an. Etant donné que notre recherche ne s'intéresse qu'indirectement à la variable "entraînement à la relation d'aide", nous ne décrirons pas le contenu du programme. Nous nous

¹Un exemplaire de la consigne et du B.L.R.I. sont à l'appendice A.

contentons de mentionner que la même procédure fut utilisée dans le post-test.

Hypothèses expérimentales et statistiques

En termes opérationnels, nous chercherons à vérifier si un étudiant-thérapeute qui est à la fois impressif et expressif, obtiendra un score plus élevé sur les échelles d'empathie, qu'un étudiant qui n'est qu'un impressif ou un expressif. Nous définirons, dans le chapitre suivant, les limites en termes de scores nous permettant de mettre les sujets en catégories.

Pour ce qui est des statistiques, nous utiliserons à la fois des coefficients de corrélation et des tests chi deux.

Chapitre III

Présentation des résultats

Ce chapitre comprend les résultats de notre recherche. La première partie portera sur les styles impressif et expressif de la valorisation, l'échelle d'empathie de Carkhuff et le Barrett-Lennard Relationship Inventory. Dans la seconde partie nous vérifierons nos hypothèses.

Résultats sur les mesures utilisées

Comme nous l'avons mentionné précédemment, dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes servie du Q.V.E. pour mesurer le style de valorisation; deux mesures de l'empathie, l'échelle d'empathie de Carkhuff et l'échelle de compréhension empathique de Barrett-Lennard Relationship Inventory sont utilisées. A cette étape, nous présentons les résultats de chacune de ces mesures.

Résultats aux échelles d'expressivité et d'impressivité

Dans le tableau 1, nous retrouvons la moyenne des cotes d'expressivité et d'impressivité de nos 29 étudiants-thérapeutes ainsi que leurs écarts-types et ce, au pré-test ainsi qu'au post-test. La cotation maximale pour chacune des échelles est de 60.

Tableau I

Moyennes, écarts-types et corrélations des
cotes d'expressivité et d'impressivité

	Expressivité		Impressivité	
	M	σ	M	σ
Pré-test	41.77	5.30	40.18	5.53
Post-test	41.10	5.67	39.92	5.69
Corrélation	0.69 (p: 0.001)		0.66 (p: 0.001)	

N=29

Ayant obtenu les résultats sur les échelles d'expressivité et d'impressivité, pour les fins de la présente recherche, nous avons divisé nos sujets (étudiants-thérapeutes), qui sont au nombre de 29, en deux catégories spécifiques. Notre première catégorie "B", pour profil balancé, regroupe les sujets qui ont un écart de ≤ 5 au pré et au post-test; lorsqu'on compare leurs cotes respectives d'expressivité et d'impressivité. Nous avons choisi un écart de ≤ 5 , ce qui correspond à peu près à la moyenne des écarts-types au pré-test et au post-test. Cette moyenne étant de 5.55, nous avons opté pour un écart de 5 afin de faciliter le calcul. Ainsi, cette catégorie des profils balancés regroupe ceux qui sont considérés comme étant à la fois impressif et expressif. Par exemple, un étudiant ayant obtenu

un score de 41 sur l'échelle d'expressivité et un score de 40 d'impressivité, présente un profil balancé.

Notre deuxième catégorie "D", pour profil débalancé, regroupe les sujets qui ont un écart ≥ 8 entre leurs cotes respectives d'expressivité et d'impressivité. Nous considérons qu'un écart de 8 entre les échelles (d'impressivité et d'expressivité) est largement suffisant pour identifier les sujets qui sont très expressifs ou très impressifs au pré-test et au post-test. Par exemple, un sujet qui obtient un score de 41 sur l'échelle d'expressivité et de 49 sur l'échelle d'impressivité présente un profil débalancé.

Au tableau II, les résultats au pré-test et au post-test des sujets qui ont un écart ≤ 5 , sont mentionnés. Ce tableau représente notre catégorie B et inclut dix sujets. La moyenne des écarts au pré-test est de 2.17 et de 2.86 au post-test. Quant aux scores bruts de ces sujets, ils apparaissent en appendice C.

Tableau II
Sujets à la fois expressifs et impressifs
(Profil· balancé)

Numéro du sujet	Pré-test	Post-test
	Ecart ≤ 5	Ecart ≤ 5
2	3.2	4.29
7	0.01	4.91
10	4.2	2.33
11	1.52	0.91
13	3.57	1.99
15	2.42	0.44
17	0.7	2.76
24	4.25	3.4
25	0.7	3.34
26	1.17	4.18
M	2.17	2.86

N= 10

Au tableau III, nous retrouvons les résultats des sujets qui ont obtenu un écart ≥ 8 au pré-test et au post-test. Ce tableau représente notre catégorie D. La moyenne des écarts est respectivement 10.31 et 12.41 au pré-test et au post-test. Les résultats bruts de ces étudiants apparaissent en appendice C.

Nous avons choisi les résultats des sujets au pré-test et au post-test, afin de ne retenir que les étudiants offrant de la stabilité au niveau de leur style de valorisation. Nous sommes consciente, ce faisant, de diminuer le nombre de sujets par catégorie. Par ailleurs, nous croyons que ceci se justifie si nous voulons comparer des sujets vraiment différenciés quant à leur style de valorisation.

Echelle d'empathie

Pour ce qui est de la mesure de l'empathie telle que mesurée par l'échelle d'empathie de Carkhuff, nous présentons les résultats des sujets au tableau IV. Dans ce tableau, nous retrouvons la moyenne générale des sujets sur l'échelle d'empathie au pré-test ainsi qu'au post-test; nous retrouvons également l'écart-type des moyennes. La cote maximale est de 5 pour l'échelle d'empathie.

Quand viendra le moment de disposer de nos hypothèses, nous comparerons les résultats pour l'échelle d'empathie des sujets ayant un profil balancé et débalancé.

Tableau III
Sujets expressifs ou impressifs
(Profil débalancé)

Numéro de l'étudiant	Pré-test	Post-test
	Ecart (≥ 8)	Ecart (≥ 8)
14	9.8	15.65
20	10.13	9.19
21	9.83	12.96
23	11.46	11.84
M	10.31	12.41

N=4

Tableau IV
Moyenne de cotation à l'échelle d'empathie

	Pré-test	Post-test
M	1.96	2.09
Ecart-type	0.24	0.19
Corrélation	0.62 (S. 0.001)	

N= 29

Barrett-Lennard Relationship Inventory

Notre seconde mesure de l'empathie, le B.L.R.I. est présentée au tableau V. Celui-ci montre les moyennes générales au pré-test et au post-test de l'échelle de capacité empathique des sujets. On y retrouve aussi les écarts-types respectifs au pré et au post-test.

Tableau V
Moyennes de cotation sur l'échelle de
capacité empathique du B.L.R.I.

	Pré-test	Post-test
M	32.88	32.69
Ecart-type	4.14	3.58
Corrélation	0.29 (N.S. p.06)	

N= 29

Remarquons dès maintenant que la corrélation au pré ou au post-test de 0,29 n'est pas significative au niveau retenu de 0.05.

Vérification des hypothèses

Première hypothèse

Notre première hypothèse est à l'effet que les étudiants présentant un profil balancé, seront plus empathiques que les étudiants présentant un profil débalancé et ce, sur l'échelle d'empathie de Carkhuff.

Pour vérifier cette hypothèse, nous conservons, comme nous l'avons mentionné antérieurement, les sujets dont l'écart au pré-test et au post-test est ≤ 5 (N=10); ils représentent les sujets qui sont à la fois expressifs et impressifs.

L'autre groupe de sujets (N=4) est celui dont l'écart au pré-test et au post-test est ≥ 8 ; ils représentent les sujets qui ont un profil débalancé, donc très expressifs ou très impressifs.

Nous comparons ces deux catégories quant à leurs moyennes. Ces résultats, incluant également un test de signification, se retrouvent au tableau VI. Les résultats sont non-significatifs, ce qui implique le rejet de notre hypothèse. En effet, bien que les résultats vont dans le sens de l'hypothèse mentionnée, le rapport critique obtenu est loin d'atteindre une valeur significative.

Tableau VI

Comparaison des sujets ayant un profil balancé et
déséquilibré sur deux mesures d'empathie

	Profil balancé			Profil déséquilibré			Diffé- rence	σ_D	D / σ_D	Niveau de signifi- cation
	N	M	σ	N	M	σ				
Echelle d'empathie Pré-test	10	1.94	0.13	4	1.86	0.15	<u>0.08*</u>	0.198	0.404	N.S.
Echelle d'empathie Post-test	10	2.09	0.12	4	1.93	0.19	<u>0.16</u>	0.225	0.711	N.S.
B.L.R.I. Pré-test	10	32.85	3.61	4	30.75	4.16	<u>2.1</u>	5.508	0.381	N.S.
B.L.R.I. Post-test	10	31.85	3.15	4	32.88	2.63	1.03	4.104	0.251	N.S.

* Les différences soulignées sont celles qui vont dans le sens de nos hypothèses.

Deuxième hypothèse

Notre deuxième hypothèse est à l'effet que les sujets présentant un profil balancé, seront plus empathiques que les étudiants présentant un profil débalancé et ce, sur l'échelle de capacité empathique du B.L.R.I.

Pour vérifier cette hypothèse, nous conservons comme pour l'hypothèse précédente, nos deux catégories de sujets (profil balancé et profil débalancé).

Les résultats obtenus (voir tableau VI) vont dans le sens de l'hypothèse au pré-test, mais non au post-test. Dans un cas comme dans l'autre, les valeurs au rapport critique sont loin du niveau de signification.

Nous présentons au tableau VII, la corrélation entre nos deux mesures d'empathie et ce, pour deux raisons. Nous voulons d'une part vérifier si nos deux mesures d'empathie sont en relation l'une avec l'autre, comme le voulaient certains résultats de recherches présentés au chapitre premier. Par ailleurs, ces coefficients de corrélation nous seront très utiles lorsque nous discuterons des résultats obtenus.

Notons que sur les quatre coefficients présentés, un seul est significatif à savoir entre l'échelle d'empathie et le B.L.R.I. au pré-test.

Tableau VII

Relation entre l'échelle d'empathie de Carkhuff et
l'échelle de capacité empathique du B.L.R.I.

		Echelle d'empathie	
		Pré-test	Post-test
B.L.R.I.	Pré-test	$r = 0.45$ ($p: 0.001$)	$r = 0.26$ (N.S.)
	Post-test	$r = 0.13$ (N.S.)	$r = 0.09$ (N.S.)

N= 29

Chapitre IV

Discussion des résultats

Ce chapitre concerne l'interprétation des résultats. Dans un premier temps, il est question de certaines limites relatives au schème expérimental de la présente recherche. Dans un deuxième temps, la discussion portera sur les aspects théoriques de cette étude ainsi que sur ses perspectives futures.

Explication des résultats

Comme nous l'avons constaté au chapitre précédent (tableau VI), les résultats correspondant à nos hypothèses sont tous non-significatifs. Nos hypothèses ne sont donc pas vérifiées. Il n'y a pas de différence significative entre les sujets qui sont à la fois impressifs et expressifs (catégorie B) et les autres sujets (catégorie D), sur leurs résultats à l'échelle d'empathie autant qu'à l'échelle de compréhension empathique du B.L.R.I. . Ainsi, nos résultats seront discutés dans les pages qui suivent.

Population

Lorsqu'on revient à nos deux catégories: "B" sujets qui ont un profil balancé, qui sont à la fois impressifs et expressifs; "D", sujets qui ont un profil débalancé, qui sont très impressifs ou très expressifs, on constate que leur

nombre est respectivement de dix et de quatre sur un total possible de 29 sujets. La constatation que nous pouvons faire est que les nombres par catégorie sont à la fois petits et insuffisants. Nous pouvons nous demander si l'augmentation des nombres par catégorie n'amènerait point une vérification de nos hypothèses. En effet, si nous retournons au tableau VI et plus particulièrement aux résultats à l'échelle d'empathie, nous constatons que ceux-ci vont dans le sens de notre hypothèse. Nous pouvons supposer que l'augmentation du nombre de sujets pourrait avoir comme effet de renforcer les tendances observées. Naturellement, pour réaliser une telle recherche, il nous faudrait, au départ, un nombre de sujets beaucoup plus élevé, surtout que nous voulons comparer deux groupes vraiment distincts, en termes de profil balancé et débancé.

Instruments de mesure

Le Q.V.E.

Le Q.V.E. qui fut utilisé pour mesurer les échelles d'impressivité et d'expressivité, peut être considéré comme une mesure stable. Lorsqu'on compare l'échelle d'impressivité au pré-test avec l'échelle d'impressivité au post-test, on obtient une corrélation de "0.66 (p: 0.001)"; de la même manière, lorsque l'échelle d'expressivité au pré-test est comparée à cette même échelle au post-test, la corrélation est de "0.69 (p: 0.001)". De

plus, on constate, à titre d'exemple, qu'au pré-test les trois sous-échelles qui composent l'impressivité, sont en corrélation entre elles: leur moyenne est de 0.82 ($p: 0.001$). Pour ce qui est des trois sous-échelles de l'expressivité, le même phénomène se produit: la moyenne de leurs corrélations est de 0.76 ($p: 0.001$). Ainsi, les sous-échelles respectives aux échelles d'expressivité et d'impressivité sont en forte corrélation entre elles, mais en faible corrélation lorsqu'on les compare l'une avec l'autre. Ainsi, si on compare les trois sous-échelles de l'échelle d'impressivité avec les résultats de l'échelle d'expressivité, on obtient une moyenne de corrélation de 0.24 (non-significatif). De même manière, la corrélation entre les trois sous-échelles d'expressivité avec l'échelle d'impressivité est de 0.23 (non-significatif).

D'un autre côté, lorsqu'on prend l'échelle Réalisation qui n'entre ni dans l'échelle d'expressivité ni dans l'échelle d'impressivité, on constate qu'elle se distribue assez également dans ces deux échelles. Au pré-test, la corrélation entre la Réalisation et l'échelle d'expressivité est de 0.47 ($p: 0.005$); avec l'échelle d'impressivité de .52 ($p: 0.002$). Au post-test, ces corrélations sont de 0.55 ($p: 0.001$) et de 0.33 ($p: 0.039$) respectivement. Théoriquement, on pourrait supposer que l'échelle de Réalisation est un bon prédicteur

du niveau d'empathie chez les sujets, ce qui reste à vérifier. Quand nous calculons la corrélation entre l'échelle de Réalisation et l'échelle d'empathie, nous obtenons des coefficients respectifs au pré-test et au post-test de - 0.36 et de 0.32. Le premier coefficient n'est pas significatif, alors que le second l'est à 0.005. De ces résultats contradictoires, nous ne pouvons tirer aucune conclusion définitive. Il serait tout de même intéressant de poursuivre des recherches à l'aide de l'échelle de Réalisation.

Par ailleurs, quand nous calculons la corrélation entre l'échelle de Réalisation et celle de compréhension empathique du B.L.R.I., nous observons des coefficients de 0.06 et de 0.13 au pré-test et au post-test. Ces coefficients sont non-significatifs. Ceci pourrait s'expliquer en particulier à cause des problèmes inhérents au test B.L.R.I. sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

A partir des résultats mentionnés plus haut, on peut affirmer que le Q.V.E. est un instrument stable et qui discrimine bien entre l'échelle impressivité et l'échelle d'expressivité. Par contre, les résultats obtenus aux corrélations avec les deux échelles d'empathie sont non-significatifs; compte tenu des qualités métrologiques du Q.V.E., nous sommes portés à expliquer les basses corrélations par les problèmes rencontrés avec les deux mesures de l'empathie.

L'échelle d'empathie

Lorsqu'on regarde les résultats obtenus à l'échelle d'empathie pour l'ensemble des sujets, on remarque que leur moyenne générale au pré-test est de 1.96, que le score le plus bas est de 1.53 et le plus élevé de 2.52; au post-test, leur moyenne générale est de 2.09, le score le plus bas est de 1.63 et le plus élevé de 2.39. Ainsi, les scores sont très peu étendus (écarts-types 0.24 et 0.19). La variance entre les scores les plus bas et les plus élevés, est très minime. Il est plausible que le manque de relation significative entre le Q.V.E. et l'échelle d'empathie puisse être expliquée par le peu de variance observée chez les étudiants-thérapeutes.

Nous pouvons questionner l'emploi de cette mesure avec ce type de population. En effet, il est possible que le peu de variance de ces scores soit dû aux sujets eux-mêmes, ceux-ci étaient des étudiants-thérapeutes de troisième année au baccalauréat. L'échelle d'empathie serait, dans ce cas, un instrument trop peu discriminatif pour évaluer l'empathie chez des sujets-thérapeutes.

Le manque de variance pourrait également s'expliquer par la sévérité de cotation des juges. A l'intérieur de la présente recherche, lorsqu'on étudie l'instrument en tant que tel, nous remarquons qu'il y a corrélation significative en comparant

l'échelle d'empathie avec elle-même. On obtient $r: 0.62$ ($p:0.001$). La fidélité de la mesure n'est pas remise en cause. Cependant, les juges qui cotaient l'empathie des sujets furent peut-être sévères même si leur propre fidélité varie de 0.73 à 0.86 au pré-test et de 0.60 à 0.85 au post-test (inter-juges), à moins que ce ne soient les aidants eux-mêmes qui atteignent peu souvent des niveaux 3 et 4 sur l'échelle d'empathie.

De plus, ce manque de variance pourrait s'expliquer d'une autre manière. Revenons à la consigne que recevaient les sujets-clients:

Essayez de vous faire connaître par la personne qui fait l'entrevue avec vous, de lui parler de choses importantes pour vous, de vos intérêts, aspirations, préoccupations ou expériences qui peuvent contribuer à une plus grande compréhension de vous-même. Tout ce qui sera dit par vous et par l'autre personne en entrevue, est confidentiel et sera utilisé pour fin de recherche seulement (Dubois, 1973, p. 69).

Il devint difficile d'être "empathiques" pour les étudiants-thérapeutes, puisqu'ils rencontraient ces étudiants pour la première fois et que ces derniers n'étaient pas préparés à offrir un matériel sollicitant un haut degré d'empathie.

L'échelle de compréhension empathique du B.L.R.I.

Lorsqu'on compare le B.L.R.I. avec lui-même au pré-test et au post-test, le résultat est de 0.29 (non significatif). Le B.L.R.I. n'est pas en corrélation avec lui-même, ce qui pose

un problème au niveau de la validité et de la fidélité de l'instrument.

Nous savons que ce sont les clients qui cotent le B.L.R.I., ce sont aussi eux qui cotent le niveau de compréhension empathique des étudiants-thérapeutes (N=29), Ainsi, chaque étudiant-thérapeute devait rencontrer deux étudiants de secondaire V (un de chaque sexe) au pré-test; au post-test, il devait rencontrer deux nouveaux "clients" de secondaire V. De cette façon, chacun de nos "thérapeutes" était évalué par quatre étudiants de secondaire V différents. Ce fait peut biaiser les résultats puisque le B.L.R.I. était administré à quatre "clients" différents afin de mesurer le niveau d'empathie d'un seul "thérapeute". Ainsi, aucun contrôle n'est possible entre le pré et le post-test. Ce ne furent pas les mêmes sujets qui cotèrent l'intervenant au B.L.R.I. pour le pré-test et le post-test.

Il est aussi possible que le fait que ce soient des étudiants de secondaire V qui évaluèrent l'intervenant, puisse jouer en faveur d'une cotation élevée, ne correspondant pas à la courbe normale; les étudiants de secondaire V pouvaient être simplement contents d'avoir quelqu'un de plus âgé pour les écouter. Ceci n'est qu'une des hypothèses qui pourrait expliquer nos résultats à ce test.

Pour être plus précis, disons qu'il est difficile de prendre en considération les coefficients de fidélité obtenus au B.L.R.I., entre le pré et le post-test, puisque ce ne sont

pas les mêmes personnes qui cotent les étudiants-thérapeutes aux deux moments. Cela pourrait expliquer le faible coefficient de corrélation, à moins que nous ne soyons en face d'un problème plus sérieux de validité.

D. Procédure

Il est possible que la procédure de l'expérience, en tant que telle, ait eu une influence sur les résultats obtenus. Par exemple, pensons aux entrevues elles-mêmes, qui ont servi à la cotation de l'échelle d'empathie; qui furent suivies de la passation du B.L.R.I. par les "clients". La situation artificielle de ces entrevues a pu jouer sur les cotations des juges qui, elles, furent très basses, ainsi que sur les cotations très élevées du B.L.R.I. On peut supposer par exemple, qu'il est difficile pour un étudiant-thérapeute d'être empathique lorsqu'il sait d'une part que la situation est expérimentale, donc artificielle; d'autre part, qu'il ne reverra pas l'étudiant-client qu'il reçoit. La situation expérimentale se prêtait moins à l'expression d'empathie que si l'empathie avait été évaluée au cours de consultations réelles. Ces mêmes raisons sont aussi valables pour les clients. Ces derniers, sur une base volontaire, se prêtaient à l'expérience non dans le but d'être aidés, mais seulement de parler un peu d'eux-mêmes: ceci pourrait expliquer leur tendance à coter très haut leur intervenant. S'ils avaient eu à coter ces étudiants-thérapeutes dans le cadre d'une

ou de plusieurs consultations réelles, les résultats seraient sûrement différents et une plus grande variance aurait pu apparaître.

Aspects théoriques et perspectives futures

Cette recherche a permis d'approfondir les notions de styles impressif et expressif de la valorisation, puisque le concept de style valorisation en est un qui est assez récent. Cette recherche se voulait, en un certain sens, une réflexion sur la personnalité particulière des futurs thérapeutes. De plus, cette recherche s'est penchée sur le concept d'empathie qui, tout en étant moins récent, demeure un concept très important au niveau de la psychologie, même s'il demeure très controversé pour ce qui est des types de mesures utilisés pour l'évaluer. Il est certain que cette recherche soulève des doutes sur la validité de l'échelle de compréhension empathique du B.L.R.I. D'un autre côté, il semble que l'échelle d'empathie soit un bon instrument de mesure lorsqu'il est utilisé avec des populations autres que des étudiants-thérapeutes.

Toutefois, même si cette recherche démontre de par ses résultats, que le lien entre l'empathie et le style de valorisation à la fois impressif et expressif, n'est pas significatif, il serait intéressant de continuer des études dans ce sens. Cette notion de style de valorisation quoique récente,

pourrait devenir très révélatrice pour la formation et la sélection de futurs thérapeutes.

Dans le cas de recherches futures qui iraient dans le sens de la présente recherche, il serait intéressant de travailler avec l'échelle de Réalisation du Q.V.E., en la mettant en relation avec l'empathie. On pourrait ainsi vérifier si la réalisation de soi d'un thérapeute a une influence sur son niveau d'empathie.

Par ailleurs, si lors de recherches ultérieures, on veut vérifier le lien entre le style de valorisation et l'empathie, à partir des instruments utilisés par la présente recherche, il serait souhaitable d'utiliser, de la même manière, les entrevues filmées mais plutôt dans le cadre des stages des étudiants-thérapeutes. La situation qui, dans ce cas, serait moins artificielle, les étudiants ayant eu le temps d'intégrer la notion d'empathie et les clients n'étant pas factices, les résultats pourraient devenir plus significatifs.

Il est important que les recherches sur l'étude de la personnalité du thérapeute se poursuivent afin d'assurer dans l'avenir une formation psychologique adaptée aux étudiants en psychologie, et même d'effectuer une sélection à partir des données obtenues. Etant donné que la personnalité du thérapeute semble tellement importante, sinon plus, que les techniques que ce dernier utilise, les recherches en ce sens sont primordiales.

Conclusion

Cette recherche s'est intéressée au style de valorisation du "thérapeute" et de son influence sur le niveau d'empathie qu'il manifeste. La définition du style de valorisation devait d'abord passer par le concept plus général des valeurs, puisque le style de valorisation est plus récent. L'empathie qui est un concept beaucoup plus connu fut abordé à partir de descriptions généralement acceptées. En reliant le nouveau concept des styles impressif et expressif de la valorisation avec l'empathie, nous en arrivâmes à la problématique de notre recherche: un individu qui est à la fois impressif et expressif de façon similaire (profil balancé), aurait une capacité empathique plus élevée qu'un autre qui n'est qu'un expressif ou qu'un impressif (profil débalancé).

A l'intérieur de la méthodologie, nous identifîâmes nos deux catégories de sujets: les "thérapeutes" et les "clients". Les mesures utilisées afin de répondre à notre problématique furent le Q.V.E. de Perron, dans le cas du style de valorisation; l'échelle d'empathie de Carkhuff et l'échelle de compréhension empathique du B.L.R.I. de Barrett-Lennard dans le cas de l'empathie. Le Q.V.E. fut administré aux étudiants-thérapeutes, le B.L.R.I. aux "clients" et des entrevues filmées furent cotées par des juges entraînés à partir de l'échelle de compréhension empathique.

Lors d'une première séance, les "thérapeutes" devaient répondre au Q.V.E., à une deuxième séance, ils rencontraient les "clients" pour les entrevues filmées; ces derniers répondaient aussi au B.L.R.I. lors de cette même séance. Au post-test, les mêmes mesures furent répétées. Entre temps, les juges subissaient un entraînement à la cotation de l'échelle d'empathie.

Les corrélations que nous avons obtenues au Q.V.E. entre l'échelle d'expressivité au pré-test et au post-test, furent significatives à 0.001; pour l'échelle d'impressivité au pré et au post-test, les corrélations furent significatives également à 0.001. Par la suite, les "thérapeutes" furent divisés en deux catégories: dix sujets identifiés comme étant à la fois expressifs et impressifs, quatre autres qui sont ou bien très impressifs ou très expressifs. Pour ce qui est de l'empathie, l'échelle d'empathie de Carkhuff obtint une corrélation significative à 0.001 entre le pré et le post-test. Cependant, le B.L.R.I. obtint une corrélation non-significative entre le pré et le post-test. A partir de ces résultats et à l'aide du test de signification, nous trouvâmes que nos hypothèses expérimentales, à l'effet que les individus au profil balancé (N=10) coteraient plus haut à l'échelle d'empathie comme à l'échelle de compréhension empathique du B.L.R.I. que ceux au profil débala-ncé, furent infirmées. De plus, nous trouvâmes qu'il n'y avait pas de relation significative entre l'échelle d'empathie

et l'échelle de compréhension empathique du B.L.R.I.

Afin de discuter nos résultats, nous abordâmes le problème du nombre insuffisant de sujets-thérapeutes par catégorie. Nous avons évalué la Q.V.E. et avons trouvé que c'est une mesure stable, mais en suggérant d'employer l'échelle de Réalisation pour prédire le niveau d'empathie. Pour ce qui est de l'échelle d'empathie, nos conclusions furent qu'elle est une bonne mesure de la capacité empathique; il serait cependant préférable que les sujets ainsi évalués le soient lors d'entrevues réelles. La sévérité des juges, dans les conditions particulières de notre expérience, est aussi un problème à considérer. Au niveau du B.L.R.I., bien que sa validité et sa fidélité soient mises en doute, certains facteurs tels que le fait que ce soient quatre "clients" différents qui cotent un même "thérapeute", que ces entrevues soient artificielles pour les "clients" qui les évaluent, tout ceci peut influencer les résultats non-concluants obtenus à ce test. Lors de la critique de la procédure expérimentale, nous avons considéré encore une fois la non-conformité des séances d'entrevue; il devint difficile pour les "thérapeutes" d'être empathiques et pour les "clients" d'être objectifs pour les mêmes raisons. Pour ce qui est des aspects théoriques et perspectives futures, nous avons confirmé le bien fondé de cette recherche tout en y reconnaissant certaines lacunes comme

la validité du B.L.R.I. Au niveau des recherches ultérieures, nous avons suggéré de travailler avec l'échelle de Réalisation pour vérifier sa relation avec l'empathie; si les mêmes mesures sont utilisées, nous avons suggéré qu'il serait préférable de filmer des entrevues réelles dans le cadre des stages des étudiants-thérapeutes.

En définitive, les résultats obtenus dans cette recherche ne devraient pas empêcher des recherches dans le même domaine. La personnalité du thérapeute reste encore trop peu explorée, son importance est certaine. Plusieurs recherches ont investigué les techniques thérapeutiques facilitant l'évolution du client, trop peu s'arrêtèrent à étudier la personne du thérapeute, bien que certaines lui attribuèrent une plus grande importance que les techniques qu'il utilise. Beaucoup reste encore à découvrir!

Appendice A

Epreuves expérimentales

QUESTIONNAIRE DE VALEURS D'ÉDUCATION

Version 74 (modifiée)

par

Jacques PERRON, Ph.D.

**DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

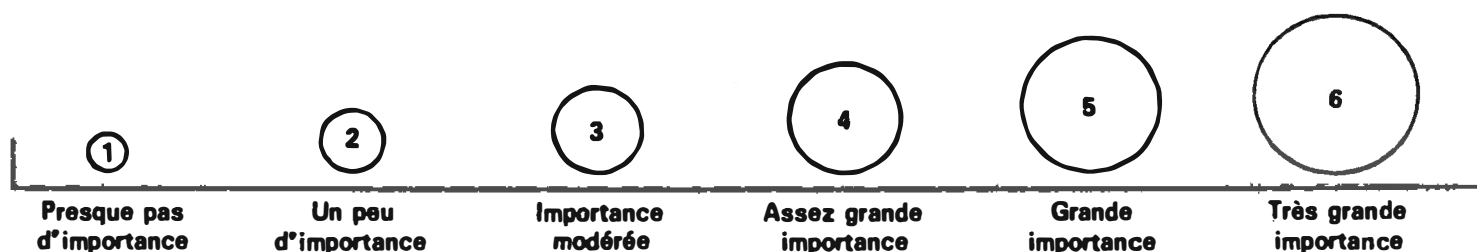
DIRECTIVES

Ce questionnaire porte sur des aspects de l'éducation qui sont importants à divers degrés selon les individus.

Votre tâche sera d'indiquer, indépendamment de ce que vous faites actuellement, le degré d'importance que vous accordez **PERSONNELLEMENT** à chacun de ces aspects de l'éducation. Vous aurez donc l'occasion d'exprimer ce que vous aimeriez retrouver dans un système d'éducation (tout ce qui concerne la vie d'étudiant: cours, activités scolaires et para-scolaires, méthodes de travail et d'enseignement, organisation scolaire, etc...).

Échelle d'évaluation

Vous aurez à vous prononcer sur **92** aspects de l'éducation en indiquant le degré d'importance que vous accordez à chacun. Pour ce faire, vous vous servirez de l'échelle d'évaluation en six points ci-dessous.



Cette échelle fonctionne à la manière d'une règle à mesurer. De même que sur une règle la distance est la même entre 1 et 2 pouces qu'entre 8 et 9 pouces, ainsi sur cette échelle, la distance entre les points 1 et 2 est la même qu'entre les points 2 et 3, 3 et 4, 4 et 5 ou 5 et 6.

Pour vous aider à mieux voir l'égale distance entre chaque point et la progression constante d'un point à l'autre, nous avons utilisé des cercles qui illustrent bien la nature de l'échelle.

De plus, pour vous faciliter davantage l'utilisation de cette échelle, nous avons décrit chaque point par des expressions qui, elles aussi, indiquent la progression du degré d'importance qu'une personne peut accorder à divers aspects de l'éducation.

Exemples

**“Quel degré d’importance accordez-vous PERSONNELLEMENT
au fait qu’un SYSTEME D’EDUCATION vous permette de:”**

Questionnaire

007 Fournir une performance de grande qualité
038 Etre en présence de compagnons agréables
059 Acquérir de bonnes méthodes de travail en équipe

Feuille de réponse

	•	•
007	4	11
038	6	42
059	2	30

Comme vous pouvez vous en rendre compte à partir des exemples, la personne qui a répondu accorde une ASSEZ GRANDE IMPORTANCE (4) au fait de FOURNIR UNE PERFORMANCE DE GRANDE QUALITE; elle accorde une TRES GRANDE IMPORTANCE (6) au fait d’ETRE EN PRESENCE DE COMPAGNONS AGREABLES; elle accorde enfin UN PEU D’IMPORTANCE (2) au fait d’ACQUERIR DE BONNES METHODES DE TRAVAIL EN EQUIPE.

Les exemples ci-contre illustrent un certain nombre de remarques auxquelles on vous prie d’apporter une attention toute particulière.

●1 Vous constatez qu’il y a deux feuillets dont vous allez vous servir simultanément. L’un d’eux est le QUESTIONNAIRE qui contient principalement les 92 énoncés que vous devez évaluer en termes d’importance qu’ils ont pour vous. Ces énoncés sont numérotés de 001 à 092. On vous demande de NE RIEN ECRIRE SUR LE QUESTIONNAIRE.

L’autre feuillet est en fait la FEUILLE DE REPONSE. Celle-ci se divise en 5 blocs qui correspondent aux 5 pages du questionnaire contenant les énoncés.

Chaque bloc comporte trois colonnes: dans la première, vous trouvez un chiffre qui correspond au numéro de l’énoncé tel qu’il apparaît dans le QUESTIONNAIRE; la deuxième colonne est celle dont vous vous servez pour écrire votre réponse. Nous avons mis un point (•) au-dessus de ces deux premières colonnes pour vous rappeler que ce sont celles auxquelles vous devez porter continuellement attention. La troisième colonne comporte aussi un chiffre dont vous n’avez pas à vous préoccuper: il s’agit d’un numéro qui servira à transposer vos résultats sur ordinateur.

●2 Quand vous inscrivez votre réponse, assurez-vous que le numéro sur la FEUILLE DE REPONSE correspond bien au numéro de l'énoncé sur le QUESTIONNAIRE.

Vous vous assurez également de FORMER CLAIREMENT VOS CHIFFRES et D'EFFACER PROPREMENT toute réponse que vous désirez changer.

●3 Il est essentiel que vous répondiez à TOUTES les questions.

●4 Vos réponses à ce questionnaire sont strictement confidentielles. Il est de la plus haute importance de répondre de façon sincère. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse: est valable toute réponse qui correspond à ce que vous pensez et ressentez vraiment.

●5 On ne vous impose pas de limite de temps pour répondre au questionnaire. Cependant, ne vous attardez pas inutilement à chaque question: la meilleure réponse est celle qui vous vient le plus spontanément.

●6 Certaines questions se ressemblent mais il n'y en a pas deux identiques. On vous prie de répondre à chaque question une par une sans vous préoccuper des réponses que vous avez inscrites auparavant.

Remarque

Il se peut qu'à force d'évaluer des énoncés vous en veniez à oublier que ceux-ci se rapportent tous à l'EDUCATION.

Pour ne pas que cela vous arrive, nous avons regroupé pas plus d'une vingtaine d'énoncés par page.

De plus, nous avons pris soin d'inscrire à chaque page du questionnaire la phrase que vous devez avoir à l'esprit avant de répondre à chacun des énoncés:

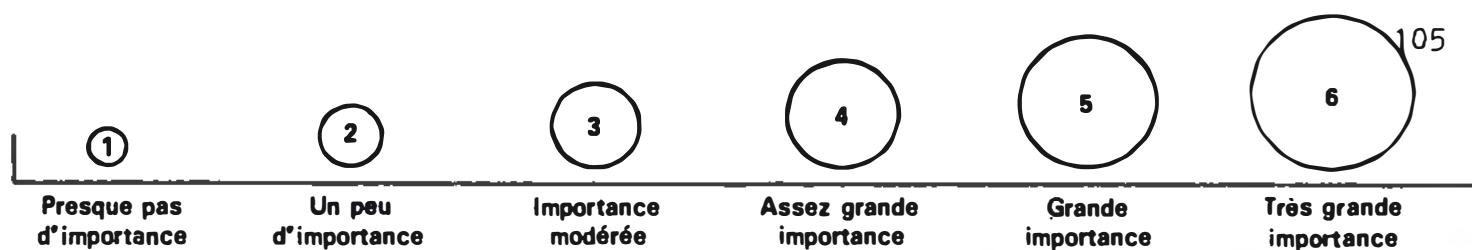
Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTEME D'EDUCATION vous permette de:

①	②	③	④	⑤	⑥
Presque pas d'importance	Un peu d'importance	Importance modérée	Assez grande importance	Grande importance	Très grande importance

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- | | |
|-----|---|
| 001 | Avoir des professeurs très compétents |
| 002 | Remettre en question l'organisation de la vie étudiante |
| 003 | Avoir un emploi du temps souple |
| 004 | Donner votre avis sur la façon de diriger l'institution que vous fréquentez |
| 005 | Etre encouragé(e) par les autres dans vos réalisations |
| 006 | Parvenir à une profession prestigieuse |
| 007 | Disposer de votre temps à votre guise |
| 008 | Etudier dans un milieu stable |
| 009 | Poursuivre des buts bien définis à l'avance |
| 010 | Prendre beaucoup de risques |
| 011 | Parvenir à des études universitaires |
| 012 | Utiliser au maximum vos connaissances |
| 013 | Etre reconnu(e) comme très renseigné(e) dans un domaine particulier |
| 014 | Etre dans un milieu où règne la bonne entente |
| 015 | Vous servir le plus possible de vos capacités |
| 016 | Acquérir beaucoup de connaissances dans plusieurs domaines |
| 017 | Etre dirigé(e) par un professeur compétent |
| 018 | Réussir des choses remarquées |

Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numero
de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numero de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.



Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- | | |
|-----|---|
| 019 | Poursuivre un projet, même s'il suscite le désaccord des autres |
| 020 | Donner votre plein rendement |
| 021 | Susciter l'admiration des autres |
| 022 | Elargir le champ de vos connaissances |
| 023 | Participer aux diverses activités étudiantes |
| 024 | Vous retrouver dans des situations qui comportent beaucoup d'imprévus |
| 025 | Etre accepté(e) par les gens avec qui vous étudiez |
| 026 | Réaliser vos projets personnels |
| 027 | Défendre votre indépendance |
| 028 | Vous faire de nouveaux amis |
| 029 | Jouir de certains privilèges |
| 030 | Discuter le point de vue de ceux qui vous enseignent |
| 031 | Obtenir la confiance des autres |
| 032 | Etre réputé(e) à cause de votre talent |
| 033 | Vous attaquer à des problèmes qui semblent sans solution |
| 034 | Etre assuré(e) de mener vos études jusqu'au bout |
| 035 | Etre un modèle pour les autres |
| 036 | Prendre connaissance des problèmes de votre milieu |
| 037 | Travailler au changement de la vie étudiante |

Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numéro
de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numéro de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.

①

Presque pas
d'importance

②

Un peu
d'importance

③

Importance
modérée

④

Assez grande
importance

⑤

Grande
importance

⑥

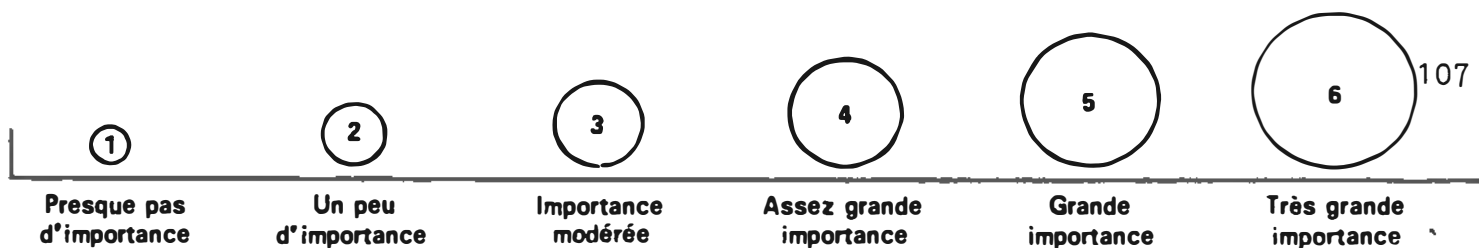
Très grande
importance

106

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- | | |
|-----|--|
| 038 | Découvrir des choses nouvelles |
| 039 | Mettre à profit toutes vos ressources |
| 040 | Acquérir une réputation enviable |
| 041 | Adopter la façon de vivre qui vous convient |
| 042 | Prendre une part active dans différents mouvements
étudiants |
| 043 | Poursuivre votre action malgré des obstacles de toutes
sortes |
| 044 | Obtenir de très bons résultats |
| 045 | Vous retrouver avec des confrères avec qui vous vous
entendez très bien |
| 046 | Etre connu(e) par vos réalisations |
| 047 | Avoir une vie équilibrée |
| 048 | Avoir des compagnons fiables |
| 049 | Atteindre les buts que vous vous fixez |
| 050 | Mettre en application ce que vous avez découvert |
| 051 | Donner votre avis sur l'organisation des activités étudiantes |
| 052 | Etre très bien vu(e) |
| 053 | Développer vos capacités et vos aptitudes |
| 054 | Participer activement à l'élaboration du programme d'étude |
| 055 | Entreprendre une action au risque d'en être blâmé(e) |

Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numéro
de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numéro de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.



Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- | | |
|-----|--|
| 056 | Explorer des réalités qui vous sont inconnues |
| 057 | Savoir clairement ce qu'on attend de vous |
| 058 | Apprendre à votre propre rythme |
| 059 | Faire spontanément ce qui vous plaît |
| 060 | Avoir des professeurs avec qui vous vous entendez très bien |
| 061 | Exercer une grande influence auprès des autres |
| 062 | Prendre part aux décisions qui vous concernent |
| 063 | Jouer d'une grande popularité |
| 064 | Détenir des responsabilités qu'on accorde à peu de personnes |
| 065 | Mieux vous connaître vous-même |
| 066 | Participer à des manifestations étudiantes |
| 067 | Vous sentir tout à fait libre |
| 068 | Avoir des professeurs qui vous font pleinement confiance |
| 069 | Vous tenir à l'écart des autres |
| 070 | Jouer d'une grande liberté individuelle |
| 071 | Etre dans un milieu bien organisé au plan matériel |
| 072 | Etre compris(e) par les autres |
| 073 | Détenir un pouvoir réel sur les autres |
| 074 | Etre respecté(e) dans votre façon d'agir |

Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numéro
de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numéro de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.

1	2	3	4	5	6
Presque pas d'importance	Un peu d'importance	Importance modérée	Assez grande importance	Grande importance	Très grande importance

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- | | |
|-----|---|
| 075 | Acquérir des connaissances qui correspondent à vos intérêts |
| 076 | Mériter certains honneurs |
| 077 | Avoir une grande liberté d'action |
| 078 | Etre pleinement satisfait(e) de vous-même |
| 079 | Relever des défis importants |
| 080 | Mieux connaître vos ressources et vos limites personnelles |
| 081 | Accomplir vos tâches en équipe |
| 082 | Voir dans le concret le résultat de vos efforts |
| 083 | Entreprendre des projets difficiles à réaliser |
| 084 | Agir comme vous l'entendez |
| 085 | Affronter des difficultés d'envergure |
| 086 | Accomplir des tâches précises et bien définies |
| 087 | Amener les autres à adopter votre point de vue |
| 088 | Défendre vos droits en tant qu'étudiant |
| 089 | Avoir des activités bien organisées |
| 090 | Assumer des fonctions de dirigeant dans un milieu étudiant |
| 091 | Vous débrouiller dans une grande variété de situations |
| 092 | Avoir affaire à des professeurs compréhensifs |

Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numéro
de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numéro de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.

--	--	--

1-3

QUESTIONNAIRE

SEXE

- | | | | |
|--------------|-------|--------------|---------|
| A) Travail | A () | A) Masculin | A () |
| B) Loisir | B () | 4 B) Féminin | B () 5 |
| C) Education | C () | | |

NIVEAU D'ETUDE

- | | | |
|-----------------|-------|---|
| A) Baccalauréat | A () | 7 |
| B) Maîtrise | B () | |

CONCENTRATION

- | | | |
|----------------------|-------|---|
| A) Enfance | A () | |
| B) Adulte | B () | 8 |
| C) Couple et famille | C () | |
| D) Indécis | D () | |

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- | | |
|---------------------------------------|---------|
| A) Secteur appliqué (la pratique) | A () |
| B) Secteur fondamental (la recherche) | B () 9 |
| C) Indécis | C () |

(écrire en lettres MOULÉES)

Nom _____

Prénom _____

Date de naissance

jour

mois

année

 Age

ans

Page 1	Page 2	Page 3	Page 4	Page 5
● ●	● ●	● ●	● ●	● ●
001	019	038	056	075
002	020	039	057	076
003	021	040	058	077
004	022	041	059	078
005	023	042	060	079
006	024	043	061	080
007	025	044	062	081
	026	045	063	082
009	027	046	064	083
010	028	047	065	084
011	029	048	066	085
012	030	049	067	086
013	031	050	068	087
014	032	051	069	088
015	033	052	070	089
016	034	053	071	090
017	035	054	072	091
018	036	055	073	092
	037		074	

- ▲ Fin du Questionnaire de Valeurs de Travail
- Fin du Questionnaire de Valeurs d'Education
- Fin du Questionnaire de Valeurs de Loisir

INVENTAIRE DES RELATIONS BARRETT-LENNARD
(Revue par Walker et Little)

VERSION EXPÉRIMENTALE

NO DE CODE DE L'AIDÉ : _____
NO DE CODE DE L'AIDANT: _____

S'il-vous-plaît n'inscrivez pas votre nom sur cette feuille. Elle recevra un numéro de code et vos réponses, protégées par l'anonymat, seront utilisées uniquement pour fin de recherche.

Vous trouverez ci-joint une liste indiquant un certain nombre de manières dont une personne peut se sentir ou se comporter face à une autre personne. Lisez donc chaque énoncé et voyez si celui-ci est vrai ou faux par rapport à la relation avec votre aidant (thérapeute, conseiller, interviewer, professeur, etc...).

Cotez chaque énoncé dans le carreau de droite en y inscrivant un chiffre qui indiquera à quel point l'énoncé s'applique pour vous. S'il-vous-plaît cotez chaque énoncé. Ecrivez un +1, +2, +3; ou -1, -2, -3, pour indiquer les réponses suivantes:

- +1: Je sens que c'est probablement vrai, ou tout au moins plus vrai que pas vrai.
- +2: Je sens que c'est vrai.
- +3: Je sens fortement que c'est vrai.
- 1: Je sens que c'est probablement pas vrai, ou tout au moins davantage pas vrai que vrai.
- 2: Je sens que ce n'est pas vrai.
- 3: Je sens fortement que ce n'est pas vrai.

Rappelez-vous qu'il faut coter chaque énoncé et n'oubliez pas le signe + ou - devant les nombres.

1. Il (elle) me respecte comme personne
2. Il (elle) m'aime véritablement
7. Que je me sente heureux ou malheureux avec moi-même ne fait aucune réelle différence quant à sa manière de se sentir vis-à-vis moi.
9. Il (elle) est impatient (e) avec moi.
10. Il (elle) sait presque toujours exactement ce que je veux dire.
11. Suivant mon comportement, il (elle) a parfois une meilleure opinion de moi qu'à d'autres moments.
13. Je me sens apprécié de lui (elle).
14. Il (elle) regarde ce que je fais de son propre point de vue.
17. Il (elle) est indifférent (e) à moi.
18. Il (elle) sent ou saisit habituellement ce que je veux dire.
21. Il (elle) me trouve plutôt terne et non intéressant.
- 22a. Ses propres attitudes vis-à-vis certaines choses que je fais ou dis l'empêchent de me comprendre.
23. Je peux (ou pourrais) être ouvertement critique ou appréciatif de lui (elle) sans que cela l'amène à se sentir différemment à mon égard.
25. Il (elle) se soucie de moi.
26. Quelquefois il (elle) croit que je me sens d'une certaine manière parce que c'est ainsi qu'il (elle) se sent.
27. Il y a certaines choses qu'il (elle) aime en moi, et d'autres qu'il (elle) n'aime pas.
29. Il (elle) n'évite rien qui soit important dans notre relation.
30. Il (elle) saisit ce que je veux dire même quand j'ai de la difficulté à le dire.
32. Quelquefois, il (elle) n'est pas du tout à son aise, mais nous continuons, ignorant ceci comme si de rien n'était.
34. Il (elle) comprend habituellement de manière globale ce que je veux dire.
36. Il (elle) exprime ses véritables impressions et sentiments avec moi.
37. Il (elle) est amical et chaleureux avec moi.
39. Combien il (elle) m'aime ou m'aime pas n'est en rien modifié par ce que je lui dis à mon sujet.
41. Je sens qu'il (elle) m'estime beaucoup.

42. Il(elle) comprend parfaitement comment les choses que je vis me font me sentir. ☐
43. Il(elle) est d'accord avec certaines choses que je fais et en désaccord avec d'autres. ☐
44. Il(elle) est prêt(e) à exprimer ce qui lui vient en tête à mon sujet, incluant ses sentiments à mon égard. ☐
45. Il(elle) ne m'aime pas pour moi-même. ☐
47. Que je me sente bien ou mal ne le(la) rend pas moins appréciatif(ve) à mon endroit. ☐
48. Il(elle) est lui-même (elle-même) dans notre relation. ☐
49. Il me semble que je l'irrite ou le(la) dérange. ☐
50. Il(elle) ne réalise pas à quel point je suis sensible au sujet de certaines choses que nous discutons. ☐
51. Que les idées ou sentiments que j'exprime soient "bons" ou "mauvais" ne semble pas modifier ses sentiments à mon égard. ☐
52. Il m'arrive de sentir que sa réponse extérieure à mon endroit est très différente de la manière dont il(elle) se sent intérieurement. ☐
53. A certains moments, il(elle) éprouve du mépris à mon endroit. ☐
54. Il(elle) me comprends. ☐
55. Parfois, je suis plus important(e) à ses yeux qu'à d'autres moments. ☐
56. Il(elle) veut que je pense qu'il(elle) m'aime ou me comprend davantage que ce n'est le cas en réalité. ☐
57. Il(elle) est vraiment intéressé(e) à moi. ☐
58. Ses réponses sont d'habitude tellement rigides et automatiques qu'il m'est vraiment impossible de le(la) rejoindre. ☐
59. Je ne pense pas que ce que je dis influence vraiment sur sa manière de se sentir vis-à-vis moi. ☐
60. Ce qu'il(elle) me dit laisse une mauvaise impression de sa manière de penser ou de se sentir à ce moment-là. ☐
61. Il(elle) ressent une affection profonde à mon égard. ☐
63. Ce que les autres pensent de moi influence (ou pourraient influencer sa propre manière de se sentir à mon endroit. ☐
64. Je pense qu'il(elle) a des sentiments à mon endroit dont il(elle) ne parle pas, sentiments qui causent des difficultés dans notre relation. ☐

- | | | |
|------|---|----------------------|
| 2. | Il (elle) essaie de voir des choses dans mes yeux. | <input type="text"/> |
| 7. | Il (elle) comprend mes mots, mais ne saisit pas mes sentiments. | <input type="text"/> |
| 22b. | Parfois, il (elle) saute à la conclusion qu'une chose est plus importante ou me dérange plus que je ressens vraiment. | <input type="text"/> |
| 87. | Il (elle) me comprend, même quand je ne m'exprime pas clairement. | <input type="text"/> |
| 92. | Il (elle) peut être conscient de mes sentiments les plus douloureux sans en être lui-même (elle-même) affligé ou dérangé. | <input type="text"/> |

Appendice B

Tableau VIII

St les de valorisation im ressif et expressif
selon Dube-Bernier 1979)

Tableau VIII

Styles de valorisation impressif et expressif
selon Dubé-Bernier (1979)

Valeurs	Style de valorisation	
Echelles	Impressif	Expressif
Statut	Individu qui recherche la reconnaissance sociale axée sur son succès et sa réussite. Accorde de l'importance à son prestige. Retient l'aspect statut de cette échelle.	Individu qui n'a pas besoin de la reconnaissance sociale pour sa réussite. Il préfère le pouvoir et les responsabilités. C'est l'aspect influence qui obtient sa faveur.
Climat	Individu qui perçoit le milieu comme source de support. Il attend considération, respect et confiance de celui-ci.	Le milieu est considéré comme champ d'action et non comme source de support. Il n'attend donc ni l'encouragement ni la confiance pour agir.
Sécurité	La stabilité dans le succès et l'organisation structurée lui sont nécessaires pour sa sécurité personnelle.	Sa sécurité personnelle ne se base pas sur la structuration et la stabilité.
Risque	Entre les situations qui comportent des risques, de la confrontation ou de l'opposition. Laisse donc l'initiative aux autres.	Son initiative et sa détermination le poussent à se dépasser et à prendre des risques. Parfaitement à l'aise dans des situations de confrontation et d'opposition.
Liberté	Au niveau de l'action il dépend et attend des autres, il préfère être un subordonné, être régi par les autres.	Il se base uniquement sur lui-même pour agir, il est autonome, spontané et indépendant.

Tableau VIII

Styles de valorisation impressif et expressif
selon Dubé-Bernier (1979)
(suite)

Valeurs	Style de valorisation	
Participation	Participe au milieu sans contester ou prendre position puisqu'il dépend ce celui-ci.	Est capable de contester et de prendre position. Il s'implique, participe et s'engage dans son milieu.
Réalisation	Cette échelle est absente dans la constitution des styles de valorisation, puisqu'elle n'ajoute aucune nouvelles caractéristiques aux styles impressif et expressif. Elle renferme les dimensions de réalisation, d'actualisation et de connaissance de soi.	

Appendice C

Résultats individuels

Tableau IX

Données brutes

Tableau IX

Données brutes (29 sujets) au Q.V.E.
Echelle de Carkhuff et B.L.R.I.

Numéro des sujets	Q.V.E.						Echelle de Carkhuff		B.L.R.I.	
	Pré-test			Post - Test			Pré test	Post test	Pré test	Post test
	Exp.	Imp.	Real.	Exp.	Imp.	Réal.				
1	37.49	34.38	51.54	45.33	35.50	51.54	1.79	2.39	36.00	36.50
2	42.62	39.42	56.15	44.79	40.50	59.23	2.07	2.19	33.00	29.50
3	37.05	34.71	48.46	35.36	43.83	53.85	2.39	2.34	32.50	36.50
4	34.26	39.63	52.31	28.87	38.38	48.46	1.95	1.88	35.50	35.00
5	38.54	29.75	47.69	41.00	36.38	48.46	1.85	2.14	34.50	33.00
6	48.38	42.87	59.23	36.36	32.46	50.00	1.96	2.14	29.50	28.00
7	36.13	36.12	56.92	42.33	37.42	54.62	2.00	2.18	33.00	26.50
8	50.59	46.00	60.00	48.31	39.08	60.00	1.92	2.25	31.00	34.50
9	33.10	39.25	50.00	32.51	43.79	49.23	2.08	2.30	34.00	34.50
10	30.67	34.87	40.77	38.08	35.75	42.31	1.83	2.04	34.50	30.00
11	44.10	42.58	57.69	48.74	47.83	59.23	2.09	2.18	35.50	33.50
12	46.49	40.75	52.31	47.54	40.92	52.31	2.30	2.24	34.50	33.50
13	43.85	47.42	53.85	44.18	46.17	56.15	1.90	1.97	30.00	30.50
14	45.13	35.33	46.15	48.69	33.04	54.62	1.98	1.96	29.50	30.50
15	38.05	35.63	55.38	34.36	33.92	51.54	1.85	2.05	26.50	30.00
16	42.28	33.96	60.00	39.82	35.71	52.31	1.53	1.65	32.00	29.00
17	49.03	48.33	55.38	45.74	48.50	46.15	1.66	1.85	38.00	37.00
18	38.64	35.25	44.62	38.51	32.37	43.08	1.89	2.02	25.50	28.00
19	48.79	34.38	49.23	44.72	37.63	53.08	1.92	1.95	33.00	36.00
20	37.41	47.54	52.31	34.23	43.92	50.00	1.62	1.96	25.00	35.50
21	38.92	48.75	57.69	33.46	46.92	52.31	1.87	1.63	32.00	35.50
22	45.79	35.42	49.23	47.44	42.21	57.69	2.52	2.34	43.50	40.00
23	47.00	35.54	58.46	41.51	29.67	53.08	1.98	2.17	36.50	30.00
24	43.33	39.08	56.92	39.36	35.96	55.38	1.99	2.22	28.00	34.00
25	47.41	46.71	60.00	46.38	43.04	59.23	2.01	2.03	37.50	36.50
26	45.08	46.25	53.85	47.44	56.62	55.38	2.08	2.21	32.50	31.00
27	37.72	44.96	53.08	34.00	37.37	48.46	1.47	2.00	31.50	31.00
28	38.28	43.33	56.92	39.64	39.54	55.38	2.05	2.10	29.50	36.50
29	45.31	46.88	59.23	43.05	49.33	56.92	2.42	2.22	39.50	26.00

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur René Marineau, Ph.D., professeur agrégé, à qui elle est redevable d'une assistance constante et éclairée.

Elle désire aussi remercier madame Micheline Dubé-Bernier et monsieur André Pellerin pour leur assistance dans l'analyse des résultats, monsieur Gilles Dubois, pour ce qui est de la procédure expérimentale.

Elle désire aussi souligner la participation des étudiants de troisième année de baccalauréat en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et des étudiants de secondaire V. Elle désire remercier madame Sylvie Coutu pour sa participation dans la finalisation de ce mémoire.

Références

- ALBERT, E., KLUCKHOHN, C. (1959). Values, ethics and esthetics. Glencoe: The Free Press.
- ALLEN, T.W. (1967). Effectiveness of counselor trainees as a function of psychological openness. Journal of counseling psychology, 14, 35-41.
- ALLPORT, G.W. (1961). Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ALLPORT, G.W. (1967). Personality: A psychological interpretation. New York: Company, N.Y.
- ALLPORT, G.W., VERNON, P.E., SHEVENELL, R.H. (1962). Questionnaire Allport-Vernon-Shevenell. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa
- AUGER, L. (1972). Communication et épanouissement personnel. Montréal: Editions de l'Homme.
- BAIER, K., RESCHER, N. (1969). Values and the future. New York: Free Press.
- BARRETT-LENNARD, G.T. (1962). Dimensions of therapist. Response as causal factors in therapeutic change. Psychological monographs: General and applied, 76, no 43, 1-36.
- BARTON, A. (1962). Measuring the values of individuals. Religious education, 57, 62-97.
- BERENSON, B., CARKHUFF, R.R., MYRUS, P. (1966). The interpersonal functioning and training of college students. Journal of counseling psychology, 13, 441-446.
- BERGIN, A.E., SOLOMON, S. (1963). Personality and performance correlates of empathy understanding in psychotherapy. American psychologist, 18, 393.
- BOZARTH, J.D., GRACE, D.P. (1970). Objective ratings and client perceptions of therapeutic conditions with university counseling center clients. Journal of clinical psychology, 26, 117-118.

- BUCHHEIMER, A. (1963). The development of ideas about empathy. Journal of counseling psychology, 10, no 1, 61-70.
- BUHLER, C. (1962). Values in psychotherapy. New York: Free Press.
- CANTIN, H. (1975). Le concept de "Locus of control": une revue critique de littérature. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- CARKHUFF, R.R. (1969). Helper communication as a function of helpee affect and content. Journal of counseling psychology, 16, no 2, 126-131.
- CARKHUFF, R.R., BURSTEIN, J.W. (1970). Objective therapist and client ratings of therapist. Offered facilitative conditions of moderate to low functioning therapists. Journal of Clinical psychology, 26, 394-395.
- CARKHUFF, R.R., PIAGET, G., PIERCE, R. (1968). The development of skills in interpersonal functioning. Counselor education and supervision, 7, 102-106.
- CARLOZZI, F.C., CAMPBELL, N.J., WARD, R.G. (1982). Dogmatism and externality in locus of control as related to counselor trainee skill in facilitative responding. Counselor education and supervision, 228-238.
- CHARETTE, R., LAFLECHE, J. (1980). Les composantes de l'empathie: état des recherches. Revue québécoise de psychologie, 1, no 2, 13-27.
- CLOUSER, R.A., HJELLE, L.A. (1970). Relationship between locus of control and dogmatism. Psychological reports, 26, 1006.
- COTE, N. (1977). Lieu de contrôle interne-externe et style de valorisation de l'étudiant de niveau secondaire. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- DESPARD-LEVEILLEE, L. (1977). Actualisation de soi et style de valorisation dans le secteur de l'éducation. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- DONNAN, H.H., HARLAN, G.E., THOMPSON, S.A. (1969). Counselor personality and level of functioning as perceived by counselees. Journal of counseling psychology, 16, no 6, 482-485.

- DUBE, M., PELLERIN, A., DUBOIS, G., MARINEAU, R. (1981). Empathie et processus d'intervention. Revue québécoise de psychologie, 11, no 3, 33-41.
- DUBE-BERNIER, M. (1979). Les rapports entre le choix professionnel et la valorisation dans une optique évolutive et différentielle. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- DUBOIS, G.E. (1973). Communication de l'empathie et facilité verbale. Thèse de doctorat inédite. Université d'Ottawa.
- DUKES, W.F. (1955). Psychological studies of values. Psychological bulletin, 52, 24-50.
- DUPONT, R.M. (1971). Valeurs de travail d'étudiants en droit, en génie et en psychologie. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- DYMOND, R.F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. Journal of consulting psychology, 13, 127-133.
- ELKINS, D. (1973). The A-B therapy - type distinction, accurate empathy, nonpossessive warmth and therapist genuineness in psychothérapie. Journal of abnormal psychology, 82, no 2, 273-277.
- FEATHER, N.T. (1973). The measurement of values: effects of different assessment procedures. Australian journal of psychology, 25, 221-231.
- FISH, J.M. (1970). Empathy and the reported emotional experiences of beginning psychotherapists. Journal of consulting and clinical psychology, 35, no 1, 64-69.
- FITTS, W. (1965). Tennessee self concept scale: Manual. Nashville: Counselor recordings & tests.
- FOULDS, M.L. (1969). Self-actualization and the communication of facilitative conditions during counseling. Journal of counseling psychology, 16, no 2, 132-136.
- FOULDS, M.L. (1971). Dogmatism and ability to communicate facilitative conditions during counseling. Counselor education and supervision, December, 110-114.
- FOX, R.E., GOLDIN, P.C. (1964). The empathic process in psychotherapy: A survey of theory and research. Journal of nervous and mental disease, 138, no 4, 323-331.

- GINZBERG, E., GINSBERG, S.W., AXELRAD, S., HERMA J.L. (1951). Occupational choice: An approach to a general theory. New York: Colombia University Press.
- GLADSTEIN, G.A. (1977). Empathy and counseling outcome: An empirical and conceptual review. Counseling psychologist, 6, no 4, 70-78.
- GOLD, D. (1968). Some correlation coefficient: relationships among I-E scores and other personality variables. Psychological reports, 22, 983-984.
- GOODYEAR, R.K. (1979). Theory and application: inference and intuition as components of empathy. Counselor education and supervision, March, 116-223.
- GURMAN, A.S. (1972). Therapist's mood patterns and therapeutic facilitativeness. Journal of counseling psychology, 19, no 2, 169-170.
- HALKIDES, G. (1958). An investigation of therapeutic success as a function of four variables. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- HAMEL, C. (1973). Vers une définition opérationnelle du concept de valeur du travail: synthèse théorique et application pratique en milieu québécois. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- HAMID, P.N., FLAY, B.R. (1974). Changes in locus of control as a function of value modification. British journal of social and clinical psychology, 13, 143-150.
- HEATH, R.L. (1976). Variability in value system priorities as decision-making adaptation to situational differences. Communication monographs, 43, 325-333
- HERSCH, P.D., SCHEIBE, K.E. (1967). Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. Journal of consulting psychology, 31, 609-613.
- HERZBERG, F., MAUSNER, G., SHYDERMAN, P.D. (1959). The motivation to work. New York: Wiley.
- HILL, C.E., SNYDER, J.F., SCHILL, T.R. (1974). An analogue study of standard client. Perceptions of A and B therapists. Journal of clinical psychology, 30, 94-96.

- JANZEN, H.L., BENKEN, P. (1973). An analysis of the applicability of the locus of control construct. The Alberta journal of educational research, 19, 295-302.
- JANZEN, H.L., BENKEN, D., HRITZUK, J. (1973). Teacher attitude as a function of locus of control. The Alberta journal of educational research, 19, 48-54.
- JEFFRIES, J., MC WHIRTER, J. (1973). Two measures of the facilitative conditions: A correlation study. Journal of counseling psychology, 20, no 4, 317-320.
- JOE, V.C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. Psychological reports, 28, 618-640.
- JONES, J.E., SCHOCH, E.W. (1968). Correlates of success in MA-level counselor education. Counselor education and supervision, 7, 286-291.
- JOSLIN, L.C. (1965). Knowledge and counselor competence. Personal and guidance journal, 43, 790-795.
- KAGAN, N., KRATHWOHL, D., GOLDBERG, A.D., CAMPBEIL, R.J., SCHAUBBE, P.G., GREENBERG, B.S., DANISH, S.J., RESNIKOFF, A., BOWES, J., BONDY, S.B. (1967). Studies in human interaction: Interpersonal process recall stimulated by videotape. East Lansing: Education publication services.
- KELLY, G.A. (1963). A theory of personality: the psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton.
- KERR, W.A., SPEROFF, B.J. (1955). Manual of instructions: the empathy test. Chicago: Psychometric affiliates.
- KITWOOD, T.M. (1976). On values and value-system: evidence from interviews with adolescents. Educational research, 18, 223-231.
- KLUCKHOHN, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In E. Parsons & A. Shils (Eds), Toward a general theory of action (pp. 388-434). New York: Harper.
- KURTZ, R.K., GRUMMON, D.L. (1972). Different approaches to the measurement of therapist empathy and their relationship to therapy outcomes. Journal of consulting and clinical psychology, 39, no 4, 106-115.

- LA FORGE, R., SUCZIK, R. (1955). The interpersonal dimension of personality: An interpersonal checklist. Journal of personality, 24, 94-112.
- LAMBERT, M.J., DE JULIO, S.S., STEIN, D.M. (1978). Therapist interpersonal skills: outcome methodological considerations and recommendations for future research. Psychological bulletin, 85, no 3, 467-489.
- LESPERANCE, J. (1974). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de l'homogénéité des item et de la consistance interne des échelles développement personnel, individualisme et participation. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- LEVASSEUR, J. (1974). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de l'homogénéité des item de la consistance interne des échelles S.I., M.A. et R.D. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- LORANGE, C. (1976). L'estime de soi, l'intégration de la personnalité et le style de valorisation en éducation. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- MAC LAUGHLIN, B. (1965). Values in behavioral science. Journal of religion and health, 4, 258-276.
- MARGENEAU, H. (1959). The scientific basis of value theory. In A.H. Maslow (Ed.): New Knowledge in human values (pp. 38-51).
- MARKS, S.E., MC WHIRTER, J.J., DAVIS, W.L. (1974). Cognitive flexibility and communication of therapeutic conditions. Psychological reports, 34, 486.
- MC KINNEY, J.P. (1973). The structure of behavioral values of college students. Journal of psychology, 85, 235-244.
- MC NALLY, H., DRUMMOND, R. (1974). Ratings of Carkhuff's facilitative conditions: A second look. Counselor education and supervision, 14, 73-75.
- MORRIS, C. (1956). Varieties of human values. Chicago: University of Chicago Press.
- MUEHLBERG, N., PIERCE, R., DRASGOW, J. (1969). A factor analysis of therapeutically facilitative conditions. Journal of clinical psychology, 25, 93-95.

- NATALE, S. (1972). An experiment in empathy. National foundation of educational research in England and Wales. King: Thorne and Stale Ltd.
- NICKELS, J.B., RENGAGLIA, G.A. (1958). Some additional data on the relationships between expressed and measured values. Journal of applied psychology, 42, 99-104.
- OUELLET, R. (1982). Empathie et les caractéristiques de personnalité telles que définies par l'inventaire de personnalité d'Eysenck. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- PAQUET, C. (1983). L'empathie et les styles de valorisation chez une population d'étudiants de premier cycle en psychologie. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- PERRON, J. (1968). Quelques aspects de la maturité du choix professionnel en fonction d'un facteur d'imminence dans la décision. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- PERRON, J. (1972). Psychologie des valeurs: résultats et visées d'un programme de recherche en milieu québécois. Conseiller canadien, 6, 83-94.
- PERRON, J. (1973). Les valeurs en éducation: vers un portrait psycho-social de l'étudiant québécois. Document inédit. Université de Montréal.
- PERRON, M. (1974b). Les valeurs en éducation: vers un portrait psychosocial de l'étudiant québécois. Conseiller canadien, 8, 23-35.
- PERRON, J. (1974c). Questionnaire de valeurs d'éducation. Document inédit. Université de Montréal.
- PERRON, J. (1975). Les valeurs de notre système d'éducation: version d'adolescents. L'école coopérative, 30, 24-30.
- PERRON, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe: Edisem Inc.
- PHARES, E.J., RITCHIE, D.E., DAVIS, W.L. (1968). Internal-external control and reaction to threat. Journal of personality and social psychology, 10, 402-405.
- PIEDALUE, M. (1973). Valeurs d'éducation d'étudiants et d'étudiantes des niveaux secondaire et collégial. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.

- POLMANTIER, P.C. (1966). The personality of the counselor. Vocational guidance quarterly, 15, 95-100.
- POWELL, A., VEGA, M. (1972). Correlates of adult locus of control. Psychological reports, 30, 455-460.
- RAY, W.J., KATAHN, M. (1968). Relation of anxiety to locus of control. Psychological reports, 23, 1196.
- ROGERS, C.R. (1954). Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGERS, C.R. (1956). Becoming a person: some hypothesis regarding the facilitation of personal growth. Pastoral psychology, 7, 61, 9-13.
- ROGERS, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of consulting psychology, 21, no 2, 93-103.
- ROGERS, C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client centered framework. In S. Koch (Ed.): Psychology: A study of a science, vol. 3. Formulations of the person and the social context. New York: McGraw-Hill.
- ROGERS, C.R. (1964). Toward a modern approach to values: the valuing process in the mature person. Journal of abnormal and social psychology, 68, 160-167.
- ROGERS, C.R. (1975). Empathic: on unappreciated way of being. Counseling psychologist, 5, no 2, 2-10.
- ROGERS, C.R. (1976). Le développement de la personne. Paris: Editions Dunod 1968 (format de poche 1976).
- ROGERS, C.R., GENDLIN, E., KIESLER, D., TRUAX, C.B. (1967). The therapeutic relationship and its impact. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin.
- ROKEACH, M. (1960). The open and closed mind. New York: Basic Books.
- ROKEACH, M. (1968). Beliefs attitudes and values. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROKEACH, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.

- ROSENBERG, M. (1957). Occupations and values. Glencoe, III.: Free Press.
- ROTTER, J., MULRY, R. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. Journal of personality and social psychology, 2, no 4, 598-604.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monograph general and applied, 80, 1-28.
- SMITH, M.B. (1966). Social psychology and human values. Chicago: Aldine.
- SUPER, D.E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper and Row.
- SUPER, D.E. (1962). The structure of work values in relation to status achievement, interests, and adjustment. Journal of applied psychology, 46, 231-239.
- SUPER, D.E. (1973). The work values inventory. In D.G. Zytowski (Ed.): Contemporary approaches to interest measurement. Minneapolis: University of Minnesota.
- TISDALE, J.R. (1961). Psychological value theory and research: 1930-1960. Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- TOSI, D.J. (1970). Dogmatism within the counselor-client dyad. Journal of counseling psychology, 17, no 3, 284-288.
- TRUAX, C.B. (1961). On the process of group psychotherapy relationship between hypothesized therapeutic condition and interpersonal exploration. Psychological monograph, 75.
- TRUAX, C.B. (1966). Therapist empathy, genuineness and warmth and patient therapeutic outcome. Journal of consulting psychology, 30, no 5, 395-401.
- TRUAX, C.B., CARKHUFF, R.R. (1967). Toward effective counseling and psychotherapy. Chicago: Aldine.
- TRUAX, C.B., SILBER, L., WARGO, D. (1966). Personality change and achievement in therapeutic training. Unpublished manuscript, Arkansas rehabilitation research training center. University of Arkansas.

- TRUAX, C.B., WARGO, D.G., WITTMER, J. (1971). Effects of therapeutic conditions of accurate empathy, non possessive warmth and genuineness on hospitalized mental patients during group therapy. Journal of clinical psychology, 27, 137-142.
- VACCHIANO, R.B., STRAUSS, P.S., SCHIFFMAN, D.C. (1968). Personality correlates of dogmatism. Journal of counseling and clinical psychology, 32, no 1, 83-85.
- WALKER, B.S., LITTLE, D.F. (1969). Factor analysis of the Barrett-Lennard relationship inventory. Journal of counseling psychology, 16, 516-521.
- WILLIAMS, R.M. (1968). Values. In International encyclopedia of social sciences. New York: Macmillan.
- ZIMMER, J.M., ANDERSON, S. (1968). Dimensions of positive regard and empathy. Journal of counseling psychology, 15, no 5, 417-426.
- ZYTOWSKI, D.G. (1970). The concept of work values. Vocational guidance quarterly, 18, 176-186.