

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTÉ A

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

CHRISTIANE PAQUET

L'EMPATHIE ET LES STYLES DE VALORISATION

CHEZ UNE POPULATION D'ETUDIANTS

DE PREMIER CYCLE EN PSYCHOLOGIE

JUIN 1983

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.

TABLE DES MATIERES

	Page
Introduction .....	1
Chapitre premier - Contexte théorique .....	6
Empathie .....	7
Les valeurs personnelles et les styles de valorisation ....	25
Dogmatisme et empathie .....	52
Résumé et hypothèses .....	58
Chapitre II - Méthodologie .....	63
Sujets .....	64
Instruments de mesure .....	64
Déroulement de l'expérience .....	74
Hypothèses opérationnalisées .....	81
Chapitre III - Analyse des résultats .....	85
Méthode d'analyse des résultats .....	86
Présentation et analyse des résultats .....	90
Interprétation des résultats .....	103
Résumé et conclusion .....	115
Appendice A - Instruments de mesure .....	123
Appendice B - Traitement des sujets .....	173
Appendice C - Tableaux .....	180

Références .....	187
------------------	-----

## SOMMAIRE

Dans une optique de formation à la relation d'aide, la présente recherche vise un double objectif: étudier le lien entre les habiletés naturelles de communication et de discrimination empathiques et les styles de valorisation; estimer la valeur de prédiction des styles de valorisation en regard du degré d'apprentissage des habiletés empathiques.

Une première série d'hypothèses propose un lien positif entre l'expressivité et l'empathie. Selon ces hypothèses les habiletés naturelles d'empathie ainsi que le degré d'apprentissage de ces dernières, sont en corrélation positive significative avec l'expressivité.

Une deuxième série d'hypothèses suggère l'existence d'un lien négatif entre l'impressivité et l'empathie. Ainsi, les habiletés naturelles d'empathie et le degré d'apprentissage de ces dernières, seraient en corrélation négative significative avec l'impressivité.

L'expérimentation réunit 32 étudiants (17 femmes, 15 hommes) de premier cycle en psychologie. Elle se déroule en trois étapes successives: pré-test, traitement, post-test. Au cours des étapes du pré-test et du post-test, les étudiants se prêtent à la passation de l'Indice de Communication (mesure de la communication empathique), de l'Indice de Discrimina-

tion (mesure de la discrimination empathique) et du Questionnaire de Valeurs d'Education (mesure des styles de valorisation). La période de traitement est consacrée à la poursuite active d'un entraînement systématique à la relation d'aide échelonné sur deux sessions académiques.

Les résultats ne confirment qu'une partie des hypothèses qui lient positivement l'expressivité avec les habiletés naturelles de communication et de discrimination empathiques.

La discussion porte sur l'interprétation de ces résultats, en tenant compte des faiblesses de l'expérimentation et des lacunes possibles de l'entraînement suivi par les sujets.

## INTRODUCTION

Parmi les attitudes thérapeutiques favorisant l'établissement d'un lien de confiance et le développement d'une relation d'aide satisfaisante et enrichissante pour le client, l'empathie manifestée par l'intervenant représente l'habileté la plus fondamentale (Luborski et al., 1971).

Cette attitude de base en vue de l'amélioration de l'état émotional et psychologique du client, peut s'acquérir à travers un entraînement systématique et supervisé (Carkhuff, 1969, Egan, 1975; Truax et Carkhuff, 1967). De plus, cette habileté thérapeutique évolue continuellement et se raffine avec les années de pratique professionnelle (Carkhuff, 1969). Bien que l'empathie ne semble pas constituer une qualité innée, certaines recherches démontrent cependant qu'elle est associée à certains traits de personnalité. Ainsi, l'actualisation de soi (Foulds, 1969; Lesh, 1970; Selfridge et Vanderkdt, 1976), le concept de soi positif (Jackson et Thompson, 1971; Maskin, 1974), l'estime et la confiance en soi (Hogan, 1975; Lesh, 1970), le confort personnel et social (Jackson et Thompson, 1971; Jones, 1974), l'authenticité (Donnan et al., 1969; Lesh, 1970) et la maturité psychologique (Rogers, 1958, 1975) sont autant de caractéristiques personnelles liées positivement à l'empathie. A l'opposé, des traits comme l'anxiété et le dogmatisme défavorisent l'apprentissage et l'utilisation adéquate des habiletés empathiques (Bergin et Jasper, 1969; Bergin et Solomon, 1970; Carlozzi et al., 1978, 1982; Deardorff et al., 1977;

Passons et Olsens, 1969). Il apparaît donc, à la lumière des conclusions de ces recherches, que l'empathie se développe effectivement à travers l'apprentissage et l'expérience clinique, mais que certains traits de personnalité favorisent naturellement l'acquisition et l'utilisation appropriée de cette habileté thérapeutique.

Le présent travail s'inscrit dans le prolongement des recherches mentionnées plus haut. Il semble effectivement pertinent de pousser plus loin l'investigation des liens éventuels entre l'attitude empathique et les traits de personnalité. Ce genre d'étude corrélative permet d'une part, de faire un peu de lumière sur la nature du phénomène d'empathie et d'autre part, d'identifier les variables influentes à travers le processus d'apprentissage des habiletés empathiques.

La variable de personnalité introduite ici est le style de valorisation. Sa relation avec les habiletés de communication et de discrimination empathiques, constitue l'objet principal de la présente étude.

Il existe en réalité deux styles de valorisations qui sont représentatifs de deux modes de réalisation de soi et d'intégration des valeurs d'éducation: il s'agit du style impressif et du style expressif (Perron, 1975, 1981). Le style impressif fait référence à un mode extrinsèque de réalisation de soi et de valorisation. L'individu impressif réagit aux pressions et aux attentes qu'il perçoit dans son milieu environnant et s'y inspire pour orienter ses actions et valoriser des dimensions particulières du système éducatif au sein duquel il évolue. Pour sa part, le

style expressif rend compte d'un processus intrinsèque où les désirs, besoins, aspirations et ressources internes constituent le fondement de la valorisation et de la réalisation de soi (Dubé-Bernier, 1979; Perron, 1975, 1981).

Au cours du présent ouvrage, le lien naturel (avant l'entraînement) entre l'empathie et les deux styles de valorisation sera analysé. De plus, il sera question de l'influence de chacun des styles de valorisation sur le degré d'apprentissage des habiletés de communication et de discrimination empathiques. Il s'agit donc d'une étude corrélative qui vise principalement à apporter plus de lumière sur la nature du concept d'empathie et sur les variables de personnalité qui en influencent le développement.

Le premier chapitre sert de fondement théorique à la formulation des hypothèses de travail. Il se subdivise en trois parties principales où sont présentées tour à tour: la variable dépendante, l'empathie, la variable indépendante, les styles de valorisation, et une variable connexe au style impressif de valorisation, le dogmatisme. Il est nécessaire d'introduire cette variable connexe, afin d'appuyer la formulation des hypothèses de travail sur des données empiriques, qui n'existent pas en ce qui concerne le lien entre l'empathie et les styles de valorisation. Le chapitre s'achève avec une première formulation des hypothèses.

A travers le deuxième chapitre, le contexte expérimental de la présente recherche est exposé. On y traite notamment de tout ce qui se

rapporte aux sujets, aux instruments de mesure et au déroulement pratique de l'expérimentation. De plus, les hypothèses formulées à la fin du premier chapitre sont reprises en des termes opérationnels.

Finalement, le troisième et dernier chapitre correspond à la présentation et à l'interprétation des résultats statistiques. Plus précisément, ce chapitre permettra d'amener des éléments d'explication des résultats obtenus, ainsi qu'une évaluation de leur impact.

Chapitre premier  
CONTEXTE THEORIQUE

## Empathie

La première partie du contexte théorique est consacrée à la présentation de la variable dépendante, l'empathie. Cette première partie se compose de quatre sections principales portant sur les thèmes suivants: efficacité de la psychothérapie et empathie, définitions et composantes de l'empathie, apprentissage de l'habileté empathique et finalement, empathie et traits de personnalité.

Dans la première section l'empathie est décrite comme l'une des attitudes thérapeutiques favorisant l'amélioration de l'état émotif du client. Cette efficacité thérapeutique de l'empathie justifie d'ailleurs l'attention particulière qui lui est prêtée à travers la littérature psychologique. Une deuxième section vise à exposer les différentes définitions attribuées au concept d'empathie. Il ressort de ce foisonnement de définitions, que la disparité qui les caractérise repose sur la nature complexe du concept d'empathie. La notion de processus dynamique est donc introduite, dans un effort de synthèse de toutes les définitions de l'empathie.

La troisième section est réservée à l'apprentissage de l'empathie en tant qu'habileté thérapeutique. Les étapes de la formation à la relation d'aide y sont décrites.

Finalement, la quatrième section offre un relevé des recherches corrélatives entre l'empathie et certains traits de personnalité. Ces recherches comportent des indices importants, qui alimenteront la formulation des hypothèses de travail.

#### Efficacité de la psychothérapie et empathie

Depuis l'avènement, au début du présent siècle, de divers modes d'intervention auprès des personnes souffrant de troubles psychologiques, une question demeure fondamentale aux yeux des chercheurs et des praticiens: la psychothérapie est-elle vraiment efficace? En d'autres termes, parvient-elle à réaliser les objectifs qu'elle se fixe, c'est-à-dire améliorer l'état émotif et affectif du client, l'amener à vivre harmonieusement et à fonctionner adéquatement au sein de son milieu social.

Il est difficile de répondre à cette question sans spécifier la nature du traitement thérapeutique offert aux personnes qui demandent une aide psychologique (Gladstein, 1970, 1977).

Dans une optique humaniste, où les forces de croissance et d'harmonisation interne de l'individu sont fortement estimées et encouragées, Rogers (1957) observe en s'appuyant sur sa propre expérience clinique, que la relation thérapeutique peut mener à une amélioration de l'état du client si les conditions suivantes sont introduites: établissement d'un contact psychologique entre le client, qui est confus et vulnérable, et le thérapeute qui se présente de façon authentique et intègre; acceptation chaleureuse et inconditionnelle du client par le thérapeute; compréhension empathique

que du client à partir du cadre de référence émotif et expérientiel ce ce dernier; communication par le thérapeute de l'acceptation et de la compréhension empathique qu'il éprouve pour son client.

Ces observations sont vérifiées empiriquement par les recherches de Barrett-Lennard (1962) et de Rogers et al. (1967).

Plus tard, en 1971, Luborski et al. présentent un condensé des recherches portant sur ces attitudes de base du thérapeute. A travers les 166 études revisées, les auteurs dénotent qu'une seule des attitudes déjà mentionnées est en relation constante avec le changement positif chez le client: il s'agit de la compréhension et de la communication empathiques. Il est important de souligner que l'empathie du thérapeute repose essentiellement sur son authenticité et son acceptation inconditionnelle du client (Truax et Carkhuff, 1967). Sans ces attitudes de base, l'empathie exprimée sonne faux et ne parvient pas à rejoindre le client dans son monde subjectif.

Des revues de littérature plus récentes (Gladstein, 1970, 1977; Lambert et al., 1978) observent, cependant, que les résultats se contredisent d'une recherche à l'autre. L'efficacité thérapeutique de l'empathie ne se vérifie pas systématiquement. Toutefois selon Corcoran (1981) et Gladstein (1977), il serait hâtif de rejeter définitivement les propositions de Rogers (1957). Le peu d'unanimité rencontrée à travers les différentes recherches semble reposer sur les conditions suivantes: la prolifération des définitions du concept d'empathie (Corcoran, 1981; Dubé et al., 1981),

la multiplication des instruments visant à mesurer le concept (Gladstein, 1977; Lambert et al., 1978), la confusion reliée à la nature du traitement thérapeutique et au type de clients traités (Gladstein, 1970, 1977).

Depuis la publication des observations de Rogers (1957) sur les conditions facilitantes, l'empathie s'est vue attribuer diverses définitions s'éloignant parfois considérablement de l'optique rogérienne (Corcoran, 1981; Dubé et al., 1981; Charette et Laflèche, 1980). Il n'est donc pas étonnant d'obtenir des résultats contradictoires, alors qu'on accorde l'étiquette unique d'"empathie" à un phénomène qui renferme plusieurs facettes (Corcoran, 1981; Dubé et al., 1981).

De plus, la prolifération des définitions a entraîné une multiplication des instruments de mesure de l'empathie (Gladstein, 1977; Lambert et al., 1978). Il en existe plusieurs et leurs concepteurs prétendent tous mesurer un même concept qu'ils définissent différemment.

Finalement, Gladstein (1970, 1977) remarque que les recherches ne se déroulent pas toutes selon un schème expérimental regroupant systématiquement le même type de clients. Le mode de traitement varie sensiblement, dépendamment de la gravité des problèmes exposés par le client. Cet état de fait entraîne inévitablement des résultats variant selon la population étudiée et le mode d'intervention qui s'y applique. Lorsqu'il s'agit de rendre compte des résultats des recherches sur l'empathie et le changement positif chez l'aidé, il est donc primordial de spécifier la nature du traitement thérapeutique. Certaines revues de littérature ten-

dent parfois à ignorer ce genre de spécifications, ce qui a pour conséquence d'alimenter la confusion qui règne à travers les conclusions qui en découlent (Gladstein, 1970, 1977).

Selon Corcoran (1981), l'erreur la plus répandue dans ce domaine est d'attribuer à tout le processus empathique les résultats obtenus à partir d'une opérationnalisation partielle, référant à un aspect spécifique du concept.

A la lumière de ce qui précède, il devient intéressant de se pencher sur les diverses composantes rencontrées à travers les différentes définitions proposées.

#### Définitions et composantes de l'empathie

Le terme "empathie" est donc défini de multiples façons par différents auteurs. Cette disparité repose vraisemblablement sur le fait que l'empathie est plus qu'une simple habileté. Elle constitue également un processus inter et intra-psychique, renfermant plusieurs composantes (Charette et Laflèche, 1980; Corcoran, 1981; Dubé *et al.*, 1981). Ainsi, les divergences proviennent du fait que certains auteurs se sont limités à l'une ou l'autre de ces composantes au détriment de la globalité du processus (Corcoran, 1981; Lesh, 1970).

Dans les paragraphes qui suivent, les différents auteurs sont regroupés selon la composante sur laquelle ils ont principalement insisté. A travers les définitions il est possible, en effet, de distinguer les com-

posantes suivantes: affective, cognitive-perceptuelle, réceptive, expressive.

La notion de processus est également considérée, dans une tentative pour rendre compte du caractère dynamique du concept.

#### A. Composante affective

Il y a d'abord ceux qui mettent l'accent sur la composante affective de l'empathie (Aderman et Berkowitz, 1970; Berger, 1962; Feshbach et Roe, 1968; Iannotti, 1975; Schuster, 1979; Stottland, 1969). Selon ces auteurs, l'empathie est avant tout une réponse émotive vicariante à l'émotion observée ou anticipée chez une autre personne.

Quelques-uns parlent également d'une identification temporaire avec le vécu affectif d'une autre personne (Bachrach, 1976; Fenichel, 1945; Fox et Goldin, 1964; Koestler, 1949; Lemaine, 1959). Mais si la définition s'arrête ici, il ne s'agit plus d'empathie mais de sympathie, où le sujet se contente d'éprouver un sentiment analogue à celui de son voisin (Auger, 1972; Benjamin, 1969; Rogers, 1957). De plus, Rogers (1957, 1959, 1967, 1975) insiste fortement sur l'importance, pour le thérapeute, de ne pas perdre son identité à travers celle de son client.

Pour sa part, Corcoran (1981) remarque que depuis l'élaboration des préceptes de Rogers (1957), les définitions se sont orientées nettement vers une conception perceptuelle et verbale de l'empathie. Il déplore le peu de recherche portant sur l'aspect affectif de cette variable. En con-

séquence la composante affective demeure à l'état de concept théorique. L'expérience pratique et les témoignages des professionnels de la relation d'aide demeurent les seules voies d'exploration de ce phénomène.

Corcoran (1981) s'appuie sur la notion d'"experiencing" de Gendlin (1962) pour élaborer sa propre conception de l'empathie. Il perçoit l'empathie comme un phénomène à deux composantes: le processus empathique expérientiel et la communication empathique.

Le processus empathique expérientiel se constitue d'abord à partir des réactions physiologiques du thérapeute face aux émotions communiquées par le client. Ces réactions physiologiques sont ensuite transférées au niveau de la conscience pré-verbale et pré-conceptuelle du thérapeute, à condition naturellement que ce dernier soit sensible aux signaux que lui envoie son organisme.

La communication empathique se réalise, pour sa part, à travers la conceptualisation du processus empathique expérientiel. Les signaux physiologiques et expérientiels sont transférés au niveau symbolique et retraduits verbalement.

Corcoran (1981) insiste grandement sur l'importance de redonner à la composante affective de l'empathie, la place fondamentale qui lui revient à l'intérieur de ce processus.

#### B. Composante cognitive-perceptuelle

La composante cognitive-perceptuelle implique une différenciation

entre les émotions ou sentiments du thérapeute et ceux de son client Rogers, 1957, 1975). Plusieurs auteurs mettent principalement l'accent sur cette composante (Arbuckle, 1965; Aspy, 1975; Borke, 1971; Buckley et al., 1979; Daane et Schmidt, 1957; Gove et Keating, 1979; Grossman, 1952; Mead, 1934; Speroff, 1953; Rothenberg, 1970). Certains en viennent même à délaisser la composante affective dont il a été question précédemment. Ainsi, Borke (1971) parle d'une prise de conscience cognitive des sentiments de l'autre personne. Pour Gove et Keating (1979), il s'agit de connaître et/ou comprendre les sentiments de l'autre sans nécessairement faire appel à sa propre affectivité. Arbuckle (1965) définit l'empathie comme étant la capacité d'adopter le schème de référence de son client et de percevoir la réalité à travers ses yeux. Cet aspect cognitif-perceptuel est également mis de l'avant par Daane et Schmidt (1957), Grossman (1952) et Rothenberg (1970).

### C. Composante réceptive

La composante réceptive est appelée plus couramment la compréhension empathique. Elle est constituée à partir des deux composantes qui précédent. En effet, Rogers (1957) considère que le thérapeute empathique sait ressentir le monde intime de son client comme si c'était le sien, sans toutefois perdre de vue le conditionnel "comme si". La composante affective y joue donc un rôle essentiel. Rogers (1959) ajoute à sa définition un élément cognitif-perceptuel, soulignant que l'empathie fait appel à la capacité de percevoir le cadre de référence interne de l'autre personne, tout en ayant égard au contenu émotif et aux significations in-

times qu'il renferme aux yeux du client. De plus, il insiste sur l'importance pour le thérapeute, de toujours se différencier des sentiments et perceptions d'autrui, afin d'éviter le piège d'une sympathie parfois réconfortante mais inapte à favoriser la croissance personnelle du client.

Barrett-Lennard (1962) offre à son tour une définition où il est question d'être conscient de la "connaissance de soi" immédiate d'une personne. C'est une reconnaissance expérientielle des perceptions et des sentiments que l'autre exprime de façon explicite ou implicite.

Bergin et Garfield (1971) se situent également dans la même ligne de pensée et suggèrent que l'empathie consiste en la perception et la communication sensible et précise des sentiments et expériences de l'autre.

Ces définitions sont sensiblement rapprochées et renferment à la fois des éléments cognitifs-perceptuels ainsi qu'un aspect affectif, c'est-à-dire beaucoup de sensibilité et de réceptivité face au monde expérientiel du client. Ces auteurs cernent cette facette de l'empathie qui correspond à la compréhension du vécu d'une autre personne, tel qu'exprimé à travers un échange immédiat, de façon verbale et non-verbale. Donc, la composante réceptive de l'empathie s'élabore à partir d'une perception cognitive et affective des sentiments et pensées de l'autre dans leur contexte expérientiel, tout en tenant compte de leur signification profonde.

#### D. Composante expressive

Finalement, la composante expressive se manifeste à travers la

communication par le thérapeute, de ce qu'il a compris empathiquement. Tous les auteurs qui s'intéressent à la dynamique interpersonnelle du lien thérapeutique, insistent sur l'importance de communiquer avec précision et clarté la compréhension empathique préalablement obtenue (Arbuckle, 1965; Aspy, 1975; Barrett-Lennard, 1969; Bergin et Garfield, 1971; Carkhuff, 1969, 1971; Egan, 1975; Fox et Goldin, 1964; Lesh, 1970; Rogers, 1957, 1959, 1975; Truax et Carkhuff, 1967). La composante expressive (ou communication empathique) repose à la fois sur une habileté cognitive et sur une sensibilité aiguiseée (Egan, 1975). Il s'agit effectivement de formuler des phrases syntonisées sur le vécu immédiat du client et harmonisées avec l'intensité affective de la situation présente (Carkhuff, 1967).

Ainsi, la communication empathique s'avère capitale dès l'instant où le thérapeute désire transformer sa faculté de compréhension des sentiments et expériences d'autrui, en un instrument de croissance personnelle.

#### E. Processus inter et intra-psychique

A travers les définitions et les composantes de l'empathie, il est possible de discerner l'amorce et le dénouement d'un processus intra et inter-psychique (Corcoran, 1981; Dubé *et al.*, 1981). Il se déroule en deux temps principaux.

Dans un premier temps, le thérapeute écoute attentivement ce que le client exprime verbalement et non-verbalement, puis tente d'en ressentir la portée émotive et expérientielle telle qu'elle apparaît aux yeux mêmes de ce dernier. Cette action d'écoute sensible permet au thérapeute d'acquérir

rir une compréhension en profondeur de ce que le client ressent et exprime plus ou moins ouvertement. Donc le premier temps fait appel aux capacités de concentration et de réceptivité du thérapeute, qui favorisent la compréhension empathique.

Dans un deuxième temps, en plus de bien saisir la signification émotive des expériences de l'autre, le thérapeute doit être en mesure de lui exprimer adéquatement cette compréhension. La communication empathique est essentielle afin de faciliter, chez le client, l'exploration de soi et la croissance personnelle (Arbuckle, 1965; Aspy, 1975; Barrett-Lennard, 1969; Bergin et Garfield, 1971; Carkhuff, 1969, 1971; Egan, 1975; Fox et Goldin, 1964; Lesh, 1970; Rogers, 1957, 1959, 1975; Truax et Carkhuff, 1967). Afin que le processus soit complété avec succès, le thérapeute doit faire preuve de sensibilité et de réceptivité, ainsi que d'une certaine facilité d'élocution.

A la lumière de ce qui précède, il apparaît évident que les définitions parcellaires de l'empathie ne rendent pas justice à la nature dynamique de ce phénomène inter-relationnel. Il est essentiel de tenir compte de toutes les composantes, ainsi que des deux temps du processus inter-personnel d'empathie. De cette façon il est possible d'avoir une vision plus globale de la nature complexe de ce concept.

La définition proposée dans le cadre de la présente recherche se veut donc une synthèse de toutes celles qui ont déjà été élaborées, en insistant particulièrement sur la nature dynamique du concept.

L'empathie peut ainsi être décrite comme un processus psychique et relationnel où plusieurs composantes agissent en deux temps. Le premier temps constitue l'aspect réceptif de l'empathie où le thérapeute tente de comprendre avec sensibilité le monde émotif et expérientiel de son client, à travers le cadre de référence de ce dernier. Le processus évolue, dans un deuxième temps, vers une communication adéquate de la compréhension obtenue. Les composantes cognitive-perceptuelle, affective, réceptive et expressive agissent harmonieusement à travers ces étapes de compréhension et de communication du processus empathique.

#### Apprentissage de l'habileté empathique

De par sa complexité, le processus empathique requiert une grande habileté d'écoute et de communication verbale.

Truax et Carkhuff (1967) se demandent s'il est possible de développer l'habileté empathique chez les futurs thérapeutes. En s'appuyant sur les écrits de Rogers (1957, 1959, 1961, 1967) et sur la série de recherches sur les conditions facilitantes, ces auteurs développent et expérimentent avec succès un modèle d'enseignement de l'empathie et de la relation d'aide (Carkhuff, 1969, 1971, 1972b, 1972c, 1973; Carkhuff et Berenson, 1967; Truax et Carkhuff, 1967).

Le modèle d'enseignement qu'ils proposent se déroule en trois étapes. Premièrement, l'étudiant prend contact avec les différentes notions théoriques et est informé de leur impact positif sur le client. Ensuite, il exerce sa capacité d'écoute et de discrimination. Finalement,

une attention particulière est prêtée à la communication empathique.

La première étape consiste en une prise de contact avec les aspects théoriques de l'empathie<sup>1</sup>, à travers des lectures et des séminaires de discussions dirigés.

La deuxième étape vise à développer la capacité d'écoute et d'observation des futurs praticiens. Les étudiants sont alors invités à visionner des sessions de thérapie fictives mettant en oeuvre des acteurs professionnels. Ils se familiarisent avec l'échelle de cotation de Carkhuff (1969) et l'utilisent afin d'évaluer le niveau d'empathie offert par les pseudo-intervenants, au cours des divers entretiens fictifs. De cette façon, les futurs thérapeutes développent leur capacité d'écoute et apprennent à reconnaître et à nuancer les différents degrés possibles d'empathie. Carkhuff (1969) nomme cette habileté la "discrimination empathique". Il souligne, de plus, que l'habileté discriminative est une condition nécessaire et préalable à la communication empathique. Cependant, un bon discriminateur n'est pas automatiquement un bon communicateur (Carkhuff, 1969). Comme le mentionne Egan (1975), malgré le fait que l'écoute empathique constitue une communication implicite, il est essentiel de développer chez les étudiants la capacité de verbaliser adéquatement la compréhension obtenue à travers l'écou-

-----

<sup>1</sup> Les autres conditions sont également sujettes à ce modèle d'apprentissage mais elles ne seront pas abordées ici, car elles dépassent le cadre du présent travail

te active (Carkhuff, 1969, 1971; Egan, 1975; Rogers, 1957, 1959, 1967, 1972; Truax et Carkhuff, 1967). De cette façon seulement, le client reçoit une preuve tangible qu'il est écouté et compris par son thérapeute.

La troisième étape d'apprentissage se consacre essentiellement à développer chez l'étudiant une façon de communiquer avec sensibilité ce qu'il comprend de l'expérience et des sentiments de son client. Il pratique donc la communication empathique en reformulant les sentiments contenus dans les verbalisations et agissements non-verbaux des clients fictifs présentés sur appareils vidéo. Ceci s'effectue en présence d'un superviseur qui attire l'attention de l'étudiant sur le contenu émotif et les indices non-verbaux exprimés par le client. Le superviseur vérifie l'exactitude des reformulations offertes par les étudiants. La formation se poursuit à travers des jeux de rôle impliquant chacun des participants, qui sont regroupés en dyade ou en triade. Ainsi peu à peu, le futur thérapeute développe les habiletés qui lui permettront de mener à bien une relation thérapeutique réelle.

Il est donc possible d'entraîner systématiquement des gens à la relation d'aide. Existe-t-il des traits de personnalité favorisant le développement et l'utilisation adéquate de l'empathie? Les paragraphes suivants apportent un peu de lumière sur les traits de personnalité de l'individu empathique.

#### Empathie et traits de personnalité

Certains auteurs se demandent s'il existe des liens entre l'empa-

thie et les traits de personnalité. Ces spéculations permettent d'identifier les caractéristiques personnelles favorisant l'acquisition de cette habileté thérapeutique.

En premier lieu, dans les paragraphes suivants, il est question de la contribution de Rogers à ce champs d'investigation. Quelques descriptions de la personnalité globale du thérapeute empathique sont ensuite présentées. Les résultats des études portant sur l'impact de certains traits pathogènes sur l'habileté empathique, font l'objet d'une troisième subdivision. Finalement, se rapprochant du contexte académique, des auteurs s'interrogent sur l'influence de quelques traits cognitifs sur l'empathie.

#### A. Contribution de Rogers

La contribution de Rogers en ce domaine consiste en une réflexion sur la personnalité du thérapeute, formulée en s'appuyant sur sa propre expérience clinique (Rogers, 1958, 1975). Cet auteur considère que le thérapeute empathique est une personne psychologiquement mature et intégrée, qui valorise fortement le développement de ses aptitudes et de son potentiel humain. Malheureusement, il n'insiste pas particulièrement sur la façon d'opérationnaliser les notions de maturité et d'intégration personnelles. Cependant, cette réflexion de Rogers s'avère des plus stimulantes pour quantité de chercheurs qui tentent alors de spécifier la nature du concept de maturité et d'intégration personnelles, en proposant d'examiner une à une des variables de personnalité qui peuvent s'y rattacher.

### B. Personnalité du thérapeute

En s'appuyant sur les résultats de certaines recherches, il est possible d'élaborer une description générale de la personnalité du thérapeute. Ce dernier est décrit comme ayant une forte estime et confiance en soi (Hogan, 1975; Lesh, 1970). Il valorise le développement de son potentiel humain (Lesh, 1970). Quelques auteurs arrivent à la conclusion que l'intervenant empathique est conscient de lui-même, de ses sentiments et qu'il les accepte tout comme il sait accepter l'autre personne dans sa totalité (Hogan, 1975; Jackson et Thompson, 1971; Jones, 1974, Lesh, 1970; Tinsley et Tinsley, 1977). On le décrit également comme un individu introspectif qui s'exprime à partir de ses propres sentiments et impressions, et non en réaction au milieu extérieur (Lesh, 1970; Tinsley et Tinsley, 1977). Le thérapeute efficace se sent confortable dans les relations interpersonnelles et perçoit son travail comme une expérience enrichissante, qu'il exerce avant tout dans une optique d'altruisme (Jackson et Thompson, 1971; Jones, 1974). De plus, la personne empathique est honnête et authentique (Donnan et al., 1969; Lesh, 1970).

A travers une analyse complète des dossiers personnels d'un groupe de thérapeutes efficaces, Collingwood et al. (1970) s'aperçoivent que ces derniers semblent posséder un don pour la réussite qui s'étend à presque toutes les sphères de leur activité. Ces auteurs appellent ce phénomène le "good guy factor".

Quelques chercheurs notent que l'actualisation de soi semble for-

tement liée à l'empathie (Foulds, 1969; Lesh, 1970; Selfridge et Vanderkdt, 1976).

Par ailleurs, Maskin (1974) mentionne que les thérapeutes qui ont un "concept de soi" élevé acquièrent un lien de confiance plus solide avec leurs clients. Les écrits de Jackson et Thompson (1971) abondent dans le même sens.

Tout ce qui précède semble venir appuyer les réflexions de Rogers (1958, 1975), selon lesquelles l'intégration et la maturité personnelles sont des préalables à une relation thérapeutique où l'empathie joue un rôle prédominant.

### C. Empathie et certains traits pathogènes

Hekmat (1974) se penche sur le lien possible entre l'empathie et certains traits pathogènes. A l'aide d'un instrument bien connu, le MMPI, il obtient des résultats qui suggèrent que les intervenants empathiques ne présentent pas de traits névrotiques ou psychotiques. D'autres chercheurs analysent les différentes échelles du MMPI, en vue de spécifier la nature des traits pathogènes en relation avec l'empathie (Bergin et Jasper, 1969; Bergin et Solomon, 1970; Deardorff *et al.*, 1977). Ils en arrivent à la conclusion que la dépression et l'anxiété sont en corrélation négative avec l'empathie.

Une fois de plus les réflexions de Rogers (1958, 1975) se confirment empiriquement.

#### D. Empathie et certains traits cognitifs

A travers la littérature psychologique, il est possible de retrouver des recherches qui tentent de cerner la nature du lien entre l'empathie et certains traits cognitifs.

Dans une optique de sélection des candidats, quelques auteurs soulignent un fait intéressant: le comportement empathique n'est pas en relation significative avec l'intelligence et le succès académique (Bergin et Jasper, 1969; Carkhuff, 1969; Hurst et Shatkin, 1974). Ceci s'avère particulièrement important, si on considère que la plupart des universités optent principalement pour des critères de sélection comme le succès académique et l'intelligence.

Passons et Olsens (1969) observent une corrélation positive significative entre l'empathie et la flexibilité cognitive. Cependant ces résultats ne peuvent être reproduits et confirmés par des recherches ultérieures (Jackson et Thompson, 1971; Marks et al., 1974). Jones (1974) introduit une nouvelle variable cognitive, la "tolérance à l'ambiguïté" et constate qu'elle est en relation positive avec l'empathie.

Donc, il y a peu d'évidence en faveur d'un lien corrélatif entre l'empathie et les traits cognitifs de la personnalité.

En résumé, plusieurs auteurs considèrent l'empathie comme une condition nécessaire à l'établissement d'un lien thérapeutique satisfaisant et efficace.

Un survol des différentes définitions de l'empathie permet de constater une disparité conceptuelle, menant souvent à des résultats de recherche contradictoires. Il en ressort que le phénomène d'empathie doit être appréhendé dans sa globalité. L'empathie constitue ainsi un processus intra et inter-psychique en deux temps (compréhension-communication), à travers lesquels inter-agissent les composantes cognitive-perceptuelle, affective, réceptive et expressive. Toute recherche se basant sur une opérationnalisation fragmentaire du terme, devrait en tenir compte dans la présentation de ses conclusions.

L'empathie peut également être considérée comme une habileté thérapeutique qui se développe avec l'apprentissage et la pratique.

De plus, il apparaît clairement que certains traits de personnalité sont liés positivement ou négativement à l'empathie. Les recherches sur l'empathie et les traits de personnalité permettent, en effet, de dresser un portrait approximatif du thérapeute empathique. La présente étude vise à détailler plus avant le portrait encore imprécis, qui se dessine à travers la littérature psychologique actuelle. A cette fin, une nouvelle variable de personnalité sera exposée dans la deuxième partie de ce premier chapitre; il s'agit des styles de valorisation.

#### Les valeurs personnelles et les styles de valorisation

La deuxième partie du chapitre premier porte sur les valeurs personnelles et les styles de valorisation. Il est possible d'identifier deux façons distinctes d'aborder le domaine de la valorisation chez l'humain:

l'approche fonctionnelle et l'approche dynamiste. L'approche fonctionnelle s'attarde principalement aux valeurs statiques et à leurs fonctions psychologiques. Une première section porte sur l'approche fonctionnelle. Elle se subdivise comme suit: définitions du terme valeur, propriétés des valeurs, types de valeurs et finalement fonctions des valeurs.

L'approche dynamiste concerne davantage le processus dynamique de la valorisation; c'est-à-dire la démarche évolutive que constituent l'intériorisation et l'assimilation des valeurs en un système personnalisé. Une deuxième section consacrée à l'approche dynamiste et tour à tour le point de vue de certains auteurs comme Rogers (1964), Gendlin (1967), Raths (1978), et Perron (1974) est exposé de façon détaillée.

La troisième section est réservée à une comparaison entre l'approche fonctionnelle et l'approche dynamiste.

Finalement, une quatrième et dernière section se rapporte à l'opérationnalisation du processus de valorisation. C'est ici qu'apparaît la notion de style de valorisation en tant que processus de valorisation. La section se termine par certaines extrapolations sur le lien entre l'empathie et les styles de valorisation.

#### Approche fonctionnelle

L'approche fonctionnelle s'attarde à décrire les valeurs à travers l'influence que ces dernières exercent sur l'activité humaine individuelle et sociale. Ceux qui choisissent d'étudier les valeurs selon cette approche

(Feather, 1975; Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973), centrent principalement leur attention sur les valeurs statiques afin d'en cerner les propriétés, les types et les fonctions particulières.

Dans ce qui suit les définitions du concept de valeur, proposées par Kluckhohn (1951) et par Rokeach (1973), sont présentées car elles ont particulièrement marqué la littérature psychologique (Perron, 1981). Par la suite les propriétés des valeurs, telles qu'identifiées par Rokeach (1973), sont exposées. Afin de connaître les contextes d'applicabilité des valeurs, Rokeach (1973) ainsi que Perron (1974) proposent deux modes de classification de ces dernières, dont il est question dans les paragraphes à venir. La section sur l'approche fonctionnelle se termine par l'énumération des fonctions des valeurs selon Rokeach (1973) et Perron (1981).

#### A. Définition du terme "valeur"

Dans une revue de la littérature sur les valeurs, Perron (1981) mentionne que plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que la définition de Kluckhohn (1951) marque un point tournant parmi les tentatives plutôt isolées qui la précèdent. Kluckhohn (1951) définit la valeur en ces mots:

Une valeur est une conception du désirable, explicite ou implicite, distincte d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'actions à partir de modalités disponibles.  
(Kluckhohn, 1951: voir Perron, 1981, p. 4)

Par la suite, Rokeach (1973) remanie la définition précédente car il la trouve imprécise. Il souligne, en effet, que le terme "désirable"

est en soi difficile à définir et tout aussi flou que le terme "valeur". De plus, il ajoute que lorsque Kluckhohn (1951) parle de "conception du désirable", il ne s'agit en fait que d'une préférence d'un type particulier. Il propose en échange la définition suivante:

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

(Rokeach, 1973: voir Perron, 1981, p. 4)

Cette définition retient particulièrement l'attention puisque, depuis sa formulation, elle a servi de concept de base à de nombreuses recherches (Perron, 1981).

Selon la définition de Rokeach (1973), la valeur se compose donc de trois éléments: un élément cognitif puisqu'elle est une croyance; un élément conatif car elle détermine un mode de conduite à suivre; un élément affectif car elle désigne une préférence, c'est-à-dire l'attrait exercé par un aspect spécifique de la réalité sur un individu (Perron, 1981; Rokeach, 1973).

### B. Propriétés des valeurs

Les propriétés des valeurs traduisent leur spécificité et leur rôle fondamental au cœur de l'activité humaine. Dans ce qui suit, il est question des propriétés suivantes: hiérarchisation, stabilité, généralité, caractère explicite-implicite, désir-obligation, propriété sujet-objet.

1. Hiérarchisation. A mesure qu'elles sont assimilées par l'in-

dividu, les valeurs s'organisent en un système de hiérarchisation selon le degré de priorité de chacune (Rokeach, 1973). Ce système ordonné rend compte de l'intensité accordée à chaque valeur et permet ultimement de comprendre le comportement du sujet, lorsqu'il est confronté à des prises de décisions et à des conflits intérieurs.

2. Aspect stable de la personnalité. Certaines recherches tendent à démontrer que les valeurs font référence à un aspect plutôt stable de la personnalité (Anderson et Bosworth, 1971; Morris, 1956). En effet, une fois intériorisée la valeur s'intègre à un système de valeurs dont la hiérarchisation connaît une très grande stabilité à travers le développement de l'individu (Rokeach, 1973). Cependant l'intensité de chacune des valeurs contenues dans ce système se modifie, certaines devenant moins fortes avec l'âge (Perron, 1975). Ceci n'a toutefois pas pour effet de modifier l'ordre hiérarchique du système de valorisation. L'intensité d'une valeur constitue la force avec laquelle une personne s'attache à des réalités qu'elle juge importantes. Donc, en vieillissant, l'individu valorise selon un système dont la hiérarchisation demeure constante, mais dont la force est diminuée. La stabilité relative du système viendrait expliquer, en partie, la constance des comportements d'une personne au cours de sa vie. (Dupont, 1971).

3. Généralité. Le qualificatif de généralité est attribué aux valeurs (Rokeach, 1973; Perron, 1981). Elles orientent, en effet, les fins d'existence qu'un individu se propose d'atteindre (bonheur, liberté, salut

éternel, reconnaissance sociale, etc.), lui dictent les modalités d'être et d'agir (ambition, générosité, honnêteté, amabilité, etc.) à adopter afin de réaliser les objectifs visés. Tout ceci représente, pour l'individu, des conceptions générales qui sont, par ailleurs, applicables dans des situations spécifiques (Perron, 1981).

4. Caractère explicite-implicite. Les valeurs ont un caractère explicite-implicite (Perron, 1981). Un sujet donné ne reconnaît comme siennes, qu'une partie de l'ensemble des valeurs qui régissent son comportement (caractère explicite). Par exemple, lorsqu'une personne répond à un questionnaire sur les valeurs, elle n'est en mesure de dévoiler que ses valeurs explicites.

Par ailleurs, il existe des valeurs à l'état de latence qui influencent toutefois le comportement du sujet, sans que ce dernier ait conscience de leur existence (caractère implicite). Ainsi, un questionnaire sur les valeurs serait inapte à déceler celles qui sont implicites pour le sujet, qui en ignore lui-même la présence à l'intérieur de son système de valorisation.

5. Désir ou obligation. Perron (1981) fait remarquer que la valeur se constitue soit à partir d'un désir, soit à partir d'une obligation. Dans le premier cas, elle se situe dans le prolongement d'un besoin ressenti par l'individu. Dans le deuxième cas, elle apparaît suivant une pression exercée par le milieu extérieur. Chaque personne possède en fait ces deux types de valeurs (McLaughlin, 1965); les unes intrinsèques (re-

liées au désir du sujet), les autres extrinsèques (répondant aux pressions de l'environnement).

6. Propriété du sujet ou de l'objet. Les valeurs peuvent être considérées soit comme appartenant prioritairement au sujet, soit au contraire comme caractérisant l'objet valorisable. Perron (1981) nomme cette particularité le "lieu de la valeur". D'une part, est possible de considérer que tous les objets possèdent une force d'attraction ou de répulsion (valence positive ou négative) qui agit directement sur le comportement des humains. D'autre part, le sujet peut être perçu comme le centre d'où émane la valorisation. La valeur appartient alors au sujet et l'objet ne possède pas de valence comme telle.

Selon Rokeach (1973), lorsqu'il s'agit d'opérationnaliser le concept afin de construire des instruments aptes à rendre compte des valeurs présentes au sein d'une population donnée, il est plus économique d'adopter le point de vue du sujet. Effectivement, il y a beaucoup moins de valeurs personnelles que d'objets valorisables.

Voilà qui termine le tour d'horizon des propriétés attribuables aux valeurs. Il serait intéressant à présent, de les aborder dans leur contexte d'applicabilité.

#### C. Classification des valeurs

Dans sa classification des valeurs, Rokeach (1973) en identifie deux types qui correspondent à deux degrés de généralité. Le premier type

de valeurs se rapporte à des fins d'existence comme la paix intérieure, le succès social ou financier, la reconnaissance professionnelle, le salut éternel, etc.. Elles sont appelées des valeurs terminales. Elles peuvent être intrapersonnelles si elles sont centrées sur le sujet (paix intérieure, développement des ressources, etc.). Elles sont considérées comme interpersonnelles si elles sont orientées vers la société (paix dans le monde, fraternité, égalité, etc.).

Le deuxième type de valeurs est constitué de modalités d'être ou d'agir. Rokeach (1973) les nomme des valeurs instrumentales. Elles sont moins générales que les premières, en ce sens qu'elles sont mises à contribution dans des situations spécifiques. Il existe deux sortes de valeurs instrumentales: morales et "de compétence". Les premières correspondent à des fins de mieux-être social (honnêteté, politesse, discipline). Les secondes visent au développement des ressources personnelles du sujet.

Perron (1974a) classifie les valeurs selon leur niveau d'application. En ce sens, il identifie les trois niveaux suivants: universel, sectoriel, personnel. Le niveau universel a trait à l'aspect le plus global de la classification, soit les valeurs de vie. Elles servent à évaluer la qualité de l'existence perçue comme un tout. Par ailleurs, le niveau sectoriel fait référence aux différents secteurs de l'activité humaine (travail, loisir, éducation). A ce niveau, il est possible de rencontrer des valeurs comme la compétition, le pouvoir, l'appartenance, la coopération, etc.. Finalement, le niveau personnel fait appel à des valeurs qui sont

rattachées au vécu propre de la personne en des situations particulières (intimité, intégrité, authenticité, etc.).

Ainsi, les valeurs peuvent s'appliquer en vue d'élaborer des plans de vie ou afin d'adopter les modes d'action qui permettront d'atteindre les objectifs fixés. De plus, elles se rapportent à différentes dimensions de la réalité pratique.

La classification de Perron (1974a) s'apparente à celle de Rokeach (1973), en ce sens qu'elle traduit également divers degrés de généralité; au niveau le plus général, les valeurs universelles, au niveau intermédiaire, les valeurs sectorielles et au niveau le plus spécifique, les valeurs personnelles.

#### D. Les fonctions des valeurs

Il est important de s'attarder quelque peu aux fonctions des valeurs, car à travers la psychologie de l'être ces dernières jouent un rôle capital. Effectivement, elles influencent l'individu dans son comportement, dans sa façon d'entrer en relation avec les gens et les institutions sociales, dans sa manière d'agir à travers les différents secteurs de l'activité humaine (Rokeach, 1973). De plus, elles lui dictent ses choix et ses pri-  
ses de décisions majeures tout au long de sa vie (Perron, 1981).

Donc dans les paragraphes qui suivent, il est principalement ques-  
tion des différentes fonctions attribuées aux valeurs. Rokeach (1973) et  
Perron (1981) reconnaissent aux valeurs trois fonctions principales: elles

agissent comme des standards, aident à la résolution des conflits internes et motivent le comportement.

1. Valeurs comme standards. Les valeurs agissent comme des standards; c'est-à-dire qu'elles guident le comportement à travers différentes situations (Perron, 1981; Rokeach, 1973). Ainsi, lorsqu'un individu prend position socialement dans ses choix politiques, religieux, écologiques et éducatifs, il s'appuie sur son système de valeurs. Les valeurs fixent les standards selon lesquels une personne se présente aux autres membres de la société. De plus, elles servent à évaluer, à juger, à comparer autant les autres que soi-même. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'exercer une quelconque influence sur ceux qui l'entourent, l'individu fait, encore là, appel à ses valeurs.

2. Valeurs et résolution de conflits. Les valeurs procurent à l'individu un plan général qui lui permet de résoudre des conflits et de prendre des décisions (Perron, 1981; Rokeach, 1973). Ainsi, lorsque deux valeurs sont en conflit chez un même sujet, il en fait intervenir une troisième qui lui permet de trancher la question et de justifier sa décision finale.

3. Valeurs et motivation. La troisième fonction serait celle de motivation (Perron, 1981; Rokeach, 1973). Le principe de motivation s'aliamente à trois sources d'activation: adaptation à l'environnement, défense de soi, actualisation de soi (Perron, 1981).

En premier lieu, il est important pour tout être humain de s'adapter à son milieu et il le fait en intériorisant des valeurs comme la politesse, le succès financier, l'obéissance, la responsabilité et la sécurité.

En second lieu, le rôle de défense de soi est exercé par les valeurs dans leur aptitude à procurer des façons de rationnaliser les croyances, attitudes et actions qui sont personnellement ou socialement inacceptables. De cette manière, l'individu parvient à se façonner et à conserver une certaine estime de lui-même.

En dernier lieu, la fonction actualisante permet à la personne de développer ses potentialités, d'acquérir des connaissances, de s'exprimer en terme de besoins, de sentiments et d'émotions. Les valeurs favorisant l'actualisation de soi sont principalement: l'indépendance, le sens de l'accomplissement, la sagesse et la compétence (Perron, 1981).

### Approche dynamiste

Après avoir considéré les valeurs dans une optique fonctionnelle, une approche qui aborde le concept d'un point de vue évolutif s'avère intéressante. Il s'agit donc à présent, non plus de s'attarder sur un aspect stable qui caractérise l'individu, mais sur un processus dynamique; c'est-à-dire la démarche évolutive de valorisation que chaque individu poursuit au cours de sa vie. Très peu d'auteurs se sont intéressés au processus de valorisation (Gendlin, 1967; Perron, 1974a; Paths, 1978; Rogers, 1964). En effet, la majorité des écrits portent surtout sur ce que Gendlin (1967) qualifie de "valeurs conclusions". Mais les quatre auteurs mentionnés plus haut s'accordent sur le fait que, du point de vue psychologique, il est pré-

férable de parler en terme de processus de sélection des valeurs, plutôt qu'en terme de valeurs statiques. Selon ces derniers, la nature évolutive du processus rend compte de la satisfaction et du bien-être que l'individu éprouve face à ses valeurs. Chaque auteur sera présenté individuellement, vue l'originalité et la particularité des propos de chacun.

#### A. Rogers et la valorisation organismique

Rogers (1964) considère qu'à l'origine, chaque enfant possède un système de valorisation organismique et uniquement fondé sur l'expérience. Cependant il apprend à introjecter les valeurs de ses proches afin de conserver leur amour. Peu à peu, le processus de valorisation centré sur soi s'oriente davantage vers les demandes du milieu extérieur. L'enfant ne sait plus reconnaître ses propres valeurs et perd contact avec les indices organismiques qui, jadis, l'orientaient. L'acceptation de sa personne par les autres devient l'unique critère de valorisation pour l'individu.

Il résulte, de ce déplacement, des contradictions profondes entre les signaux organismiques de l'individu et les valeurs qu'il croit posséder intimement. Ces contradictions entraînent beaucoup d'insécurité et face à des menaces éventuelles, la personne se défend en rigidifiant son système de valeurs. Elle se refuse dorénavant à considérer toute autre option susceptible de bouleverser la structuration actuelle de ses valeurs. -

Contrairement à ce processus qui mène à la confusion et au malaise, Rogers (1964) en observe un second qui engendre la satisfaction, le bien-être et la maturité psychologique. Ce processus de valorisation est

principalement centré sur le vécu de la personne. L'individu ose faire confiance aux différents indices que lui envoie son organisme (sentiments, émotions, sensations, intuitions, tendances naturelles). Les valeurs qu'il intègre lui appartiennent réellement et profondément. Il vit harmonieusement et accepte de considérer des options différentes des siennes, sans pour autant se sentir menacer dans son intégrité psychologique.

#### B. Gendlin et la valorisation expérientielle

En tant que psychothérapeute, Gendlin (1967) attache plus d'importance au mode d'appropriation des valeurs d'un individu qu'aux valeurs comme telles. Il remarque que les "valeurs conclusions" sont toujours trop générales et trop vastes pour être utilisées concrètement en thérapie. Par contre, le processus de valorisation fait surgir des questions spécifiques liées au vécu de la personne.

Il s'appuie donc sur son expérience clinique et observe que le processus de valorisation peut se dérouler de façon saine ou malsaine, selon qu'il s'appuie sur des sentiments et des considérations personnelles ("felt meanings") ou, au contraire, qu'il se constitue à partir des pressions extérieures qui ne laissent aucun choix à l'individu. Cet auteur suggère que la stabilité ne se retrouve pas au sein des "valeurs-conclusions" comme telles, mais plutôt à travers le processus de valorisation qui tend à se répéter. Ainsi, une personne qui est confrontée à de nouveaux choix, peut modifier ses valeurs mais elle a tendance à le faire suivant une démarche similaire d'une fois à l'autre. En ce sens, les

choix ne sont que rarement définitifs et le processus se remet en marche régulièrement.

Gendlin (1967), tout comme Rogers (1964), remarque qu'un processus de valorisation expérientiel (centré sur l'expérience individuelle) mène nécessairement à des valeurs orientées vers la survie, la croissance et le développement de soi et de l'espèce humaine.

#### C. Raths et la clarification des valeurs

Raths (1978) considère que le rythme de la vie d'aujourd'hui confronte l'individu avec une multitude de choix. Ces choix impliquent, à leur tour, une constante remise en question des valeurs déjà établies. Il choisit donc de parler de processus de valorisation plutôt que des valeurs statiques. Par ailleurs, cet auteur constate que plusieurs personnes souffrent de différents troubles comportementaux reliés à un processus de valorisation malsain qui ne parvient pas à la clarification des valeurs. Ces individus sont apathiques, incertains, inconsistants et confus car ils ne peuvent appuyer leurs décisions sur un processus de valorisation sain et satisfaisant.

En contrepartie l'auteur propose un processus de valorisation selon sept critères de base, qui aboutit à la clarification des valeurs. Cette clarification est indispensable à un fonctionnement social et personnel, satisfaisant et actualisant. Les critères de base de ce processus sont les suivants: choisir librement, choisir à partir d'alternatives disponibles, choisir après avoir considéré les conséquences impliquées à tra-

vers les différentes alternatives, choisir ce que l'on apprécie et affectionne, affirmer ouvertement son choix, entreprendre une action concrète en se basant sur la valeur adoptée, utiliser cette valeur satisfaisante de façon répétitive suivant le processus ainsi réalisé. En adoptant ce mode de valorisation, l'individu apprend à y voir clair dans ses valeurs et à poser des gestes conscients et responsables. Selon Raths (1978), le développement des valeurs est un processus échelonné sur toute une vie.

#### D. Perron et l'élément de "force"

Perron (1974a) insiste sur l'aspect dynamique de la notion de processus de valorisation. Il introduit l'élément de "force" qui, selon lui, caractérise le processus de valorisation. Cet élément implique des concepts comme: la direction, l'intensité et le rythme.

Tout d'abord le processus se déroule selon une direction qui l'oriente dans l'espace et le temps. Ainsi, l'espace de la valorisation peut être interne, c'est-à-dire fondé sur l'individu et sur son vécu; ou il peut être dirigé vers le monde extérieur et réagir aux pressions exercées par ce dernier. La valorisation peut, d'autre part, être principalement axée sur des considérations présentes, passées ou futures.

Il est ensuite question de l'intensité de la valorisation, c'est-à-dire la puissance de l'énergie avec laquelle une personne s'attache à une valeur. La notion d'intensité devient primordiale pour comprendre les décisions finales d'un individu confronté à un conflit interne entre deux ou plusieurs valeurs qui s'opposent dans des situations précises de la vie.

Finalement, toute force sous-tend un rythme de déploiement. Le processus de valorisation se déroule à une allure plus ou moins vive selon le rythme expérientiel de chaque personne.

Selon Perron (1974a):

... ce serait alors la dimension processus, qui, en définitive, servirait à expliquer le fait que deux ou plusieurs personnes puissent accorder une importance égale à une même chose mais selon des manières fort différentes.  
(Perron, 1974a, p. 32)

Donc le processus de valorisation rend compte du caractère individualisé des systèmes de valeurs car il sous-tend des notions comme la direction, l'intensité et le rythme, qui diffèrent de façon dynamique, des modes de valorisation qui structuralement pourraient sembler identiques.

Par ailleurs, Perron (1974a) souligne que le processus de valorisation peut être soit au service de l'actualisation de soi, ou bien à celui de la défense de soi. Ainsi, un processus actualisant serait orienté vers le présent suivant une intensité proportionnée aux demandes des situations, le tout à un rythme syntonisé sur le vécu de la personne. Par contre, un processus visant la défense de soi serait orienté vers le passé, le futur ou l'imaginaire. Son intensité serait en déphasage par rapport aux demandes des situations. Finalement, son rythme serait en disharmonie avec le vécu de la personne. On retrouve donc également chez Perron (1974a) le thème du processus de valorisation actualisant, versus le processus non-actualisant.

En résumé, les quatre auteurs mentionnés plus haut semblent d'accord sur le fait que le processus de valorisation soit un phénomène dynamique, qui témoigne du jeu des forces internes entre différentes valeurs. Afin que le processus mène à des prises de décisions et des actions satisfaisantes et confortables pour l'individu, il est préférable que sa démarche se centre principalement sur son vécu immédiat. Il est également important que l'individu adopte une valeur en toute liberté, dans une atmosphère de respect et d'acceptation. Là où il n'y a pas de liberté de choix, il est inutile de parler de valeur personnelle satisfaisante. La conscience des éventuelles conséquences du choix est également un élément essentiel afin d'éviter la déception.

Il est donc déjà possible d'identifier deux types de valorisation: l'un, expérientiel, principalement centré sur soi et menant à la satisfaction et au bien-être personnel; l'autre, extrinsèque, qui s'appuie sur les pressions extérieures et qui risque d'entraîner la confusion et la déception.

#### Comparaison entre l'approche fonctionnelle et l'approche dynamiste

Une comparaison entre l'approche fonctionnelle et l'approche dynamiste s'avère importante à ce stade-ci, afin de mieux les situer l'une par rapport à l'autre.

Ce qui a antérieurement été élaboré en terme de "valeurs", sera repris afin de déterminer de quelle façon des notions comme les propriétés, les types et les fonctions des valeurs peuvent être attribuables au phéno-

mène dynamique qu'est le processus de valorisation.

#### A. Propriétés des valeurs et processus de valorisation

En premier lieu, il est intéressant de comparer les propriétés des valeurs au processus de valorisation.

L'une des caractéristiques des valeurs, telles que décrites par Rokeach (1973), est la stabilité dans le temps. Par contre, parmi les auteurs qui traitent du processus de valorisation, les valeurs sont perçues comme étant relativement instables et variables selon les situations (Gendlin, 1967); Raths, 1978; Rogers, 1964). Cependant le mode de sélection d'une ou de plusieurs valeurs est considéré comme étant stable et répétitif. Ainsi, une personne tend à valoriser soit de façon expérientielle, soit de façon extrinsèque. Donc la stabilité est attribuée aux valeurs elles-mêmes par l'approche fonctionnelle, alors que l'approche dynamiste la situe au sein du processus.

La notion de hiérarchisation, caractéristique des valeurs statiques, perd sa pertinence quand il s'agit du processus de valorisation. Ce qui compte prioritairement, c'est la saveur expérientielle de la situation qui déclenche le processus (Gendlin, 1967; Rogers, 1964). L'individu n'a donc pas à se référer à des concepts disposés en une hiérarchie. Seuls son état intérieur et son évaluation des conséquences impliquées importent (Gendlin, 1967; Raths, 1978; Rogers, 1964). Donc ce qui s'avère un fait observable et important au sens des valeurs statiques, devient un aspect plutôt négligeable en terme de processus de valorisation.

La propriété de généralité attribuée aux valeurs trouve une résonnance quelque peu différente lorsqu'elle s'applique à la vision dynamiste. La généralité des valeurs est perçue comme étant caractéristique des conceptions auxquelles elles se rapportent (fins d'existence, modalités d'être et d'agir) (Perron, 1981). Par contre, le processus de valorisation concerne toujours des questions concrètes, spécifiques et immédiates (Gendlin, 1967). Cependant le processus, une fois adopté, se généralise d'une situation à l'autre (Gendlin, 1967; Raths, 1978; Rogers, 1964). L'individu aura toujours tendance à valoriser selon un mode répétitif. Il serait donc exact de parler d'une propriété de généralisation du processus de valorisation.

Pour ce qui est du caractère explicite-implicite des valeurs, il peut s'étendre à la nature du processus de valorisation. En effet, un processus expérientiel sous-tend une prise de conscience profonde des valeurs adoptées (Gendlin, 1967; Raths, 1978; Rogers, 1964). Par contre, le processus extrinsèque se déroule dans une atmosphère de contrainte où la personne opte pour certaines valeurs sans vraiment tenir compte de ses besoins personnels. Ces tendances réelles demeurent inaccessibles à sa conscience (Raths, 1978) et n'agissent que de façon implicite. Donc le caractère explicite-implicite des valeurs statiques semble trouver résonnance au sein de l'approche dynamiste.

De la même façon, la propriété voulant qu'une valeur constitue soit le prolongement d'un désir, soit la réaction à une pression extérieure, s'avère applicable au concept de valorisation. Les deux modes de valorisa-

tion identifiés plus haut s'insèrent parfaitement à l'intérieur de cette caractéristique. Le mode expérientiel se situe effectivement dans le prolongement d'un désir personnel, alors que le mode extrinsèque répond à des pressions extérieures et devient ainsi une obligation.

La dernière propriété attribuée aux valeurs, celle du "lieu de la valeur" (Perron, 1981), s'applique partiellement au processus de valorisation, qui ne peut être considéré que du point de vue du sujet. Les objets peuvent posséder une certaine valence qui conditionne le comportement humain à leur égard, mais ils ne s'inscrivent certainement pas dans une démarche évolutive de valorisation. De toute évidence le processus, qu'il soit expérientiel ou extrinsèque, est une propriété exclusive du sujet.

Les propriétés des valeurs ont donc toutes été abordées par rapport au processus de valorisation. Certaines sont applicables, d'autres doivent être nuancées afin de convenir à la nature du processus.

#### B. Types de valeurs et processus de valorisation

De quelle façon les types de valeurs et le processus de valorisation peuvent-ils être comparables? Les types de valeurs qui ont été abordés plus haut rendent compte des niveaux de généralité rencontrés à travers tous les aspects valorisables de la vie (Perron, 1974a; Rokeach, 1973). En terme de processus de valorisation, ce genre de typologie ne semble pas nécessaire. Le processus paraît, en effet, s'appliquer aux différentes situations de remise en question du système de valeurs, peu importe leur niveau de généralité. De plus, Gendlin (1967) souligne que le processus en action

fait toujours appel à des considérations hautement spécifiques et intimes pour l'individu. Donc les niveaux de généralité n'ajoutent rien de réellement significatif à la notion de processus de valorisation.

#### C. Aspect fonctionnel des valeurs et processus de valorisation

L'aspect fonctionnel des valeurs peut également être comparé au processus de valorisation.

La première fonction des valeurs est celle qui consiste à guider le comportement humain (Rokeach, 1973). Le processus de valorisation apparaît également comme un guide puisqu'il oriente la démarche de valorisation. Sa nature expérientielle ou extrinsèque dirige l'individu vers des points de repères internes ou externes en vue d'une prise de décision et d'une action finales.

La deuxième fonction attribuée aux valeurs réside dans le fait de résoudre des conflits et de faciliter les prises de décisions (Rokeach, 1973). Elle s'apparente tout à fait à la tâche du processus de valorisation, qui se met en marche chaque fois qu'un conflit des valeurs disharmonise le système. La notion de conflit implique un jeu de force entre deux éléments qui s'opposent et témoigne de l'aspect dynamique du processus de valorisation.

La troisième fonction des valeurs se rattache à la motivation du comportement (Rokeach, 1973). Le comportement s'alimente à trois sources d'activation: l'adaptation à l'environnement, la défense de soi et l'actua-

lisation de soi (Perron, 1981). Ces trois sources d'activation semblent influencer également l'orientation du processus de valorisation. Ainsi, les préoccupations d'adaptation à l'environnement et de défense de soi favorisent un mode de valorisation centré prioritairement sur les pressions du milieu extérieur. Par contre, la source d'actualisation de soi apparaît génératrice d'un mode de valorisation expérientiel qui répond à des indices organismiques. Les deux modes de valorisation s'activant à des sources différentes, peuvent être considérés comme des motivateurs du comportement humain.

Pour conclure cette comparaison de l'approche fonctionnelle et de l'approche dynamiste des valeurs, il apparaît clairement que, dépendamment du champ d'étude, qu'il soit social ou psychologique, et des objectifs poursuivis par les chercheurs, chaque approche semble venir compléter l'autre tout en possédant sa pertinence propre. Etant donné que la présente recherche vise à mieux comprendre un processus dynamique d'interaction, soit l'empathie, il semble que la notion de processus de valorisation, de par sa nature dynamique, pourrait receler plus d'éléments significatifs que les valeurs statiques prises isolément.

#### Opérationnalisation du processus de valorisation

L'opérationnalisation du processus de valorisation s'avère nécessaire à son utilisation dans le cadre d'une recherche scientifique. De tous ceux qui ont contribué à l'élaboration du concept de processus de valorisation (Gendlin, 1967; Perron, 1974a, 1981; Raths, 1978; Rogers, 1964), un

seul s'est attardé à son opérationnalisation: il s'agit de Perron (1974c, 1975). À travers une étude des aspects valorisables du système d'éducation au Québec, cet auteur remarque qu'il se forme une dichotomie dans la façon de valoriser chez les étudiants du secondaire et du collégial (Perron, 1974c, 1975). Cette dichotomie rend compte de ce que Perron (1974c, 1975, 1981) appelle les styles de valorisation dont il est question dans les prochains paragraphes.

#### A. Les styles de valorisation

La notion de style de valorisation voit le jour au moment où Perron (1974c) met à l'épreuve un questionnaire visant à étudier les aspects valorisables du système d'éducation québécois: Le Questionnaire des Valeurs d'Education (QVE). Ce questionnaire scrute donc un type de valeurs secto-riel; c'est-à-dire des valeurs qui se rapportent à un secteur donné de l'activité humaine, en l'occurrence, l'éducation.

Selon Perron (1974b):

Les valeurs d'éducation 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.  
(Perron, 1974b: voir Dubé-Bernier, 1979, p. 11)

Donc en s'appuyant sur cette définition de base, Perron (1974c) construit son questionnaire en identifiant sept dimensions (modalités d'être ou d'agir) pouvant être valorisées par un individu, dans ce secteur de l'activité humaine. Ces dimensions sont les suivantes: statut, climat,

sécurité, risque, participation, liberté, réalisation de soi (pour une description détaillée de ces dimensions voir le chapitre "Méthodologie" p. 72).

Perron (1975) soumet son questionnaire à 2,442 étudiants de niveau secondaire et collégial. Il s'aperçoit, en analysant les différentes dimensions, qu'elles se regroupent en deux réseaux distincts qui sont caractéristiques de deux types de valorisation et de réalisation de soi (Dubé-Bernier, 1979; Perron, 1975, 1981).

On retrouve d'abord l'individu expressif qui se réalise en s'exprimant par l'intermédiaire de son milieu. Il est principalement centré sur ses propres ressources intérieures et cherche à les actualiser à travers les possibilités que lui offre son environnement. L'individu expressif valorise prioritairement les dimensions de risque, participation et liberté du QVE.

Par ailleurs, d'autres personnes accordent plus de valeur aux dimensions climat, statut et sécurité. Perron (1975) les identifie comme étant impressives. Elles se réalisent en se pliant aux attentes et aux pressions des milieux social et institutionnel sur lesquels elles sont centrées. Elles se laissent influencer dans leurs options par les lignes directrices dictées par les autorités en place.

En réalité un individu accorde de la valeur aux différents aspects du milieu qui l'entoure selon un mode impressif et/ou un mode expressif. Ces deux traits sont distincts, c'est-à-dire qu'une personne peut être à la

fois impressionnante et expressive bien qu'elle semble privilégier un de ces deux modes de valorisation (Lorange, 1976). A partir du QVE, il est possible d'obtenir deux scores différents: l'un vient placer l'individu sur une échelle d'impressivité, alors que l'autre le place sur une échelle d'expressivité. Il ne s'agit donc pas d'un continuum unique regroupant les deux pôles opposés d'un même concept, mais de deux traits distincts. Cette caractéristique s'avère être en accord avec les observations de McLaughlin (1965) voulant qu'une personne possède à la fois des valeurs intrinsèques et extrinsèques.

#### B. Styles de valorisation et processus de valorisation

Les deux styles de valorisation identifiés par Perron (1975) s'apparentent tout à fait aux deux modes de valorisation rencontrés à travers le processus décrit par Rogers (1964), Gendlin (1967), Raths (1968) et Perron (1974a).

Le style impressionnant ressemble fortement au mode extrinsèque de valorisation, où l'individu s'appuie davantage sur des attentes et pressions qui lui sont extérieures. Les valeurs pour lesquelles la personne impressionnée optera, risquent de se trouver en conflit avec ses tendances et ses besoins réels, engendrant vraisemblablement de la déception et de la confusion (Gendlin, 1967; Raths, 1978). Tout comme pour le mode extrinsèque de valorisation, la source d'activation première de l'impressionnant semble résider dans l'adaptation à son environnement. Les dimensions du système éducatif qu'il privilégie, soient le statut, le climat et la sécurité, apparaissent

représentatives de cette source principale de motivation.

Le style expressif, pour sa part, semble correspondre au mode expérientiel de valorisation, caractérisé par un processus de sélection des valeurs centré fondamentalement sur les besoins et les désirs du sujet. Les valeurs, ainsi sélectionnées, s'harmonisent aisément avec ses aspirations profondes, entraînant une satisfaction et un bien-être personnels (Gendlin, 1967; Raths, 1968; Rogers, 1964). Il est également possible de supposer que l'expressif puise à la source d'activation de l'actualisation de ses ressources internes, puisqu'il se centre principalement sur ces dernières.

Théoriquement le style impressif pourrait constituer le présage d'une insatisfaction personnelle liée au déphasage entre les valeurs de l'individu et ses tendances et besoins réels. Au contraire, le style expressif favoriserait grandement l'actualisation des ressources personnelles du sujet et la satisfaction face à ses réalisations.

Les deux styles de valorisation décrits par Perron (1975, 1981) constituent donc des processus de valorisation, l'un étant expérientiel (expressif), l'autre extrinsèque (impressif).

Les variables à l'étude dans la présente recherche sont donc identifiées. L'une constitue une habileté thérapeutique complexe, il s'agit de l'empathie. L'autre s'avère représentative de deux types d'intégration des valeurs et de réalisation de soi, il est question des styles de valorisation.

sation. Est-il possible de prédire le niveau d'apprentissage des habiletés empathiques à partir du style de valorisation privilégié par une personne?

Aucune recherche portant sur ces deux variables ne permet d'orienter la formulation d'une réponse à ces questions. Il est tout de même possible, en s'appuyant sur les résultats des quelques recherches sur l'empathie et les traits de personnalité, de tenter un rapprochement théorique susceptible d'orienter les hypothèses de travail. Les prochains paragraphes se consacreront, dans un premier temps, à des extrapolations théoriques fondées sur les résultats des recherches sur l'empathie et les traits de personnalité. Dans un deuxième temps, le concept de dogmatisme sera introduit. Il constitue, en effet, une variable connexe au style expressif de valorisation et a été étudié à quelques reprises dans sa relation avec l'empathie.

#### Lien entre l'empathie et les styles de valorisation

Un retour sur les résultats des recherches concernant l'empathie et les traits de personnalité, permet certaines extrapolations sur la nature de l'éventuel lien entre l'empathie et les styles de valorisation.

Lesh (1970), ainsi que Tinsley et Tinsley (1977), observent que le thérapeute empathique s'exprime à partir de ses propres sentiments et non en réaction aux pressions du milieu extérieur. Cette description correspond tout à fait au style expressif de valorisation et laisse présager un lien positif entre l'empathie et l'expressivité.

Rogers (1958, 1975) et Lesh (1970) décrivent l'individu empathique comme une personne qui valorise hautement le développement de ses aptitudes et ressources personnelles. C'est encore une fois le style expressif qui, se réalisant à travers l'actualisation de ses ressources intérieures, ressemble davantage à la description de l'individu empathique.

Théoriquement le style de valorisation expressif maximiserait les chances du sujet d'atteindre la satisfaction et le bien-être personnel. De cette façon, le style expressif favoriserait nettement l'actualisation de soi, alors que le style impressif, de par sa nature extrinsèque, induirait la déception et la confusion (Gendlin, 1964; Raths, 1978). Donc le lien positif déjà observé entre l'empathie et l'actualisation de soi (Foulds, 1969; Lesh, 1970; Selfridge et Vanderkdt, 1976), pourrait s'étendre théoriquement à l'expressivité.

Les résultats des recherches sur l'empathie et certains traits de personnalité laissent deviner un lien positif entre l'expressivité et l'empathie. Cependant il apparaît nécessaire d'introduire une variable connexe à l'impressivité. Ceci permettra de préciser la nature du lien hypothétique qui relie possiblement l'impressivité et l'empathie.

#### Dogmatisme et empathie

Cette troisième et dernière partie du premier chapitre vise à exposer brièvement les liens observés entre l'empathie et le dogmatisme. Le dogmatisme représente une variable de personnalité connexe au style .

impressif de valorisation. Les styles de valorisation décrits antérieurement n'ont en effet jamais été mis en relation avec l'empathie. Cependant le dogmatisme a été étudié à quelques reprises dans son rapport avec l'empathie.

Dans la première section la définition du dogmatisme, proposée par Rokeach (1954, 1960), est présentée de façon détaillée.

La deuxième section comporte un rapprochement théorique entre le dogmatisme et les styles de valorisation. Il apparaît que plusieurs caractéristiques de l'individu dogmatique correspondent à la définition du style impressif de valorisation. Le style expressif, pour sa part, ressemble davantage à la description d'une personne non-dogmatique.

Finalement, la troisième section renferme les conclusions des recherches sur le dogmatisme et l'empathie. Les hypothèses qui viendront clore ce premier chapitre et qui serviront de point de départ à l'élaboration du cheminement expérimental, découleront en partie des résultats des études corrélatives entre le dogmatisme et l'empathie.

#### Définition du dogmatisme

Selon Rokeach (1954, 1960), la notion de dogmatisme fait référence à l'ouverture ou la fermeture du cadre de référence cognitif d'une personne en vue de la réception, la compréhension et l'évaluation d'une information-stimulus.

La personne hautement dogmatique perçoit le monde qui l'entoure

comme étant fondamentalement menaçant pour elle. Cette conception du monde se traduit par un haut degré d'anxiété relationnelle, qu'elle cherche à dissiper en se pliant aux pressions et aux demandes des autorités en qui elle porte une confiance aveugle et absolue. Cet état de fait entraîne, selon Rokeach (1954, 1960), un mode de pensée fermé se manifestant par une perspective autoritaire et une attitude d'intolérance face aux gens qui ne partagent pas ses valeurs et ses croyances. La personne dogmatique devient la représentante inconditionnelle des autorités (politiques, religieuses, scientifiques, etc.) auxquelles elle accorde sa confiance la plus totale. Sa perception, sa compréhension et son évaluation des situations et des informations nouvelles s'altèrent sous l'action des pressions extérieures (récompenses ou punitions distribuées par les autorités) et des pressions intérieures (habitudes personnelles, croyances cristallisées, motifs irrationnels, besoins de pouvoir, besoin d'accroître l'estime personnelle, besoin de dissiper l'anxiété) qui n'ont pas de lien pertinent avec la réalité immédiate (Rokeach, 1954, 1960).

Par contre, une personne peu dogmatique conçoit le monde comme étant foncièrement amical et non-menaçant. Elle ressent, ainsi, peu d'anxiété dans ses relations avec les gens. Elle accorde aux diverses autorités une confiance nuancée relative à la compétence démontrée par ces dernières lors de situations concrètes. L'information-stimulus qui lui parvient est reçue, comprise et évaluée selon des données objectives et intrinsèquement liées à la réalité en cours. Cette personne se montre tolérante et ouverte face à des opinions et des croyances qui s'opposent aux siennes (Rokeach,

1954, 1960).

Selon Rokeach (1960), les gens peu dogmatiques fondent leurs actions sur des forces intérieures actualisantes, plutôt que sur les forces d'auto-défense. Ils sont ainsi psychologiquement mieux armés que les gens dogmatiques afin de résister aux pressions extérieures. L'ouverture d'esprit repose essentiellement sur un besoin de connaître et de comprendre le monde environnant. Par contre, la fermeture d'esprit caractéristique de la personnalité dogmatique prend sa source dans un besoin quasi-permanent de se défendre contre les aspects menaçants de la réalité (Rokeach, 1960).

Il est important de noter que Rokeach (1960) insiste fortement sur le fait que le dogmatisme ou le non-dogmatisme purs n'existent qu'en théorie. En réalité les gens ne sont jamais tout à fait ouverts (non-dogmatiques) ou fermés (dogmatiques). Ils peuvent, cependant, tendre vers un degré plus ou moins élevé de dogmatisme.

#### Rapprochement théorique entre le dogmatisme et les styles de valorisation

Il est possible de tenter un rapprochement théorique entre le dogmatisme et les styles de valorisation. En effet l'impressif, qui se fie prioritairement sur son entourage afin d'orienter ses actions et ses prises de décisions, risque de se sentir mal à l'aise avec des dernières, puisqu'elles ne s'harmonisent pas toujours avec ses tendances et ses désirs profonds. Ce genre de malaise entraîne, selon Roger (1964), une certaine rigidité au sein du système de valeurs de l'individu. Cette rigidité est comparable à la fermeture d'esprit relative des personnes dogmatiques.

L'impressif ressemble également à l'individu dogmatique, en ce sens que tous les deux accordent davantage de crédit à des autorités extérieures qu'à leur perception et leurs sentiments intimes. De plus, la grande importance qu'attribue l'impressif à des dimensions comme la sécurité et le statut, rappelle le besoin de l'individu dogmatique, de dissiper son anxiété, d'augmenter son estime de soi et d'exercer un certain pouvoir sur les autres.

Pour ce qui est de l'expressif, le rapprochement théorique avec l'absence de dogmatisme semble également se faire aisément. Lorsque Rokeach (1960) souligne que la personne peu dogmatique fonde ses actions sur des forces intérieures actualisantes, la description de l'expressif refait spontanément surface. L'expressif est effectivement centré sur ses propres ressources et il se réalise par l'intermédiaire des possibilités offertes dans le milieu qui l'entoure. L'importance que l'expressif accorde à une dimension comme le risque, laisse supposer un faible degré d'anxiété afin de se lancer dans l'action et les défis. La dimension liberté du QVE est également privilégiée par l'expressif et elle laisse paraître un goût pour l'autonomie et l'auto-régulation (Perron, 1981). Cette préférence de l'expressif pour la liberté de pensée et d'action, s'apparente tout à fait avec la caractéristique d'autonomie de la personne peu dogmatique face aux pressions des autorités.

Théoriquement il est donc possible de relier l'impressivité au dogmatisme et l'expressivité à l'absence de dogmatisme chez un individu.

### Recherche sur le dogmatisme et l'empathie

Certaines recherches portent sur le dogmatisme et l'empathie chez des populations d'étudiants en psychologie (Carlozzi *et al.*, 1978, 1982; Foulds, 1971; Passons et Olsens, 1969; Tosi, 1970; Wright, 1975). En s'appuyant sur la description des caractéristiques de la personnalité dogmatique, l'hypothèse principale de ces études relie négativement le dogmatisme et l'empathie. Les résultats obtenus ne font pas l'unanimité. Carlozzi *et al.* (1978, 1982), Passons et Olsens (1969) ainsi que Tosi (1970), rapportent un lien négatif significatif entre ces deux variables. Par contre, Foulds (1971) et Wright (1975) obtiennent des résultats non-concluants qui ne permettent ni de confirmer, ni d'infirmer l'hypothèse principale.

Cette instabilité des résultats peut s'expliquer, d'une part, par le fait que l'empathie est mesurée par différents instruments d'une recherche à l'autre. Ainsi, Tosi (1970) et Wright (1975) utilisent le Barrett-Lennard Relationship Inventory (Barrett-Lennard, 1962), qui consiste en l'évaluation du thérapeute par son client. Pour sa part, Foulds (1971) enregistre les entretiens thérapeutiques de ses sujets et les fait coter par trois équipes de deux juges. L'échelle de cotation utilisée est celle de Carkhuff (1969). Passons et Olsens (1969) compilent les commentaires des superviseurs de stages de leurs sujets, ainsi que les cotations de trois juges sur une échelle d'évaluation fabriquée par ces derniers. Finalement, Carlozzi *et al.* (1978, 1982) ont fait appel à l'Indice de Communication de Carkhuff (1969). Puisque ce dernier instrument sera utilisé dans la présente recherche, il serait judicieux d'appuyer les hypothèses

sur les résultats obtenus par Carlozzi et al. (1978, 1982).

D'après Carlozzi et al. (1982), l'instabilité des résultats provient également d'un nombre trop restreint de sujets observés par les autres chercheurs ( $N \leq 30$ ). Lors de son expérimentation de 1982, l'équipe de Carlozzi analyse les résultats de quelques 215 étudiants de second cycles en "orientation et counseling". Ces chercheurs mesurent l'empathie à partir de l'Indice de Communication de Carkhuff (1969). Ils obtiennent une corrélation négative significative entre le dogmatisme et la communication empathique.

Donc d'après Carlozzi et al. (1978, 1982) un haut degré de dogmatisme correspond à un bas niveau de communication empathique, telle que mesurée par l'Indice de Communication.

Le lien théorique observé plus haut entre le dogmatisme et l'impressivité laisse prévoir une corrélation négative entre l'empathie et l'impressivité. Cependant il n'est pas permis de faire le même genre d'interpolation pour l'expressivité qui est théoriquement connexe à l'absence de dogmatisme. L'empathie n'a, en effet, pas été observée en relation avec l'absence de dogmatisme.

#### Résumé et hypothèses

Ce premier chapitre sert de fondement théorique et empirique en vue de la formulation des hypothèses de travail. Les deux variables qui sont mises en relation dans la présente recherche sont l'empathie et les

styles de valorisation. La variable dépendante, l'empathie, y est décrite comme un processus psychique et relationnel où plusieurs composantes agissent en deux temps. Le premier temps constitue l'aspect réceptif de l'empathie, où le thérapeute tente de comprendre avec sensibilité le monde émotionnel et expérientiel de son client, à travers le cadre de référence de ce dernier. Le processus évolue, dans un deuxième temps, vers une communication adéquate de la compréhension obtenue. Les composantes cognitive-perceptuelle, affective, réceptive et expressive, agissent harmonieusement à travers ces étapes de compréhension et de communication du processus empathique.

L'empathie constitue également une habileté qui se développe avec l'apprentissage et la pratique. De plus, il semble que certains individus possédant des traits de personnalité particuliers (estime de soi, confiance en soi, authenticité, ouverture d'esprit, faible anxiété), soient naturellement plus aptes à développer et à utiliser adéquatement cette habileté dans un contexte de relation d'aide.

La variable indépendante, les styles de valorisation, est introduite à travers la notion de valeur ainsi que celle de processus de valorisation. Les styles de valorisation sont caractéristiques de deux types de réalisation de soi et de sélection des valeurs: le type expressif et le type impressif. L'expressif est celui qui, centré sur lui-même et sur ses ressources personnelles, se réalise à travers les possibilités qui lui sont offertes par son environnement. Il accorde beaucoup d'importance aux di-

mensions liberté, participation et risque, qui se manifestent dans diverses situations concrètes du système d'éducation. Par ailleurs, l'impressif se plie aux pressions et aux attentes de son milieu afin de se réaliser. Il valorise davantage les dimensions sécurité, climat et statut, retrouvées au sein du système d'éducation.

Le style de valorisation expressif constitue, de par sa nature intrinsèque, un processus de développement personnel susceptible d'entraîner un bien-être et une satisfaction chez la personne qui le privilégie. Le style impressif, pour sa part, accordant moins de place aux désirs et aux tendances personnels de l'individu, risque d'occasionner un malaise dans son système de valeurs.

La présente recherche vise à investiguer la nature du lien qui unit possiblement l'empathie et les styles de valorisation. Les questions soulevées sont les suivantes: Avant d'entreprendre une formation à la relation d'aide, existe-t-il des liens naturels entre la compréhension ou la communication empathique et les styles expressif et impressif? Les styles de valorisation peuvent-ils permettre de prédire le degré d'apprentissage de la compréhension et de la communication empathiques?

L'absence de recherche étudiant les relations possibles entre ces deux variables, rend aléatoire la formulation d'hypothèses. Il est tout de même permis d'extrapoler à partir des recherches liant l'empathie à d'autres variables de personnalité.

L'expressivité ressemble théoriquement aux descriptions du thérapeute empathique énoncées par certains chercheurs (Foulds, 1969; Lesh, 1970; Rogers, 1958, 1975; Selfridge et Vanderkdt, 1976; Tinsley et Tinsley, 1977). Il serait donc possible que l'empathie soit positivement liée à l'expressivité.

L'impressivité se rapproche fortement d'une variable appelée le dogmatisme. Le dogmatisme fait l'objet de quelques recherches qui tentent de le lier à l'empathie. Bien que les résultats des recherches ne soient pas unanimes, il apparaît que lorsque l'empathie est mesurée par l'Indice de Communication, elle se trouve liée négativement au dogmatisme.

A la lumière de ce qui précède, les hypothèses proposées sont les suivantes:

1. Les styles de valorisation sont en relation avec la capacité naturelle d'empathie:

a. Avant un entraînement à la relation d'aide, l'expressivité est liée positivement à l'empathie.

b. Avant un entraînement à la relation d'aide, l'impressivité est liée négativement à l'empathie.

2. Les styles de valorisation permettent de prédire le niveau d'apprentissage des habiletés empathiques:

a. L'expressivité est liée positivement à un haut niveau d'apprentissage des habiletés empathiques.

b. L'impressivité est liée négativement à un haut niveau d'apprentissage des habiletés empathiques.

Ces hypothèses seront opérationnalisées dans le chapitre suivant, portant sur la méthodologie adoptée afin de vérifier l'exactitude de ces dernières.

Chapitre II  
Méthodologie

Ce deuxième chapitre vise à exposer les différents aspects liés à la réalisation de l'expérimentation comme telle. Tout ce qui concerne les sujets, les instruments de mesure et le déroulement de l'expérience y est traité. De plus, les hypothèses sont reprises en termes plus opérationnels.

### Sujets

La population étudiée se compose d'étudiants de troisième année inscrits au programme de baccalauréat en Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. On y retrouve 15 hommes et 17 femmes, dont l'âge varie entre 20 et 25 ans ( $\bar{x} = 22$  ans). Ils sont choisis au hasard contrôlé parmi la soixantaine d'étudiants qui forment le groupe de troisième année en Psychologie.

La variable "sexe" est contrôlée de manière à retrouver des représentants des deux sexes en nombre suffisant.

### Instruments de mesure

La variable indépendante, constituée des styles de valorisation, est mesurée à l'aide du Questionnaire de Valeurs d'Education. Pour sa part, la variable dépendante, l'empathie, est quantifiée par deux instruments: l'Indice de Discrimination (I.D.) et l'Indice de Communication (I.C.).

L'I.D. permet de rendre compte d'un aspect réceptif du processus dynamique d'empathie: la discrimination. Pour sa part, l'I.C. nous renseigne sur la capacité d'un sujet à communiquer sa compréhension empathique.

#### Le Questionnaire de Valeurs d'Education

Le Questionnaire de Valeurs d'Education (QVE) sert à quantifier les différentes dimensions composant les styles de valorisation. Il fut construit par Perron (1974a) à partir d'une revue critique des principaux questionnaires portant sur les valeurs de travail (Hamel, 1973) et d'une recherche visant à relever les divers éléments valorisables à l'intérieur du système d'éducation au Québec (Perron, 1974b). Le test peut être administré de façon individuelle ou collective et ne requiert qu'une trentaine de minutes.

Le QVE comprend 92 énoncés portant sur les valeurs d'éducation. Parmi ceux-ci, dix servent à composer une échelle de déviation. Cette échelle comprend des item qui entraînent un style de réponse très homogène de la part de la grande majorité des 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 item sont répartis par groupes de 10 à 16 et se rattachent à sept dimensions valorisables dans le 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 qu'il est toujours question du système d'éducation à l'intérieur duquel il évolue (voir appendice A).

Les dimensions analysées sont les suivantes (Dubé-Bernier, 1979; Perron, 1981):

#### A. Statut

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

#### B. Réalisation de soi

Afin d'évoluer personnellement et d'être satisfait de soi, certaines personnes favorisent l'acquisition, le développement et l'utilisation maximale des connaissances et des ressources personnelles. On y retrouve des termes comme l'efficacité personnelle, le rendement, la satisfaction de soi.

#### C. Climat

L'individu qui valorise le CLIMAT, accorde de l'importance à la qualité des relations humaines dans lesquelles il est impliqué à travers son environnement éducatif. Des éléments comme la confiance mutuelle, la compréhension, l'acceptation, l'encouragement, l'amitié et le respect, font partie de l'atmosphère affective et interpersonnelle à l'intérieur

de laquelle l'individu aime évoluer.

#### D. Risque

L'engagement, en terme d'action concrète, est favorisé plutôt qu'un pseudo-engagement en parole seulement. Les item 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.

#### E. Liberté

Le sujet pose des actes dans une atmosphère d'individualisme et d'auto-régulation. Il attache une grande importance à des notions comme la spontanéité, l'indépendance, l'autonomie et la liberté d'action.

#### F. Participation

Cette dimension rend compte de l'engagement personnel manifesté à travers l'expression d'opinion et la remise en question des aspects insatisfaisants du milieu de l'éducation.

#### G. Sécurité

La personne qui accorde de l'importance à cette dimension est caractérisée par son besoin d'encadrement, de structuration, d'organisation et de stabilité provenant du milieu environnant, en vue d'obtenir l'assurance de la réussite dans les tâches qui sont entreprises.

#### H. Echelles d'impressivité et d'expressivité

L'étudiant qui participe à l'expérimentation obtient donc un score sur chacune des sept dimensions, ainsi que sur les échelles d'impre-

sivité et d'expressivité. Ces deux échelles sont calculées en additionnant les scores de chaque dimension qui s'y rattache. L'impressivité = (statut + climat + sécurité) / 3. L'expressivité résulte de la formule: expressivité = (risque + participation + liberté) / 3. Une définition de chaque style de valorisation a été donnée au chapitre précédent (voir p. 47, 48, 49). Ces définitions ne seront pas donc pas reprises ici.

#### Fidélité et validité du QVE

La consistance interne des différentes dimensions est très élevée. La corrélation est effectivement supérieure à 0.80 pour toutes les dimensions sauf la SECURITE où elle atteint 0.70. Ces chiffres suggèrent donc un degré de fidélité des plus satisfaisantes (Lespérance, 1974; Levasseur, 1974; Perron, 1981).

De plus Dubé-Bernier (1974) ainsi que Robichaud (1975) démontrent la validité de contenu du QVE, indiquant que les items sont tous conçus en tenant compte à la fois de la définition opérationnelle du terme "valeur d'éducation" (Perron, 1973) et du vaste répertoire des dimensions valorisables dans le système d'éducation.

Par ailleurs, Perron (1981) souligne la validité concomitante du QVE à partir d'une revue des recherches ayant permis d'expliciter les liens qui rapprochent ou distancient les valeurs d'éducation de certaines variables de personnalité.

Tableau 1

Contenu des extraits de l'I.C. selon les problématiques exposées et les sentiments sous-jacents

Problématiques	Sentiments		
	Dépression-Détresse	Rage Hostilité	Joie Excitation
Social Interpersonnel	Extrait 1	Extrait 2	Extrait 3
Educationnel-vocationnel	Extrait 4	Extrait 5	Extrait 6
Education des enfants	Extrait 7	Extrait 8	Extrait 9
Sexuel-conjugal	Extrait 10	Extrait 11	Extrait 12
Confrontation par le client	Extrait 15	Extrait 16	Extrait 13

#### L'Indice de Communication

Afin de mesurer le potentiel empathique des futurs psychologues, Carkhuff (1969) met au point un Indice de Communication (I.C.) se composant de 16 énoncés écrits (voir appendice A pour un exemplaire de cet instrument). Chaque énoncé constitue la verbalisation d'une personne qui demande de l'aide à un consultant. Cette verbalisation s'articule à travers le contenu cognitif et les sentiments sous-jacents au problème de l'aide. Parmi les 16 extraits on retrouve trois types de sentiments: dépression-détresse, rage-hostilité, joie-excitation. Ils sont exprimés selon cinq contenus ou types de problématiques: social-interpersonnel, éducationnel-vocationnel, éducation des enfants, sexuel-conjugal, confrontation par le client (voir le ta-

bleau 1).

La tâche de celui qui répond à l'I.C. est de formuler une réponse écrite à la verbalisation de l'aidé. Les réponses obtenues ( $N = 16$ ) sont cotées, par trois juges entraînés, à partir de l'échelle d'empathie en cinq points (Carkhuff, 1969), qui sera décrite plus loin (voir p. 72). La moyenne de cotes accordées sur les 16 extraits par les trois juges (MOYJU) constitue le score de communication.

La validité prédictive de cet instrument a été démontrée à quelques reprises (Carkhuff, 1969; Cooker et Cherchia, 1976; Stokes et Tait, 1979; Therrien et Fisher, 1978; Uhlemann *et al.*, 1976). L'I.C. a été traduit en français par Débigaré et Asselin (1973).

#### L'Indice de Discrimination

L'Indice de Discrimination (I.D.), également mis au point par Carkhuff (1969), reprend les mêmes énoncés que ceux utilisés dans l'I.C. (voir appendice A pour un exemplaire de cet instrument). Cette fois-ci, par contre, un choix de quatre réponses différentes est offert pour chacun des 16 extraits. Le sujet doit alors: choisir celle qu'il aimerait lui-même donner afin de mieux aider l'autre personne, ensuite évaluer chacune des réponses proposées à partir de l'échelle de cotation en cinq points de Carkhuff (1969), qui est présentée aux sujets à la fin du test. Donc le sujet offrira d'abord 16 réponses de choix multiple (tâche 1) et cotera ensuite 64 énoncés à partir de l'échelle en cinq points de Carkhuff (tâche 2). On obtient trois scores différents pour chaque sujet sur l'I.D.: un nombre

de bonnes réponses correspondant à la tâche 1 (BON RE); une déviation moyenne, calculée en comparant les cotations des sujets (tâche 2) avec celles des experts, pour chaque choix de réponse offert (DEM); une déviation moyenne absolue, qui se calcule en additionnant les déviations sur chaque cotation (tâche 2), sans tenir compte de l'orientation positive ou négative (DEMA). Il est à noter que la "déviation moyenne" ainsi que la "déviation moyenne absolue", sont des indices indirects du degré d'empathie. Ainsi, plus ces scores sont élevés, plus le sujet s'éloigne des réponses des experts et moins sa discrimination empathique est grande.

L'utilisation de ces deux scores de déviation à la tâche 2 de l'I.D. (DEM et DEMA), se justifie par le fait que les lacunes de l'une sont complétées par les avantages de l'autre et vice-versa. Ainsi, la déviation moyenne (DEM) donne un aperçu de l'orientation positive ou négative de la déviation et conséquemment de la tendance générale, manifestée par le sujet, à surestimer (orientation négative) les réponses offertes à la tâche 2 de l'I.D.. Cependant le désavantage de ce score provient du fait que deux déviations de même degré mais d'orientation différente (ex.: +2 et -2), s'annulent et réduisent artificiellement la somme des déviations. La conséquence est que le sujet obtient un score supérieur à sa performance réelle.

La déviation moyenne absolue (DEMA) vient pallier cette lacune en se calculant sans tenir compte des signes négatifs et positifs des différences entre les cotations offertes par les experts et celles des sujets.

Ce score constitue donc un reflet plus fidèle de la performance réelle du sujet. Son désavantage réside, par ailleurs, dans le fait qu'il n'indique pas les tendances à la surestimation ou à la sous-estimation du niveau d'empathie.

La validité prédictive de cet instrument est supportée par les résultats de certaines recherches (Carkhuff et Bierman, 1970; Conklin et Hunt, 1975; Watts, 1973).

#### Echelle en cinq points de Carkhuff

L'échelle en cinq points de Carkhuff sert d'instrument de cotation pour les juges qui ont à évaluer le niveau d'empathie offert par les sujets à l'I.C.. Elle constitue également le point de repère des sujets lorsqu'ils ont à coter les énoncés de la tâche 2 de l'I.D..

Cette échelle est construite à partir de celle de Truax et Carkhuff (1967), qui vise également à mesurer l'empathie. Carkhuff (1969) réduit tout simplement l'échelle précédente de neuf à cinq points. Son utilisation est plus simple que la première et c'est la raison pour laquelle elle sera retenue pour la présente recherche.

Le niveau\_1 d'empathie peut être accordé pour une réponse où l'on fait complètement abstraction des sentiments les plus évidents de l'aidé. En somme la réponse de l'intervenant ne se rapporte que difficilement à ce qui est exprimé par l'aidé dans sa verbalisation.

Le niveau\_2 d'empathie se rapporte à une réponse où une partie

des émotions exprimées est retranchée ou sous-estimée. La compréhension du contenu cognitif n'est que partielle; la charge émotive est affaiblie et le sens déformé.

Il est question, au niveau\_3 d'empathie, de "niveau minimum" 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. Autrement dit, 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'aidant rendent compte d'une compréhension plus en profondeur, dépassant l'expression explicite de l'aidé. L'aidant perçoit le sens implicite de la communication de l'aidé.

Finalement, 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 ce que l'aidé ne peut exprimer que de façon confuse et embrouillée.

La validité de cette échelle dépend 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-juge. A travers la littérature psychologique, des fidélités intra et inter-juges variant de .50 à .75 sont admissibles.

L'entraînement systématique des juges revêt une importance particulière dans le but d'obtenir des résultats représentatifs et valides. Cette étape de l'expérimentation est décrite de façon détaillée dans les paragraphes consacrés au déroulement de l'expérience.

### Déroulement de l'expérience

#### Sélection des sujets

Les sujets sont d'abord sélectionnés au hasard parmi le groupe d'étudiants de troisième année en psychologie, afin d'éviter le biais systématique qui aurait pu résulter d'un appel aux volontaires. Il est, en effet, possible que la personne qui se porte spontanément volontaire possède des traits de caractère particuliers, qui pourraient s'avérer significatifs par rapport aux variables à l'étude. En procédant à partir d'un appel aux volontaires, les personnes qui n'ont pas tendance à offrir leur coopération de façon spontanée auraient été éliminées. Il est également juste de supposer que ces dernières possèdent, elles aussi, des traits personnels spécifiques et liés à ce comportement. Il est donc important d'encourager la participation d'une variété d'individus en comptant davantage sur une sollicitation directe, plutôt que sur une démarche volontaire. De cette façon, les risques d'erreur due à une population filtrée devraient être éliminés.

#### Processus d'expérimentation

Afin de rendre compte de l'évolution des sujets à travers leur apprentissage de l'habileté empathique, il faut les soumettre à une vérifi-

cation avant et après le traitement. L'expérimentation comprend donc un pré-test, un traitement et un post-test.

#### A. Pré-test

Le pré-test se déroule une semaine avant le début du cours de Techniques d'Entrevue I (qui constitue la première partie du traitement), afin que les sujets ne soient pas exposés aux notions théoriques entourant la relation d'aide.

1. Première séance. Cette première séance s'échelonne sur une période d'une semaine, afin de rejoindre tous les étudiants selon leurs disponibilités. Ils sont convoqués par petits groupes dans une salle de classe standard, afin de répondre à l'I.C. et à l'I.D..

Lors de cette rencontre, le contexte expérimental de la présente recherche leur est exposé brièvement.

Ensuite, deux assistants de recherche distribuent l'I.C.. Il est à noter que l'I.C. doit toujours être présenté avant l'I.D., puisque ce dernier renferme un choix de réponses qui pourrait fortement influencer la formulation spontanée des sujets, les extraits-stimuli étant identiques pour les deux instruments.

La consigne est lue à voix haute par l'un des assistants de recherche. Les sujets sont alors invités à poser des questions. Ils se mettent ensuite au travail sans qu'aucune restriction de temps ne leur soit imposée. Le test a une durée variant entre 60 et 90 minutes.

Lorsque tous les participants ont terminé et remis le questionnaire et les feuilles-réponses, une pause d'une quinzaine de minutes est accordée.

Au retour l'I.D. est distribué. Encore une fois, la consigne est lue à voix haute par l'assistant de recherche, qui se charge également de répondre aux questions. Puis les sujets sont invités à se mettre au travail sans avoir à se soucier du temps, car aucune limite n'est imposée. Le test est d'une durée approximative de 30 minutes.

Au fur et à mesure que les sujets terminent ce deuxième test, ils le remettent aux assistants de recherche et peuvent quitter la salle.

2. Deuxième séance. Afin de répondre au QVE, les sujets sont convoqués une semaine plus tard par petits groupes. La deuxième séance s'échelonne également sur une période d'une semaine. Au cours de cette séance, les sujets sont soumis à d'autres instruments mesurant diverses variables de personnalité qui seront mises en relation avec l'empathie dans le cadre d'une recherche plus vaste.

Le QVE est distribué par deux assistants de recherche. La consigne est ensuite lue à voix haute par l'un des assistants, afin de s'assurer qu'aucune partie ne sera omise ou interprétée faussement. Les participants sont alors invités à poser des questions. Par la suite, ils peuvent procéder à la tâche sans se préoccuper du temps car aucune limite de temps n'est prescrite. La passation du QVE requiert généralement une trentaine de minutes.

### B. Traitemet

Le traitement est constitué de deux cours particuliers qui sont inscrits au programme du Baccalauréat en Psychologie de l'UQTR: Techniques d'Entrevue I et II. Ces cours ont pour but de former l'étudiant à la relation d'aide. Ils ont été construits principalement à partir des écrits de Carkhuff (1969) sur la formation à la relation d'aide. Les étapes de formation décrites au premier chapitre (voir p. 18) du présent ouvrage, sont à peu près observées malgré les quelques particularités qui caractérisent les cours offerts à l'UQTR (voir appendice B).

Le cours de Techniques d'Entrevue I vise principalement l'acquisition de notions théoriques sur les ingrédients de base de la relation d'aide (empathie, confrontation, respect, instantanéité, authenticité, dévoilement, spécificité). Ces notions, acquises à travers des lectures personnelles, sont discutées et mises en pratique lors des séminaires et des jeux de rôles dirigés.

Le cours de Techniques d'Entrevue II permet à l'étudiant d'intégrer les notions apprises lors du premier cours, à l'intérieur d'un processus réel de relation d'aide. Le cours se veut donc une pratique "in vivo" des notions introduites à travers le cours précédent.

### C. Post-test

La procédure décrite plus haut lors de la passation de l'I.C. et de l'I.D. (voir première séance) est reprise intégralement pour constituer le post-test, lorsque les sujets ont complété les cours de Techniques d'Entrevue I et II.

trevue I et II. Le QVE n'est pas repris au post-test.

D. Entraînement des juges

Trois étudiants (2 femmes - 1 homme) de deuxième cycle en psychologie sont d'abord recrutés en fonction de leur formation professionnelle à la relation d'aide. Leur intérêt pour la recherche et pour la tâche à accomplir est également considéré.

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 proposées (celles qui ont trait à la communication empathique), repose essentiellement sur la fiabilité de ces derniers.

Afin de s'assurer que l'empathie mesurée par les juges ne soit pas différente de celle qui a été évaluée par l'I.C. dans les recherches précédentes, il est préférable de recréer les conditions d'entraînement des juges, telles que décrites par Rogers (1967), de la façon la plus fidèle qui soit (Dubois, 1973).

L'entraînement suit alors les étapes suivantes:

1. Présentation du concept d'empathie. Le concept d'empathie est présenté aux juges 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. Présentation de l'échelle d'empathie. L'échelle d'empathie en cinq points de Carkhuff (1969) est présentée aux juges. L'accent est

mis sur la notion de "soustraction" des niveaux 1 et 2, sur celle d'"inter-changeabilité" du niveau 3 et, sur la notion d'"addition" des niveaux 4 et 5.

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 revisé en groupe.
- b) les sources d'erreur 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'I.D., qui constitue une tâche de sélection et de cotation de réponses empathiques. Ils discutent par la suite des cotes acceptables aux différents choix de réponses de l'I.D..

5. Cotation de dix extraits. Dix extraits tirés de la passation de l'I.C. par un groupe d'étudiants de troisième année en psychologie au cours de l'année scolaire précédente, sont évalués par les juges selon l'échelle de Carkhuff (1969).

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

6. Cotation de dix nouveaux extraits. Les juges cotent dix nouveaux extraits provenant de la même source qu'au point 5. Ils échan-

gent par la suite leurs impressions sur cette nouvelle expérience de cotation.

La fidélité inter-juge atteint les cotes suivantes après la période d'entraînement: juge 1 et juge 2, .76; juge 2 et juge 3, .78; juge 1 et juge 3, .65. Ces cotes confirment le succès de l'entraînement des juges car dans les recherches précédentes les taux de corrélation significatifs d'un apprentissage adéquat se situent entre .50 et .75 (Dubois, 1973). Les corrélations observées entre les cotes des juges de la présente étude, permettent d'entreprendre la cotation de l'I.C..

#### E. Cotation de l'Indice de Communication

La cotation de l'I.C. est entreprise au moment où les juges démontrent un taux de fidélité inter-juge variant de .50 à .75. La cotation de l'I.C. se déroule selon une méthode dite "aveugle". En effet, les juges ne connaissent ni l'identification des sujets ni leur groupe d'appartenance<sup>1</sup>, ni le moment (pré ou post-test) de la passation de l'I.C..

Les extraits sont cotés en bloc de 50 à 75. Un bloc comprend les réponses de 50 à 75 sujets pour un même extrait.

Par ailleurs, afin de vérifier la fidélité intra-juge, il est

-----  
<sup>1</sup>Lors de cette cotation les juges ont à corriger les I.C. des quelques 150 sujets qui composent le groupe expérimental et les deux groupes-contrôle de la vaste recherche sur l'empathie et l'intégration personnelle, dans le cadre de laquelle se situe la présente étude.

indispensable que certains extraits soient cotés une seconde fois. Tous les extraits, sauf les numéros 3 et 8, sont recotés pour un nombre restreint de sujets (21 sujets au pré-test, 15 au post-test). Cette deuxième cotation s'effectue au même moment que la cotation originale. Les réponses qui servent à calculer la fidélité intra-juge sont glissées parmi les autres réponses selon la méthode "aveugle". Les résultats de ces calculs sont présentés au chapitre portant sur la présentation et l'analyse des résultats.

### Hypothèses opérationnalisées

Les hypothèses présentées au premier chapitre sont reprises ici en des termes plus opérationnels. Elles se regroupent selon les thèmes suivants: expressivité et capacité naturelle d'empathie, impressivité et capacité naturelle d'empathie, expressivité et apprentissage de l'empathie, impressivité et apprentissage de l'empathie.

#### Expressivité et capacité naturelle d'empathie

La première hypothèse formulée à la fin du chapitre premier concernant le lien entre les styles de valorisation et la capacité naturelle d'empathie: les styles de valorisation sont en relation avec la capacité naturelle d'empathie. Elle se fractionne en deux sous-hypothèses qui se rapportent alternativement à l'un et l'autre des deux styles de valorisation. L'hypothèse 1-a fait référence à l'expressivité et elle se lit comme suit: avant un entraînement à la relation d'aide, l'expressivité est liée positi-

vement à l'empathie. Elle se traduit de la façon suivante en termes opérationnels:

A-1 Le score d'expressivité du OVE est en corrélation positive significative avec la moyenne des juges de l'I.C. et le nombre de bonnes réponses obtenu sur la tâche 1 de l'I.D., au pré-test.

A-2 Le score d'expressivité du OVE est en corrélation négative significative avec la déviation moyenne et la déviation moyenne<sup>1</sup> absolue obtenues à la tâche 2 de l'I.D., au pré-test.

#### Impressivité et capacité naturelle d'empathie

La seconde fraction de la première hypothèse se rapporte au lien entre l'impressivité et la capacité naturelle d'empathie: avant de suivre un entraînement à la relation d'aide, l'impressivité est liée négativement à l'empathie.

Dans un langage opérationnel elle devient:

B-1 Le score d'impressivité du OVE est en corrélation négative significative avec la moyenne des juges sur l'I.C. et le nombre de bonnes réponses obtenu sur la tâche 1 de l'I.D., au pré-test.

B-2 Le score d'impressivité du OVE est en corrélation positive significative avec la déviation moyenne et la déviation moyenne absolue

-----  
<sup>1</sup> Ce score constitue une mesure indirecte d'empathie. L'orientation du lien s'en trouve donc inversée.

obtenue à la tâche 2 de l'I.D., au pré-test.

#### Expressivité et apprentissage de l'empathie

La deuxième hypothèse présentée à la fin du contexte théorique, relie les styles de valorisation au niveau d'apprentissage de l'empathie: les styles de valorisation permettent de prédire le niveau d'apprentissage des habiletés empathiques.

Elle se subdivise en deux sous-hypothèses concernant le lien spécifique de chaque style de valorisation avec l'apprentissage des habiletés empathiques. En premier lieu: l'expressivité est liée positivement à un haut niveau d'apprentissage des habiletés empathiques.

Cette hypothèse devient:

C) Le score d'expressivité du QVE au pré-test est en corrélation positive significative avec l'écart entre les scores au pré-test et au post-test, de la moyenne des juges à l'I.C., du nombre de bonnes réponses obtenu à la tâche 1 de l'I.D., de la déviation moyenne<sup>1</sup> et de la déviation moyenne absolue, à la tâche 2 de l'I.D..

#### Impressivité et apprentissage de l'empathie

Le style impressif de valorisation permet de prédire le niveau

-----

<sup>1</sup> L'écart entre les mesures indirectes d'empathie au pré-test et au post-test, est calculé de façon à obtenir un score direct d'apprentissage. Donc les hypothèses n'ont pas à être inversées.

d'apprentissage des habiletés empathiques, d'où la sous-hypothèse suivante: l'impressivité est liée négativement à un haut niveau d'apprentissage des habiletés empathiques.

Elle s'opérationnalise en ces termes:

D) Le score d'impressivité du QVE au pré-test est en corrélation négative significative avec l'écart entre les scores au pré-test et au post-test, de la moyenne des juges à l'I.C., du nombre de bonnes réponses à la tâche 1 de l'I.D., de la déviation moyenne et de la déviation moyenne absolue à la tâche 2 de l'I.D..

Donc tout ce qui concerne la réalisation matérielle de l'expérimentation a été exposé au cours du chapitre qui se termine. Des hypothèses opérationnalisées ont été présentées dans le but de préciser la nature des analyses statistiques qui suivront. Les méthodes d'analyse et les résultats recueillis sont décrits et interprétés dans le chapitre qui suit.

Chapitre III  
Analyse des résultats

L'analyse des résultats constitue le thème principal de ce troisième chapitre. De façon plus spécifique, ce chapitre se subdivise comme suit: les méthodes d'analyse des résultats sont exposées brièvement, par la suite une deuxième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats en fonction des hypothèses qui s'y rattachent, finalement les résultats sont interprétés quant à leur signification et à leur impact réels.

#### Méthodes d'analyse des résultats

Les résultats bruts obtenus par la cotation des instruments de mesure de l'empathie et des styles de valorisation, sont soumis à diverses analyses qui visent à confirmer les hypothèses formulées. Les méthodes d'analyse des données brutes sont présentées selon les thèmes suivants: fidélité inter et intra-juge, apprentissage des habiletés empathiques, contrôle de la variable "sexe", corrélations entre l'empathie et les styles de valorisation, calculs exploratoires. Une section entière est consacrée à chacun de ces thèmes, afin de bien détailler les diverses analyses que subiront les données brutes.

#### Fidélité inter et intra-juge

En premier lieu, il apparaît indispensable de vérifier la fidélité inter et intra-juge, telle qu'elle se présente lors de l'étape de cotation de l'I.C.. En effet, la fidélité des juges constitue une condition

essentielle à la poursuite significative de l'analyse des résultats. Advenant le cas où le travail des juges s'avèrerait invalide, il deviendrait impossible de conclure quoi que ce soit se rapportant à l'I.C..

La fidélité inter-juge s'obtient en comparant les cotes des juges entre-eux, d'après une corrélation de Pearson. Le calcul de la fidélité inter-juge ne se limite pas aux 32 sujets de la présente recherche. En effet, 55 étudiants de troisième année en psychologie répondent à l'I.C. au pré-test, dans le cadre d'une plus vaste recherche sur l'empathie et l'intégration personnelle. Au post-test, ce nombre est restreint à 47 sujets. C'est donc à partir de tous ces sujets que le calcul de fidélité inter-juge s'effectue.

La fidélité intra-juge, pour sa part, peut être évaluée en comparant les deux séries de cotations (mode test-retest) d'un même juge sur les mêmes extraits. De façon arbitraire, afin d'épargner du temps, seuls les protocoles de 21 sujets au pré-test et de 15 sujets au post-test, sont cotés une deuxième fois par les trois juges. Tous les extraits des protocoles choisis, sauf l'extrait 3 et l'extrait 8, subissent une deuxième cotation. Pour chaque juge, on obtient alors une double cotation sur les 14 extraits des 21 protocoles du pré-test et des 15 protocoles du post-test. La corrélation de Pearson sert à comparer les deux séries de cotations d'un même juge et à déterminer la fidélité intra-juge.

#### Apprentissage des habiletés empathiques

Afin de s'assurer de l'efficacité du traitement et de l'appren-

tissage des habiletés empathiques, un calcul de la progression des scores d'empathie est effectué.

Les scores directs d'empathie (moyenne des juges à l'I.C. (MOYJU) et nombre de bonnes réponses à l'I.D. (BONRE)) obtenus au pré-test (I), sont soustraits de ceux obtenus au post-test (P), afin de connaître l'écart (E) entre ces deux mesures.

$$\text{MOYJUP} - \text{MOYJUI} = E (\text{MOYJU})$$

$$\text{BONREP} - \text{BONREI} = E (\text{BONRE})$$

Par contre, pour ce qui est des scores indirects d'empathie (déviation moyenne (DEM) et déviation moyenne absolue (DEMA) de l'I.D.), la soustraction s'inverse. Ainsi, le score obtenu au post-test est soustrait de celui du pré-test. Ce renversement de l'opération produira une estimation directe de l'apprentissage accompli à la tâche 2 de l'I.D. Plus l'écart entre les résultats du pré-test et ceux du post-test est grand, plus le degré d'apprentissage est élevé.

$$\text{DEMI} - \text{DEMP} = E(\text{DEM})$$

$$\text{DEMAI} - \text{DEMAP} = E (\text{DEMA})$$

Par la suite, un test-t est appliqué aux différences qui résultent de ces soustractions, afin d'en connaître le degré de signification.

#### Contrôle de la variable "sexe"

Afin de s'assurer qu'il n'y a pas de différence significative entre les hommes et les femmes face à leur mode de valorisation et à leurs

habiletés empathiques, un test-t sera appliqué aux mesures de ces deux variables. Pour ce qui est des styles de valorisation, la vérification ne sera effectuée qu'au pré-test.

#### Corrélations entre l'empathie et les styles de valorisation

Conformément aux hypothèses opérationnalisées, les huit scores d'empathie sont mis en relation avec les échelles d'expressivité et d'impressivité du QVE selon la corrélation de Pearson (voir tableau 2 page suivante).

#### Calculs exploratoires

Quelques calculs sont suggérés à titre exploratoire. D'une part, il serait intéressant de connaître la relation entre chacune des sept dimensions du QVE et tous les scores d'empathie, suivant le même schème de comparaison que celui proposé à travers les hypothèses opérationnalisées. La corrélation de Pearson sera donc utilisée à cette fin.

D'autre part il serait adéquat, conformément aux recherches antérieures, de vérifier la validité prédictive de l'I.C. et de l'I.D.. Les résultats antérieurs (Carkhuff, 1969; Carkhuff et Bierman, 1969; Conklin et Hunt, 1975; Cooker et Cherchia, 1976; Stokes et Tait, 1979; Thérrien et Fisher, 1978; Uhlemann *et al.*, 1976; Watts, 1973) portent à croire que les scores d'empathie au pré-test permettent de prédire ceux du post-test. Il s'agit donc d'appliquer une corrélation de Pearson entre les différents scores d'empathie au pré-test et ceux du post-test.

Tableau 2

Corrélations entre l'empathie  
et les styles de valorisation

Styles de valorisation	Empathie
	MOYJUI
Expressivité (pré-test)	BONREI
	DEMI
	DEMAI
	E(MOYJU)
Impressivité (pré-test)	E (BONRE)
	E(DEM)
	E(DEMA)

Présentation et analyse des résultats

Cette seconde partie du troisième chapitre est consacrée à la présentation et l'analyse des résultats, en fonction des hypothèses formulées au chapitre précédent. En premier lieu, les résultats concernant les calculs de fidélité inter et intra-juge sont exposés. Par la suite, il est question de l'apprentissage accompli par les sujets sur les différents scores d'empathie. Les résultats du contrôle de la variable "sexe" sont à leur tour présentés. Viennent ensuite les résultats directement liés aux hypo-

thèses de travail dans l'ordre suivant: expressivité et capacité naturelle d'empathie, impressivité et capacité naturelle d'empathie, expressivité et apprentissage de l'empathie, impressivité et apprentissage de l'empathie. Finalement, les calculs exploratoires sont exposés brièvement, dans le but d'y retrouver des indices supplémentaires pouvant éclairer les interprétations qui suivront.

#### Fidélité des juges

La fidélité inter-juge lors de la cotation de l'I.C., est calculée en comparant les cotes des juges entre eux. Au pré-test le calcul s'effectue à partir des 55 étudiants de troisième année en psychologie, qui ont répondu à l'I.C.. Au post-test le nombre est réduit à 47 étudiants. Les 32 sujets de la présente recherche sont inclus dans ces nombres.

La fidélité inter-juge varie entre .90 et .93 ( $p \leq .001$ ) au pré-test et entre .74 et .78 ( $p \leq .001$ ) au post-test.

Pour ce qui est de la fidélité intra-juge elle est calculée, au pré-test, à partir d'une seconde cotation des réponses données par 21 étudiants de troisième année en psychologie, sur tous les extraits à l'exception des extraits 3 et 8. Au post-test le calcul s'effectue à partir d'une nouvelle cotation des réponses de 12 étudiants, sur les mêmes extraits qu'au pré-test.

La fidélité intra-juge se situe entre .88 et .96 ( $p \leq .001$ ) au pré-test et entre .83 et .91 ( $p \leq .001$ ) au post-test (voir tableau 3).

Tableau 3

Fidélité inter et intra-juge  
selon la corrélation de Pearson

	Juge A	Juge B	Juge C
<u>Pré-test</u>			
Juge A	.88***	.90***	.93***
Juge B		.96***	.93***
Juge C			.95***
<u>Post-test</u>			
Juge A	.91***	.78***	.74***
Juge B		.83***	.77***
Juge C			.88***

\* =  $p \leq .05$

\*\* =  $p \leq .01$

\*\*\* =  $p \leq .001$

Il est donc approprié d'affirmer que les critères de fidélité inter et intra-juge ont été atteints. Ils sont effectivement évalués entre .50 et .75 à travers la littérature scientifique (Dubois, 1973).

#### Apprentissage des habiletés empathiques

L'écart entre les différents scores d'empathie avant et après le traitement, constitue un indice certain de l'apprentissage des habiletés

empathiques. Chacun des quatre scores d'empathie est soumis à un test-t, afin d'observer la variation entre les moyennes du groupe avant et après le traitement.

La moyenne du groupe ( $N = 32$ ), pour la moyenne des juges de l'I.C., se chiffre à 1.47 ( $\alpha = .35$ ) au pré-test, alors qu'elle s'élève à 2.05 ( $\alpha = .14$ ) lors du post-test. La valeur du t est de 8.54 ( $p \leq .001$ ) (voir tableau 4). Le groupe obtient en moyenne 9.06 bonnes réponses à la tâche 1 de l'I.D. au pré-test, comparativement à 12.37 réponses exactes au post-test. La différence s'établie donc à 3.31 et la valeur du t atteint 5.54 ( $p \leq .001$ ).

Pour ce qui est de la tâche 2 de l'I.D., la déviation moyenne du groupe est de -.15 ( $\alpha = .41$ ) au pré-test, comparativement à une déviation moyenne de -.04 ( $\alpha = .50$ ) au post-test. La différence s'élève donc à -.11. La valeur du t est de -1.37 et n'atteint pas le critère de signification (voir le tableau 4).

Finalement, la déviation moyenne absolue du groupe sur la tâche 2 de l'I.D. se chiffre à .99 ( $\alpha = .22$ ) au pré-test et à .71 ( $\alpha = .32$ ) au post-test. La différence de .28 est significative à .001 avec un t de 4.38 (voir tableau 4).

Il est donc pertinent de dire que le groupe expérimental a profité positivement du traitement qu'il a subi. Seule la déviation moyenne de la tâche 2 de l'I.D. n'atteint pas le critère de signification. Cependant,

Tableau 4

Ecart-type entre les moyennes du groupe sur  
les scores d'empathie (pré et post-test)

Scores d'empathie	$\bar{x}$	Ecart-type	Déférence moyenne	Ecart-type	T
MOYJUI	1.47	.35		.57	.37
MOYJUP	2.05	.14			8.54***
BONREI	9.06	2.77			
BONREP	12.37	2.53	3.31	3.38	5.54***
DEMI	-.15	.41			
DEMP	-.04	.50	-.11	.46	-1.37
DEMAI	.99	.22			
DEMAP	.71	.32	.28	.36	4.38***

\* =  $p \leq .05$

\*\* =  $p \leq .01$

\*\*\* =  $p \leq .001$

dant cet insuccès paraît contrebalancé par la progression réalisée sur cette même tâche lorsque calculée en valeur absolue. En effet, la déviation moyenne absolue subit une baisse appréciable au post-test, laissant supposer un apprentissage efficace à la tâche 2 de l'I.D.. Néanmoins, en ce qui concerne l'I.C. au post-test, il est important de souligner que la moyenne du groupe n'est que de 2.05 (voir tableau 4). Bien que l'écart entre ce score et

celui du pré-test soit significatif, il apparaît pertinent de s'interroger sur la valeur réelle de cet apprentissage. Un niveau 2 d'empathie correspond, en effet, à une absence d'empathie où la charge émotive des verbalisations de l'aidé est sous-estimée par les réponses de l'aidant. Avec un niveau moyen de 2.05, il est clair que le groupe expérimental ne manifeste pas, après le traitement, une habileté minimale de communication empathique. Cette constatation risque donc d'avoir un impact important sur l'interprétation des résultats.

#### Contrôle de la variable "sexe"

Une comparaison est effectuée entre les hommes et les femmes, afin de s'assurer que ces deux groupes ne présentent pas de différence significative entre leurs résultats respectifs sur les mesures d'empathie et de style de valorisation. Les résultats confirment qu'il n'existe pas de différence entre les hommes et les femmes, en ce qui concerne les scores qu'ils obtiennent à l'I.C. et à l'I.D., tant au pré-test qu'au post-test (voir appendice C, tableau 7).

Pour ce qui est du QVE, les résultats du test-t ne dévoilent pas non plus de différence significative entre les sexes (voir appendice C, tableau 8).

Le sexe ne constitue donc pas un facteur déterminant relativement aux instruments de mesure utilisés dans la présente recherche.

### Expressivité et capacité naturelle d'empathie

#### A. Expressivité et scores directs d'empathie

La première hypothèse (A-1) émise à la fin du second chapitre, suggère une corrélation positive significative entre l'échelle d'expressivité du QVE et les scores directs d'empathie au pré-test: A-1 Le score d'expressivité du QVE est en corrélation positive significative avec la moyenne des juges de l'I.C. et le nombre de bonnes réponses obtenu sur la tâche 1 de l'I.D. au pré-test.

La corrélation de Pearson permet de vérifier l'exactitude de cette hypothèse..

La moyenne des cotes accordées par les trois juges sur l'I.C. présente une relation positive significative ( $r = .39$ ,  $p \leq .05$ ) avec l'échelle d'expressivité.

Le nombre de bonnes réponses sur l'I.D. est également relié positivement à l'échelle d'expressivité ( $r = .38$ ,  $p \leq .05$ ) (voir tableau 5).

Cette première hypothèse (A-1) est confirmée.

#### B. Expressivité et scores indirects d'empathie

La deuxième hypothèse (A-2) concerne le lien négatif qui unit supposément l'échelle d'expressivité aux scores indirects d'empathie: A-2 Le score d'expressivité du QVE est en corrélation négative significative avec la déviation moyenne et la déviation moyenne absolue obtenues à la tâche 2 de l'I.D. au pré-test.

Tableau 5

Corrélations de Pearson entre les mesures  
d'empathie et les échelles d'expressivité  
et d'impressivité au pré-test

	Expressivité	Impressivité
MOYJUI	.39*	.18
BONREI	.38*	-.02
DEMI	-.28	-.21
DEMAI	-.08	.14

\* =  $p \leq .05$

\*\* =  $p \leq .01$

\*\*\* =  $p \leq .001$

Les mesures indirectes d'empathie de l'I.D. ne sont pas reliées significativement avec l'échelle d'expressivité. La corrélation se chiffre à -.28 pour ce qui est du rapport entre la déviation moyenne et l'expressivité. La déviation moyenne absolue n'est pas liée non plus à l'expressivité ( $r = -.08$ ) (voir tableau 5).

L'hypothèse A-2, concernant les mesures indirectes d'empathie et l'expressivité, est donc rejetée.

#### Impressivité et capacité naturelle d'empathie

##### A. Impressivité et scores directs d'empathie

Le contexte théorique favorise la formulation d'une hypothèse qui

relie négativement l'échelle d'impressivité aux mesures directes d'empathie (B-1). Les résultats bruts d'empathie et d'impressivité sont mis en relation d'après des corrélations de Pearson: B-1 Le score d'impressivité du QVE est en corrélation négative significative avec la moyenne des juges de l'I.C. et le nombre de bonnes réponses obtenu sur la tâche 1 de l'I.D., au pré-test.

Les corrélations obtenues ne sont significatives dans aucun cas. Ainsi, la moyenne des juges de l'I.C. est en relation positive mais non significative avec l'impressivité ( $r = .18$ ) (voir tableau 5).

Le nombre de bonnes réponses à l'I.D. est en relation négative non significative avec l'échelle d'impressivité du QVE ( $r = -.02$ ) (voir tableau 5).

L'hypothèse B-1 ne peut donc pas être retenue.

#### B. Impressivité et scores indirects d'empathie

L'impressivité serait liée positivement aux scores indirects d'empathie selon l'hypothèse B-2: Le score d'impressivité du QVE est en corrélation positive significative avec la déviation moyenne et la déviation moyenne absolue obtenues à la tâche 2 de l'I.D., au pré-test.

Les mesures indirectes d'empathie de l'I.D. se présentent respectivement avec des corrélations de -.21 et .14 et n'atteignent donc pas le critère minimal de signification (voir tableau 5). L'hypothèse B-2 n'est pas empiriquement vérifiée.

Tableau 6

Corrélations de Pearson entre l'écart pré-test  
post-test des mesures d'empathie et  
les échelles d'impressivité et d'expressivité

	Expressivité	Impressivité
E(MOYJU)	-.01	-.02
E(BONRE)	-.31*	-.07
E(DEM)	-.02	-.14
E(DEMA)	-.24	-.09

\* =  $p \leq .05$

\*\* =  $p \leq .01$

\*\*\* =  $p \leq .001$

#### Expressivité et apprentissage des habiletés empathiques

En s'appuyant sur le contexte théorique, il est légitime de supposer que l'expressivité sera en relation positive significative avec l'apprentissage accompli sur tous les scores d'empathie: C Le score d'expressivité du QVE au pré-test est en corrélation positive significative avec l'écart entre les scores au pré-test et au post-test de la moyenne des juges à l'I.C., du nombre de bonnes réponses à la tâche 1 de l'I.D., de la déviation moyenne et de la déviation moyenne absolue à la tâche 2 de l'I.D..

En réalité les corrélations entre l'expressivité et l'écart entre

les scores d'empathie se présentent autrement.

Seule la corrélation entre l'expressivité et l'écart entre le nombre de bonnes réponses à la tâche 1 de l'I.D. avant et après le traitement, est significative ( $r = -.31$ ,  $p \leq .05$ ). Cependant la corrélation est négative alors que l'hypothèse C suggère une corrélation positive (voir tableau 6). Il faut donc rejeter l'hypothèse C.

#### Impressivité et apprentissage des habiletés empathiques

La dernière hypothèse (D) concerne le lien entre l'impressivité et l'apprentissage des habiletés empathiques: D Le score d'impressivité du QVE au pré-test est en corrélation négative significative avec l'écart entre les scores au pré-test et au post-test de la moyenne des juges à l'I.D., de la déviation moyenne et de la déviation moyenne absolue à la tâche 2 de l'I.D..

L'impressivité n'est en corrélation significative avec aucun des scores d'empathie (voir tableau 6). L'impressivité n'est apparemment pas liée à l'apprentissage des habiletés empathiques.

#### Présentation des résultats exploratoires

Des calculs sont effectués indépendamment de toute hypothèse, afin de connaître le lien entre chacune des dimensions du QVE au pré-test et toutes les mesures d'empathie au pré-test, ainsi que la progression (écart) sur toutes les mesures d'empathie. De plus, une corrélation de Pearson est effectuée afin de vérifier la validité prédictive des indices de communica-

tion (I.C.) et de discrimination (I.D.). C'est donc dans cet ordre que les résultats exploratoires sont présentés.

#### A. Dimensions du QVE et mesures d'empathie au pré-test

Seules les dimensions du QVE étant en corrélation avec l'une ou l'autre des mesures d'empathie, sont exposées ici (voir appendice C, tableau 9).

Au pré-test, la moyenne des juges à l'I.C. n'est en corrélation significative qu'avec la dimension LIBERTE du QVE. La corrélation est positive et atteint .54 ( $p \leq .001$ ).

La tâche 1 de l'I.D. (nombre de bonnes réponses) obtient des corrélations positives significatives relativement à deux dimensions du QVE: la REALISATION ( $r = .35, p \leq .05$ ) et le RISQUE ( $r = .31, p \leq .05$ ).

La moyenne des déviations sur la tâche 2 de l'I.D., est en corrélation négative significative avec la REALISATION ( $r = -.33, p \leq .05$ ), le CLIMAT ( $r = -.35, p \leq .05$ ) et la PARTICIPATION ( $r = -.39, p \leq .05$ ).

Finalement, la moyenne des déviations absolues de la tâche 2 de l'I.D., est en relation négative significative avec la dimension LIBERTE ( $r = -.30, p \leq .05$ ).

#### B. Dimensions du QVE et apprentissage des habiletés empathiques

L'apprentissage accompli (écart) à l'I.C. n'est en relation significative avec aucune dimension particulière du QVE (voir appendice C, ta-

bleau 10).

Par ailleurs, la progression notée sur la tâche 1 de l'I.D. est en corrélation négative significative avec les dimensions REALISATION ( $r = -.35$ ,  $p \leq .05$ ) et LIBERTE ( $r = -.47$ ,  $p \leq .01$ ).

Les progrès réalisés sur la tâche 2 de l'I.D. (déviation moyenne) atteignent une corrélation négative significative de  $-.32$  ( $p \leq .05$ ) avec la dimension CLIMAT. Cependant le fait que le groupe n'ait pas progressé de façon significative sur cet aspect de la tâche 2, incite à la modération quant à l'interprétation de l'impact de ce résultat.

Lorsque finalement l'écart entre les scores obtenus sur la tâche 2 de l'I.D. (déviation moyenne absolue) au pré-test et au post-test est mis en relation avec les dimensions du QVE, on obtient une corrélation négative significative pour la dimension LIBERTE ( $r = -.43$ ,  $p \leq .01$ ).

#### C. Validité prédictive des mesures d'empathie

Selon les écrits de Carkhuff (1969), il est possible de prévoir les scores qu'obtiendront des sujets à l'I.C. et à l'I.D., suivant un entraînement à la relation d'aide, en administrant ces deux instruments avant la période de formation. En ce sens, les individus qui ont les résultats les plus élevés au pré-test devraient normalement être également les plus forts au post-test. On peut donc s'attendre à une corrélation positive significative entre chacune des mesures d'empathie au pré-test et au post-test.

Les corrélations obtenues sont les suivantes: le nombre de bonnes réponses sur la tâche 1 de l'I.D. au pré-test, est en corrélation négative significative ( $r = -.25$ ,  $p \leq .05$ ) avec la déviation moyenne sur la tâche 2 de l'I.D. au post-test; la déviation moyenne sur la tâche 1 de l'I.D. au pré-test est en corrélation positive significative ( $r = .49$ ,  $p \leq .01$ ) avec le même score au post-test; la déviation moyenne absolue au pré-test est en relation négative significative ( $r = -.35$ ,  $p \leq .05$ ) avec le nombre de bonnes réponses au post-test. (voir appendice C, tableau 11).

Le nombre restreint de corrélations significatives ne permet pas de confirmer la validité prédictive des mesures d'empathie utilisées dans le cadre de la présente recherche (I.C. et I.D.).

#### Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats porte sur une exploration des éléments permettant d'expliquer les résultats présentés dans la partie précédente et une tentative d'évaluation de l'impact de ces derniers. Les deux styles de valorisation (expressif et impressif) y sont traités successivement en relation avec l'empathie. Subséquemment, une remise en question de quelques aspects de la présente expérimentation permet de nuancer la portée des résultats obtenus.

#### Expressivité et empathie

L'hypothèse A-1, reliant positivement l'expressivité aux mesures directes d'empathie au pré-test, constitue l'unique hypothèse confirmée par

les résultats de la présente recherche. Elle suggère donc l'existence d'un lien positif entre l'expressivité et la capacité naturelle de communiquer de façon empathique (I.C.) et de choisir avec discernement la réponse la plus aidante pour un client qui demande de l'assistance psychologique (tâche 1 de l'I.D.).

Ce sont particulièrement les dimensions RISQUE et LIBERTE du QVE qui semblent favoriser ce lien positif entre l'expressivité et les mesures directes d'empathie. Selon les définitions de ces deux dimensions (voir chapitre 2, p. 63), les sujets qui les privilégiennent, cherchent à s'engager concrètement dans des actions spécifiques, à relever des défis, à se mesurer à des difficultés (RISQUE) dans une atmosphère d'individualisme et d'auto-régulation (LIBERTE). Lors du pré-test, ces personnes abordent vraisemblablement les différentes tâches assignées, de façon plus spontanée et dégagée. Le défi que représente cette expérience nouvelle, les stimule peut-être davantage que ceux qui n'apprécient pas particulièrement ce genre de situations. Cette pré-disposition naturelle des expressifs, entraînerait des résultats supérieurs sur l'I.C. et la tâche 1 de l'I.D. au pré-test.

Pour ce qui est des mesures indirectes d'empathie (tâche 2 de l'I.D.), l'hypothèse A-2 prévoyait une corrélation négative significative les liant à l'expressivité. Les résultats obtenus ne permettent pas de retenir cette hypothèse. La nature de la tâche 2 de l'I.D. apporte quelques éclaircissements à ce sujet. La tâche 2 de l'I.D. consiste, en effet,

en une cotation des différentes réponses offertes aux clients fictifs, à partir de l'échelle en cinq points de Carkhuff. Il ne s'agit donc pas d'exprimer spontanément une réponse aidante (I.C.). Cette tâche ne fait pas appel aux ressources individuelles du sujet. Il s'agit plutôt d'un exercice intellectuel de comparaison à partir de critères qui sont extérieurs au sujet. Il n'est donc pas surprenant que les expressifs, qui ont la particularité de s'appuyer prioritairement sur leurs ressources internes, ne soient pas supérieurs à cette tâche. De plus, l'utilisation adéquate de l'échelle en cinq points de Carkhuff requiert un entraînement systématique et supervisé (voir Entraînement des juges, p. 78). Il ne faut donc pas s'étonner que des étudiants ignorant ces concepts, réussissent faiblement à la tâche 2 de l'I.D..

L'hypothèse C reliait positivement l'expressivité à la progression réalisée sur tous les scores d'empathie. Elle doit également être rejetée, dû à l'absence de signification des résultats. Il est, de plus, surprenant de constater que la progression réalisée à la tâche 1 de l'I.D., est en corrélation négative significative à l'hypothèse C, un indice négatif de l'apprentissage sur cette tâche 1 de l'I.D.. Pourtant, au pré-test l'expressivité semblait favoriser le succès à cette tâche. Que s'est-il donc passé?

Les résultats des corrélations entre les scores d'empathie au pré-test et les mêmes scores au post-test, permettent de comprendre quelque peu cette situation. Effectivement, comme il fut mentionné précédemment (voir Validité prédictive des mesures d'empathie, p.102), les scores obtenus sur

l'I.C. et l'I.D. au pré-test, ne sont pas en corrélation avec ceux du post-test (sauf pour le score de déviation moyenne de l'I.D.). Autrement dit, l'évolution des sujets sur les différentes mesures d'empathie ne s'oriente pas nécessairement dans le sens de leurs aptitudes naturelles. Pourtant, le groupe réalise des progrès significatifs sur presque tous les scores d'empathie sauf, justement, sur le score de déviation moyenne de l'I.D., ce qui tend à expliquer la corrélation positive sur ce score au pré-test et au post-test (voir tableau 4, p. 94). Il semble donc que le traitement aurait homogénéisé le groupe, n'actualisant pas nécessairement le potentiel des plus forts au pré-test.

En poussant plus avant les spéculations, on peut supposer que les sujets qui s'appuyaient sur une plus grande spontanéité et liberté d'action afin d'articuler et de choisir des réponses empathiques supérieures au pré-test, paraissent délaisser ces caractéristiques naturelles au profit des notions théoriques apprises lors du traitement. Les corrélations négatives rencontrées entre l'expressivité et la progression sur la tâche 1 de l'I.D. (voir tableau 6, p. 99), ainsi qu'entre la dimension LIBERTE et la progression sur les tâches 1 et 2 de l'I.D. (voir appendice C, tableau 9), témoignent en faveur d'une telle hypothèse.

Une deuxième hypothèse serait liée à la nature intrinsèque caractéristique du mode de réalisation de soi des expressifs. Ces individus ont une tendance naturelle à puiser à même leurs ressources intérieures afin de se réaliser. La situation d'apprentissage proposée ici exige cependant

une intégration de critères et de modes de fonctionnement qui sont extérieurs aux sujets. Les expressifs doivent donc, pour s'adapter, refaire le focus sur des notions qui leur sont étrangères, au détriment de leur potentiel naturel. Une enquête systématique auprès des sujets suivant l'entraînement qu'ils ont suivi, aurait peut-être permis de recueillir des renseignements estimables à cet effet.

Il est finalement important de rappeler, en ce qui concerne l'I.C., que bien que la progression réalisée soit significative, la moyenne du groupe au post-test n'est que de 2.05. Ce score moyen est donc inférieur au niveau minimal d'empathie et correspond plutôt à une absence d'empathie, où les verbalisations de l'aidant sous-estiment et/ou délaissent une partie importante des sentiments et émotions exprimés par l'aidé. Le groupe expérimental a donc progressé, mais sa performance au post-test le situe en deçà d'une habileté minimale de communication empathique. Face à cette situation, même si la corrélation entre l'expressivité et la progression sur la moyenne des juges de l'I.C. s'était avérée positive et significative, elle n'aurait pas eu de signification réelle puisque l'empathie ne s'est pas manifestée à travers cette progression.

#### Impressivité et empathie

Les hypothèses portant sur le lien éventuel entre l'impressivité et l'empathie (B-1, B-2, D), doivent être rejetées étant donné la non-signification des résultats.

Par ailleurs, en s'attardant aux dimensions qui composent l'échelle

d'impressivité, il est possible de constater que seul le CLIMAT se trouve lié significativement à un des scores d'empathie. Il existe, en effet, une corrélation négative significative entre le CLIMAT et la déviation moyenne de la tâche 2 de l'I.D. (voir appendice C, tableau 9) au pré-test. Il est intéressant de constater que les individus qui valorisent cette dimension, réussissent mieux à cette tâche qui requiert une adaptation à des critères extérieurs. Les impressifs ont été décrits comme se pliant davantage aux pressions et aux attentes du milieu extérieur. Cette caractéristique les rend donc plus disposés à se conformer à une échelle d'évaluation extérieure, particulièrement à s'adapter à cette tâche au pré-test.

Cependant la progression réalisée sur cette même tâche (tâche 2 de l'I.D.) est en corrélation négative avec le CLIMAT. Donc le traitement ne concrétise pas le talent naturel de ces personnes.

Revenons à la définition de la dimension CLIMAT, afin de mieux cerner le problème. Les gens qui valorisent particulièrement cette dimension accordent une grande importance à la qualité des relations humaines, à la confiance mutuelle, à la compréhension interpersonnelle, à l'acceptation, l'encouragement, l'amitié, le respect. Ce sont donc des individus sensibles à leur environnement social. Cette sensibilité naturelle paraît faciliter la perception des nuances inscrites au sein de l'échelle d'empathie, utilisée lors de la passation de l'I.D..

Le phénomène rencontré précédemment avec l'habileté naturelle des personnes qui valorisent la LIBERTE et le RISQUE, se répète ici. Le traî-

tement est inapte à entraîner une actualisation du potentiel individuel de certains sujets. Par contre, il serait erroné de conclure à l'inefficacité du traitement puisque, dans les faits, le groupe a évolué significativement suite à ce dernier (voir tableau 4, p. 94 ).

L'hypothèse la plus vraisemblable quant au genre d'influence exercée par le traitement est qu'à travers celui-ci, des notions théoriques tout à fait extérieures aux sujets ont été apprises sans que le potentiel naturel de certains d'entre-eux soit réellement rejoint et maximisé.

#### Remise en question de l'expérimentation

Seulement une hypothèse est confirmée et certains résultats des calculs exploratoires apparaissent pour le moins surprenants. Une remise en question de quelques aspects de la présente expérimentation s'avère pertinente.

##### A. Fidélité des juges

Si la fidélité des juges qui ont coté les réponses des sujets sur l'I.C. n'était pas aussi élevée (voir tableau 3, p. 92), il faudrait d'abord soupçonner une déficience de ce côté. Cependant les coefficients de corrélation atteints à tous les niveaux permettent d'effacer toute lueur de doute à ce sujet.

##### B. Nombre de sujets

Le nombre de sujets participant à la présente recherche se limite à 32 et pourrait constituer une des raisons de l'absence de signification

des résultats. L'exemple des études mettant en relation l'empathie et le dogmatisme (voir Recherches sur le dogmatisme et l'empathie, p. 57) entraîne une remise en question en ce sens. Effectivement, les travaux de Foulds (1971) et de Wright (1975) se sont avérés impuissants à confirmer l'hypothèse d'un lien négatif significatif entre le dogmatisme et l'empathie. Carlozzi et al. (1982) affirment qu'un nombre restreint de sujets contribue fortement à l'obtention de résultats non-significatifs.

Il est donc possible de supposer que l'absence de corrélation entre les variables de la présente recherche, s'explique en partie par l'utilisation d'un groupe expérimental composé d'un nombre restreint de sujets.

#### C. Les mesures d'empathie

Le choix de l'I.C. et de l'I.D. comme mesures d'empathie se justifie par le fait que ces deux instruments permettent d'évaluer, d'une part, l'aspect verbal et expressif de l'empathie (I.C.) et, d'autre part, son aspect perceptuel et réceptif (I.D.).

Cependant il apparaît clairement que les stimuli contenus dans ces instruments sont parcellaires. Ils ne contiennent effectivement qu'une verbalisation écrite de ce que l'aidé-fictif tente d'exprimer. Tout ce qui est implicite et normalement discernable à travers l'expression non-verbale de l'aidé est évidemment absent. La communication non-verbale constitue pourtant un indice crucial du vécu émotif de l'aidé (Corcoran, 1981; Egan, 1975). De plus, le contexte expérientiel est inexistant. Le sujet manque d'information afin de bien cerner le problème exposé. Il est donc délicat

de s'engager dans un type de réponses de niveau 4 et 5. Par définition les réponses empathiques de niveau supérieur ajoutent sensiblement à la verbalisation de l'aidé. Ces réponses requièrent une très bonne connaissance de la situation globale de l'aidé (Egan, 1975). Ce phénomène engendre donc possiblement un rétrécissement de l'éventail des niveaux d'empathie, qui se limite aux niveaux 1, 2 et 3. Le pouvoir de discrimination de l'échelle en cinq points de Carkhuff (1969) utilisée par les juges afin de coter les réponses des sujets à l'I.C., se trouve automatiquement réduit.

A la lumière de ce qui précède, il devient ainsi possible de nuancer la constatation concernant l'influence paradoxale du traitement sur les sujets. Ce n'est peut-être pas tant le traitement lui-même qui homogénéise les habiletés du groupe, que la difficulté d'offrir des réponses supérieure au niveau 3 d'empathie. Cette nouvelle supposition ne s'applique évidemment qu'à l'I.C. et ne vient en rien expliquer les résultats obtenus sur l'I.D.. Il n'en demeure pas moins que les stimuli de l'I.D. sont les mêmes que ceux de l'I.C. et sont donc tout aussi limités en terme d'information.

Il est donc adéquat de supposer que les instruments de mesure d'empathie utilisés n'ont peut-être pas su rendre justice aux capacités réelles de certains sujets.

#### D. Date de passation du post-test

Le post-test s'est déroulé vers la fin de la session d'hiver '80. D'une part, il est bien connu dans le milieu universitaire, que les fins de session correspondent à une démotivation généralisée chez la majorité des

étudiants. Effectivement, il fut possible de constater le peu d'enthousiasme d'un grand nombre de sujets lors de la seconde passation des différents instruments de mesure.

D'autre part, il est également possible de supposer que le mince écart de temps séparant le post-test de la fin de la période d'entraînement à la relation d'aide (une semaine environ), n'a pas permis aux sujets d'assimiler, d'intérioriser et d'expérimenter plus à fond leur apprentissage récent. Les connaissances nouvelles n'ont pas cohabité assez longtemps avec les aspects prometteurs de la personnalité décelés lors du pré-test, pour que l'intégration des concepts soit visible et complétée.

Les sujets ont apparemment répondu aux instruments de mesure de l'empathie, comme à un examen académique où des connaissances théoriques sont mises à l'épreuve. Le potentiel individuel a vraisemblablement cédé le pas au contenu de la leçon académique.

Afin de résumer le chapitre qui se termine, il convient de souligner les points suivants. L'expressivité est liée positivement à une capacité naturelle de communication et de discrimination (choix des bonnes réponses) empathiques. Cependant l'expressivité n'est pas liée au degré d'apprentissage des habiletés empathiques.

Les résultats de la présente recherche ne dévoilent aucun lien significatif entre l'impressivité et la capacité naturelle d'empathie. Il n'existe pas non plus de lien entre l'impressivité et le degré d'apprentissa-

ge des habiletés empathiques de communication et de discrimination.

Il est, de plus, important de souligner que le groupe expérimental a connu une progression significative sur toutes les tâches d'empathie (sauf la tâche 2 calculée en tenant compte des signes positifs et négatifs). En ce qui concerne la communication empathique (évaluée par l'I.C.), la moyenne du groupe au post-test (2.05 sur l'échelle de 1 à 5) invite cependant à la prudence quant au degré réel d'apprentissage de cette habileté. La moyenne du groupe est effectivement inférieure au niveau minimum d'empathie situé à 3. Le traitement n'a donc pas permis aux sujets de manifester une capacité minimale d'empathie.

La fidélité inter et intra-juge s'est avérée supérieure à ce qui est habituellement exigé dans la littérature scientifique (Dubois, 1973). Il ne faut donc pas imputer la faiblesse des corrélations entre les mesures d'empathie et les échelles d'impressivité et d'expressivité à une défaillance des juges.

Par ailleurs, il est important de faire mention de l'absence de corrélation entre les mesures d'empathie au pré-test et celles du post-test. Cette absence de corrélation vient semer le doute quant à la validité prédictive de ces instruments, en terme d'apprentissage des habiletés empathiques. Ces résultats peuvent s'expliquer par l'inaptitude vraisemblable du traitement à favoriser l'épanouissement des capacités naturelles de certains sujets. La progression réalisée sur les scores d'empathie serait davantage l'effet d'un apprentissage intellectuel plutôt que celui du développement des ressources

ces internes des sujets.

Une remise en question de certains aspects pratiques de l'expérimentation (nombre de sujets, instruments de mesure de l'empathie considérant uniquement l'aspect verbal, date de passation du post-test) termine l'exploration des causes possibles de la faiblesse des corrélations obtenues.

## Résumé et conclusion

L'objectif poursuivi à travers la présente recherche visait deux aspects particuliers. Un premier aspect s'attardait à étudier la nature des liens entre l'empathie et les deux styles de valorisation. Un second aspect consistait en une vérification de la valeur de prédiction des styles de valorisation quant au degré d'apprentissage des habiletés empathiques de communication et de discrimination.

Le contexte théorique a permis d'énoncer des hypothèses concernant ces deux aspects de la recherche. En premier lieu, le lien naturel entre les styles de valorisation et les habiletés empathiques fait l'objet d'une série d'hypothèses. L'expressivité serait, selon ces dernières, en relation positive avec la communication et la discrimination empathiques avant que les sujets ne subissent un entraînement à la relation d'aide. De son côté, l'impressivité serait liée négativement à ces mêmes habiletés avant l'entraînement. En second lieu, une deuxième série d'hypothèses se rapporte à l'éventualité de prédire le degré d'apprentissage des habiletés empathiques par le biais des styles de valorisation. L'expressivité serait alors un indice favorable d'un haut degré d'apprentissage des habiletés empathiques, tandis que l'impressivité en constituerait un indice défavorable.

Les résultats obtenus ne confirment qu'une seule des hypothèses énoncées. Il s'agit, en effet, de l'hypothèse concernant le lien positif

entre l'expressivité et les mesures directes d'empathie au pré-test. Il est donc permis d'affirmer que l'expressivité est positivement liée à une capacité naturelle de communiquer de façon empathique et d'effectuer une discrimination judicieuse entre différents niveaux de réponses empathiques. Les autres hypothèses ne sont pas validées par les résultats recueillis.

L'élément le plus étonnant qui ressort de ces résultats, se rapporte au fait que les dimensions de la valorisation liés à l'empathie au pré-test (expressivité, liberté, participation, risque, climat, réalisation) ne permettent pas de prédire l'apprentissage accompli au cours de l'entraînement. Il était effectivement logique de supposer que le potentiel naturel manifesté par certains sujets au pré-test, se développerait de façon avantageuse à travers une période de formation systématique. Mais les résultats démontrent au contraire, que les sujets les plus doués au pré-test ne sont pas nécessairement ceux qui progressent le plus.

A la lumière de ces résultats, il apparaît d'abord approprié de s'interroger sur l'éventualité d'un lien quelconque entre l'empathie et les styles de valorisation. Apparemment, l'empathie n'est liée que de façon fragmentaire et inconsistante aux différentes échelles et dimensions du QVE. De plus, cet instrument semble inapte à prédire le degré d'apprentissage des habiletés empathiques. Cependant, il serait hâtif de rejeter d'emblée toute supposition théorique concernant un lien possible entre l'empathie et les styles de valorisation. La présente recherche ne constitue, en effet, qu'une première tentative en ce sens et il s'avère plus adéquat de nuancer la portée

des résultats recueillis, à travers une remise en question de certains aspects de l'expérimentation.

Il apparaît d'abord que le traitement aurait pu agir en homogénéisant le groupe. Ainsi, plutôt que de maximiser les capacités naturelles de certains sujets, l'entraînement leur aurait inculqué des notions théoriques indépendantes de leur talent naturel. Dans un tel contexte, les aptitudes d'apprentissage de base ne constituent pas des qualités comme la sensibilité et facilité d'expression, mais s'appuient davantage sur des caractéristiques intellectuelles comme la mémoire et la concentration. Si tel fut l'action du traitement, il serait peut-être important de songer à des remaniements dans la façon de former les futurs professionnels de la relation d'aide. Des auteurs comme Egan (1975) et Rogers (1968) insistent particulièrement sur l'importance de développer les ressources personnelles de chaque sujet, afin qu'elles deviennent des instruments de croissance et de changement pour le client. Mais cette influence du traitement ne constitue qu'une des suppositions possibles afin d'expliquer les résultats obtenus. Il ne faut pas rejeter prématurément tout le blâme sur le seul mode de formation et d'entraînement à la relation d'aide.

En effet, certains autres aspects pratiques de l'expérimentation méritent également d'être soumis à la critique. Ainsi, le nombre de sujets se limite à 32 et contribue vraisemblablement à l'instabilité et à la faiblesse des corrélations. De plus, les instruments de mesure de l'empathie, de par leur nature écrite, ne sont que des reconstitutions parcellaires de

l'entretien thérapeutique réel. Tout ce qui a trait à la communication non-verbale est retranché. Le sujet manque apparemment d'information afin d'offrir des réponses de niveau supérieur sur l'I.C. et d'évaluer adéquatement le choix de réponses de l'I.D.. Finalement, il est important de signaler que le post-test a eu lieu à peine une semaine après la fin de la période d'entraînement. Ce court laps de temps ne semble pas avoir permis aux sujets d'assimiler et de personnaliser les notions apprises lors de l'entraînement. Le potentiel naturel de certains d'entre-eux ne se manifestera peut-être qu'après une certaine période d'assimilation et d'intériorisation, réalisée au cours d'une mise en pratique de ces notions. A ce moment seulement, sera-t-il possible de constater que certains traits personnels font de ces sujets des intervenants fonctionnant à des niveaux supérieurs d'empathie.

Les remises en question qui précèdent, entraînent avec elles des recommandations pour des recherches futures.

Il apparaît d'abord adéquat de modifier quelques aspects du traitement. Les mêmes hypothèses pourraient être vérifiées suivant une période d'entraînement axée davantage sur le développement des aptitudes personnelles innées, plutôt que sur l'imitation d'un modèle présenté comme "idéal". Le mode de formation didactique semble défavoriser l'épanouissement des aptitudes naturelles. Un type de formation expérientiel s'avèrerait peut-être plus efficace auprès de sujets naturellement doués.

De plus, il serait intéressant de reprendre la présente recherche en augmentant le nombre de sujets. L'expérience de Carrozzi et al. (1978,

1982) a déjà démontré, en ce qui concerne le lien entre le dogmatisme et l'empathie, que l'utilisation d'un nombre restreint de sujets rend difficile l'obtention de corrélations significatives. Il est donc plausible de supposer que le même genre d'influence s'est exercée à travers la présente expérimentation.

Dans la mesure du possible, il s'avèrerait également pertinent de pré-sélectionner les sujets afin de composer deux sous-groupes, l'un contenant des expressifs et l'autre des impressifs en nombre suffisant. Cette tactique permettrait alors de varier les analyses statistiques. Donc en plus d'effectuer des corrélations entre des scores sur différents instruments de mesure, il serait également possible de comparer des groupes de sujets distincts en terme de différence significative et d'analyse de variance.

Pour ce qui est des instruments de mesure, il serait indispensable d'utiliser des mesures d'empathie complémentaires de l'I.C. et de l'I.D. (ex.: Barrett-Lennard Relationship Inventory, Entrevues réelles filmées et cotées). Les résultats de la présente recherche ne remettent pas en doute la validité de l'I.D. et de l'I.C., mais font constater que ces mesures sont parcellaires et insuffisantes.

Finalement, la dernière recommandation se rapporte à la période de temps qui sépare la fin du traitement et le post-test. Il serait judicieux de laisser aux sujets le temps de se situer personnellement face à leur apprentissage. Cependant en retardant ainsi la passation du post-test, une nouvelle difficulté surgit immédiatement. Elle consiste en la difficulté

de contrôler les activités de chacun pendant la période d'assimilation. Par exemple, les sujets de la présente expérimentation en était à leur dernière année d'études de premier cycle. La fin de l'entraînement à la relation d'aide coïncidait avec l'achèvement de leur baccalauréat. L'orientation de chacun à ce stade important de leur vie peut varier énormément. Ainsi, un certain nombre choisit de poursuivre ses études au niveau du deuxième cycle universitaire. Dépendamment du champ de spécialisation et de l'institution adoptés, les sujets se voient confrontés à des situations variées et incontrôlables. Certains autres décident de tenter leur chance sur le marché du travail. La variété des emplois et des apprentissages inhérents aux tâches accomplies, risquent de comporter des effets multiples sur les habiletés empathiques.

La décision finale, quant à l'intervalle de temps entre la fin du traitement et le post-test, reposera sur une connaissance préalable de l'orientation future des candidats. Idéalement le groupe devrait se composer de sujets qui comptent poursuivre leurs études à la même institution d'enseignement et dans un même programme de spécialisation.

Malgré la faiblesse des renseignements obtenus concernant les liens entre les styles de valorisation et l'empathie, des recherches futures qui tiendraient compte des recommandations proposées plus haut, pourraient contribuer grandement à élucider la question des liens entre l'empathie et les traits de personnalité. Les styles de valorisation sont, en effet, représentatifs d'un mode de fonctionnement de l'individu face à son environnement

immédiat. Cette variable apparaît trop significative en terme de bien-être et de développement psychologique, pour délaisser prématurément la recherche concernant son lien possible avec une attitude thérapeutique aussi fondamentale que l'empathie.

## Appendice A

### Instruments de mesure

533 941 TECHNIQUES D'ENTREVUE I

TEST DE COMMUNICATION (COC A-73)  
PAR JACQUES DEBIGARE ET ROGER ASSELIN

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE  
UQTR

1978

INSTRUCTIONS

Vous trouverez dans les pages qui suivent seize (16) extraits qui constituent chacun un énoncé d'une personne qui s'adresse à une autre personne, possiblement un aidé s'adressant à un aidant. Seul l'énoncé de l'aidé a été exprimé.

Votre rôle consiste à répondre à cette personne. Vous écrivez donc au bas de la feuille ce que vous répondriez à la personne si celle-ci s'adressait à vous lors d'une rencontre verbale. Soyez aussi spontané que possible.

NOTE: Il n'y a aucun lien d'un extrait à l'autre; chacun aurait pu être dit par une personne différente.

Extrait 1

Je ne sais pas si j'ai tort ou raison de ressentir ce que je ressens. Mais je constate que je m'éloigne des gens. Il me semble que je ne suis plus sociable, que je ne suis plus capable de joueur leurs petits jeux stupides. Ca me dérange et je reviens à la maison déprimée et avec des maux de tête. Tout cela semble tellement superficiel. Il y avait un temps où je m'accordais bien avec tout le monde. Tout le monde disait: "Elle est extraordinaire. Elle s'accorde avec tout le monde. Tout le monde l'aime". J'avais l'habitude de penser que c'était là quelque chose dont je pouvais être fière, mais c'est dans ce temps-là que j'étais comme ça. Je n'avais aucune profondeur. J'étais ce que la foule voulait que je sois - je veux dire le groupe avec lequel je me tenais.

Extrait\_2

J'aime beaucoup mes enfants et mon mari et j'aime faire la plupart des travaux ménagers. Ca devient monotone à l'occasion, mais en général je pense que ça présente des moments qui en valent la peine. Je ne regrette pas le travail, le temps où j'allais au bureau à chaque jour. La plupart des femmes se plaignent d'être seulement une ménagère et seulement une mère. Mais là, encore, je me demande s'il y a encore d'autres choses pour moi. Les autres disent qu'il doit y en avoir. Je ne sais vraiment pas.

Extrait 3

Parfois je pense que je ne suis pas faite pour élever trois enfants, surtout le bébé. Je l'appelle le bébé - enfin, c'est le dernier. Je ne suis plus capable d'en avoir d'autres. Alors, je sais que je l'ai gardé bébé plus longtemps que les autres. Il ne permet à personne d'autre de faire quoi que ce soit pour lui. Si quelqu'un d'autre ouvre la porte, il veut que ce soit Maman qui l'ouvre. S'il ferme la porte, je dois l'ouvrir. J'encourage ça. Je le fais. Je ne sais pas si c'est bon ou mauvais. Il insiste pour coucher avec moi chaque soir et je le lui permets. Et il dit que quand il sera grand, il ne le fera plus. Pour le moment il est mon bébé et je ne le décourage pas beaucoup. Je ne sais pas si ça provient de mes besoins, ou si je m'en fais trop à ce sujet, ou si ça sera un handicap pour lui lorsqu'il ira à l'école, de briser ses liens avec Maman. Est-ce que ça sera douloureux pour lui? Je m'inquiète au sujet de mes enfants plus que la plupart des mères, je pense.

Extrait 4

Ce n'est pas quelque chose dont il est facile de parler. Je devine que le coeur du problème est une espèce de problème sexuel. Je n'ai jamais pensé que j'aurais un problème de ce genre. Mais je constate que je n'ai plus la satisfaction que j'ai déjà eue. Ce n'est plus aussi agréable pour mon mari non plus, quoique nous n'en discutons pas. D'habitude, j'aimais faire l'amour, j'avais hâte de faire l'amour. J'avais un orgasme d'habitude, mais je n'en ai plus. Je ne puis me rappeler la dernière fois où j'ai été satisfaite. Je m'aperçois que je me sens attirée vers d'autres hommes et je me demande des fois comment ça serait si je couchais avec eux. Je ne sais pas ce que ça veut dire. Est-ce que ça indique quelque chose au sujet de l'ensemble de notre relation comme couple marié? Y a-t-il quelque chose qui ne va pas chez moi ou chez nous?

Extrait 5

Ah! ces gens-là! Pour qui se prennent-ils? Je ne suis plus capable de les endurer. Juste une bande d'hypocrites! Ils me rendent tellement frustrée, tellement anxieuse que je me fâche contre moi-même. Je ne veux plus jamais être ennuyée par eux de nouveau. Ce que je souhaiterais, c'est de pouvoir être honnête avec eux et les envoyer tous au diable. Mais je vois que je suis tout simplement incapable de le faire.

Extrait\_6

Ils brandissent leur diplôme comme si c'était la poule aux oeufs d'or. J'ai déjà pensé ça moi aussi, pendant que j'essayais d'avoir le mien. Je suis heureuse comme mère de famille, ça ne m'intéresse pas d'obtenir un diplôme. Mais les gens que je rencontre, la première chose qu'ils demandent, c'est "Où as-tu obtenu ton diplôme?" Je réponds, "Je n'ai pas de diplôme". Ma foi, ils te regardent comme si tu étais une espèce de monstre, quelqu'un qui sort du fond des bois et que ton mari a ramassé le long de la route. Ils croient vraiment que les gens qui ont des diplômes sont meilleurs. En réalité, je pense qu'ils sont pires. J'ai rencontré des tas de personnes sans diplôme qui sont drôlement plus éveillées que ces gens-là. Ils pensent que, par le seul fait d'avoir un diplôme, ils sont quelque chose de spécial. Ces pauvres jeunes qui croient devoir aller au collège s'ils ne veulent pas devenir des ruines. Il me semble qu'on essaie de soumettre ces jeunes à une tromperie. Ils croient que, sans diplôme, ils finiront par creuser des fossés pour le restant de leur vie. On les regarde de haut. Ca me rend malade.

Extrait\_7

Ma fille me rend tellement frustrée et furieuse. Je ne sais pas du tout quoi faire avec elle. Elle est brillante et sensible, mais ma foi, elle a certains traits de caractère qui me poussent vraiment à bout. Quelquefois, je perds le contrôle. Elle est tellement... je me sens devenir de plus en plus en colère. Elle ne fait pas ce qu'on lui demande de faire. Elle a le don de nous mettre à l'épreuve jusqu'à la limite. Je crie, je hurle, je perds tout contrôle, puis après je pense qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez moi - que je ne suis pas une mère compréhensive ou d'autres choses du genre. Diable! Quel potentiel! Tout ce qu'elle pourrait faire avec ce qu'elle a. Parfois, elle n'utilise même pas ce qu'elle a. Elle s'en tire avec trop peu d'efforts. Je ne sais tout simplement pas quoi faire avec elle. Un moment, elle peut être si gentille, et l'instant d'après, elle ne pourrait pas être plus détestable. Alors, je me mets à crier et à hurler au point d'avoir envie de lui envoyer une de ces paires de claques! Je ne sais pas quoi faire avec ça.

Extrait 3

Il est ridicule! Tout doit être fait quand il le veut, de la façon qu'il le veut. C'est comme si personne d'autre n'existait. Tout ce qui compte, c'est ce qu'il a envie de faire. Il y a un tas de choses que je suis obligée de faire. Pas juste être sa ménagère et prendre soin des enfants. Ah non! Il faut que je fasse du dactylo pour lui, des courses pour lui. Si je ne le fais pas tout de suite, je suis stupide - je ne suis pas une bonne épouse ou quelque chose de stupide comme ça. J'ai mon identité à moi et je ne vais pas la laisser étouffer par lui. Ça me rend - ça m'enrage! Je veux lui envoyer un coup de poing en pleine face. Qu'est-ce que je vais faire? Pour qui se prend-t-il de toute façon?

Extrait 9

J'ai enfin trouvé des gens avec qui je peux m'entendre. Ils ne sont pas prétentieux du tout. Ils sont vrais et ils me comprennent. Je peux être moi-même en leur présence. Je n'ai pas à m'inquiéter de ce que je dis, ou à craindre de ne pas me faire comprendre quand il m'arrive de dire des choses qui ne sortent pas comme je le voudrai. Je n'ai pas à craindre qu'ils me critiquent. Ce sont des gens tout simplement merveilleux! J'ai toujours hâte d'être avec eux. Pour une fois, j'aime vraiment sortir et discuter. Je ne pensais plus pouvoir retrouver des gens comme ça. Je peux vraiment être moi-même. C'est une impression si merveilleuse de ne pas avoir des gens qui te critiquent à propos de tout quand tes paroles ne font pas leur affaire. Ils sont chaleureux et compréhensifs et je les aime! C'est tellement merveilleux!

Extrait 10

Je suis tout excitée! On part pour la Californie. Je vais avoir un deuxième lancement dans ma vie. J'ai trouvé un emploi merveilleux! C'est formidable! C'est tellement formidable que je ne peux pas croire que c'est vrai - c'est tellement formidable! J'ai un emploi de secrétaire. Je peux être une mère et je peux aussi avoir un emploi à temps partiel et je pense que je vais beaucoup l'aimer. Je pourrai être à la maison quand les enfants reviendront de l'école. C'est trop beau pour être vrai. C'est tellement excitant! J'entrevois de nouveaux horizons. J'ai tellement hâte de commencer. C'est formidable!

Extrait\_11

Je suis enchantée des enfants. Ils vont merveilleusement bien. Ils ont réussi à l'école et ils vont bien à la maison; ils s'accordent bien ensemble. C'est étonnant. Je pensais qu'ils n'y arriveraient jamais. Ils semblent être un peu plus âgés. Ils jouent mieux ensemble et ils se plaisent, et je les apprécie beaucoup. La vie est devenue tellement plus facile. C'est vraiment un plaisir que d'élever trois enfants. Je ne pensais pas que ça le serait. Je suis tellement contente et pleine d'espoir pour l'avenir. Pour eux et pour nous. C'est tout simplement formidable! Je ne peux pas le croire. C'est merveilleux.

Extrait 12

Je suis vraiment enchantée de la façon que ça va à la maison avec mon mari. C'est tout simplement épantant! On s'accorde très bien maintenant. Du côté sexuel, je ne savais pas que nous pouvions devenir si heureux. C'est tout simplement merveilleux! Je suis si contente, je ne sais plus quoi dire.

Extrait 13

Je suis si contente d'avoir trouvé un ami comme vous. Je ne savais pas que ça existait. Vous semblez si bien me comprendre, c'est formidable! Il me semble que je recommence à vivre. Je ne me suis pas sentie comme cela depuis si longtemps.

Extrait 14

Silence (mouvements sur la chaise).

Extrait\_15

Je suis vraiment désappointée. Je pensais qu'on pourrait s'entendre et que vous pourriez m'aider. Ca n'avance plus du tout. Vous ne me comprenez pas. Vous ne savez pas que je suis ici. Je pense même que ça vous est égal. Vous ne m'entendez même pas quand je parle. Vous semblez être ailleurs. Vos réponses n'ont aucun lien avec ce que j'ai à dire. Je ne sais plus où donner de la tête. Je suis tellement - je ne sais pas ce que je vais faire, mais je sais que vous ne pouvez pas m'aider. Il n'y a aucun espoir.

Extrait 16

Pour qui vous vous prenez? Vous prétendez pouvoir m'aider! Maudit, me voilà en train de me vider les entrailles et tout ce que vous faites, c'est de regarder l'heure. Vous n'entendez pas ce que je dis. Vos réponses ne s'accordent pas avec ce que je dis. Je n'ai jamais entendu parler de ce genre de service. Vous êtes supposé m'aider. Vous êtes tellement pris par votre monde que vous n'entendez rien de ce que je dis. Vous ne me dites pas l'heure et, sans me prévenir vous me poussez tout-à-coup à la porte, que j'aie quelque chose d'important à dire ou non. Je - ouais - ça me met tellement en diable, ça me donne envie de jurer!

533-941 TECHNIQUES D'ENTREVUE I

TEST DE DISCRIMINATION (DICA-73)

PAR JACQUES DEBIGARE ET ROGER ASSELIN

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

UQTR 1978

INSTRUCTIONS

Voici seize (16) extraits de conversation entre deux personnes, possiblement une conversation entre un aidé et un aidant. La personne aidée s'adresse à l'autre pour avoir de l'aide face à une difficulté donnée. Pour chacun de ces extraits, l'aidant offre quatre réponses différentes numérotées de 1 à 4.

a) Pour chacun de ces extraits, choisissez parmi les quatre (4) réponses offertes celle qui vous apparaît la plus appropriée ou celle que vous aimeriez vous-même donner si vous vouliez aider cette personne. Indiquez votre réponse dans la première case de la feuille réponse que vous trouverez à la fin.

b) Vous devez en deuxième lieu évaluer chacune des réponses proposées en vous guidant sur les critères qui figurent en dernière page du cahier. Ecrivez votre réponse dans chacune des quatre (4) cases correspondantes.

N'ÉCRIVEZ PAS DANS CE CAHIER

Extrait 1

Je ne sais pas si j'ai tort ou raison de ressentir ce que je ressens. Mais je constate que je m'éloigne des gens. Il me semble que je ne suis plus sociable, que je ne suis plus capable de jouer leurs petits jeux stupides. Ca me dérange et je reviens à la maison déprimée et avec des maux de tête. Tout cela semble tellement superficiel. Il y avait un temps où je m'accordais bien avec tout le monde. Tout le monde disait: "Elle est extraordinaire. Elle s'accorde avec tout le monde. Tout le monde l'aime". J'avais l'habitude de penser que c'était là quelque chose dont je pouvais vraiment être fière, mais c'est dans ce temps-là que j'étais comme ça. Je n'avais aucune profondeur. J'étais ce que la foule voulait que je sois - je veux dire le groupe avec lequel je me tenais.

Réponses:

1. Tu sais que tu as beaucoup changé. Il y a une foule de choses que tu veux faire mais tu ne peux plus les faire.
2. Tu es certaine que tu ne peux rester plus longtemps comme tu es, mais tu ne sais pas au juste qui tu es. Tu hésites encore. ,
3. Qui sont ces gens qui te mettent tellement en colère? Pourquoi tu ne les envoies pas promener? Ils ne peuvent pas contrôler ton existence. Il faut que tu sois toi-même.
4. Comme ça tu as un problème social impliquant des difficultés interpersonnelles avec les autres.

Extrait 2

J'aime beaucoup mes enfants et mon mari et j'aime faire la plupart des travaux ménagers. Ca devient monotone à l'occasion, mais en général je pense que ça présente des moments qui en valent la peine. Je ne regrette pas le travail, le temps où j'allais au bureau à chaque jour. La plupart des femmes se plaignent d'être seulement une ménagère et seulement une mère. Mais là, encore, je me demande s'il y a encore d'autres choses pour moi. Les autres disent qu'il doit y en avoir. Je ne sais vraiment pas.

Réponses:

1. Hmm. Qui sont ces autres personnes?
2. Comme ça tu trouves que tu te poses un tas de questions sur toi-même - sur le plan académique, vocationnel.
3. Pourquoi te laisses-tu dominer par les idées que les autres se font à ton sujet? Si tu te sens bien et que tu aimes ça être une femme de maison, alors garde le même emploi. Le rôle de mère, de maîtresse de maison, peut être un emploi à plein temps, qui te donne beaucoup de satisfaction.
4. Même si ce sont les autres qui soulèvent ces questions, toi tu te les poses vraiment. Tu ne sais pas s'il y a quelque chose de plus pour toi au dehors. Tu ne sais pas si tu serais plus satisfaite que maintenant.

Extrait 3

Parfois je pense que je ne suis pas faite pour élever trois enfants, surtout le bébé. Je l'appelle le bébé - enfin, c'est le dernier. Je ne suis plus capable d'en avoir d'autres. Alors, je sais que je l'ai gardé bébé plus longtemps que les autres. Il ne permet à personne d'autre de faire quoi que ce soit pour lui. Si quelqu'un d'autre ouvre la porte, il veut que ce soit Maman qui l'ouvre. S'il ferme la porte, je dois l'ouvrir. J'encourage ça. Je le fais. Je ne sais pas si c'est bon ou mauvais. Il insiste pour coucher avec moi chaque soir et je le lui permets. Et il dit que quand il sera grand, il ne le fera plus. Pour le moment il est mon bébé et je ne le décourage pas beaucoup. Je ne sais pas si ça provient de mes besoins, ou si je m'en fais trop à ce sujet, ou si ça sera un handicap pour lui lorsqu'il ira à l'école, de briser ses liens avec Maman. Est-ce que ça sera douloureux pour lui? Je m'inquiète au sujet de mes enfants plus que la plupart des mères, je pense.

Réponses:

1. Comme ça, tu es en train de te poser un tas de questions, tu te demandes si c'est bon pour ton enfant, ce que tu fais.
2. C'est peut-être possible pour toi de placer l'enfant dans une situation comme on en trouve dans un parc public, où il pourrait jouer, peut-être à une distance où tu pourrais le surveiller - il pourrait gagner une certaine indépendance.
3. Dis-moi, en as-tu parlé à ton mari?
4. Tu te poses un tas de questions sur toi-même par rapport à ton plus jeune enfant, mais en même temps tu soulèves quelques questions encore plus fondamentales, sur tes relations avec toi-même. De bien des manières, tu ne sais pas au juste où tu vas - au juste qui tu es.

#### Extrait 4

Ce n'est pas quelque chose dont il est facile de parler. Je devine que le coeur du problème est une espèce de problème sexuel. Je n'ai jamais pensé que j'aurais un problème de ce genre. Mais je constate que je n'ai plus la satisfaction que j'ai déjà eue. Ce n'est plus aussi agréable pour mon mari non plus, quoique nous n'en discutons pas. D'habitude, j'aimais faire l'amour, j'avais hâte de faire l'amour. J'avais un orgasme d'habitude, mais je n'en ai plus. Je ne puis me rappeler la dernière fois où j'ai été satisfaite. Je m'aperçois que je me sens attirée vers d'autres hommes et je me demande des fois comment ça serait si je couchais avec eux. Je ne sais pas ce que ça veut dire. Est-ce que ça indique quelque chose au sujet de l'ensemble de notre relation comme couple marié? Y a-t-il quelque chose qui ne va pas chez moi ou chez nous?

#### Réponses:

1. Tu sens peut-être que ton mariage et ton rôle de mère t'arrêtent et t'empêchent de devenir ce que tu veux être. Tu en veux à ton mari, et ça se manifeste par ta frigidité. C'est peut-être ta façon de, lui faire payer le fait qu'il te maintient dans ce rôle, qu'il t'enferme, qu'il te limite.
2. Et ta relation avec ton mari, son rôle comme père et comme compagnon?
3. Tu ne sais pas au juste quoi faire avec tout ça, mais tu sais qu'il y a quelque chose qui ne vas pas et tu veux trouver ce que c'est, pour toi-même, pour ton mariage.
4. Ce qui se passe entre ton mari et toi, ça soulève une foule de questions, sur toi, sur lui, sur votre mariage.

Extrait 5

Ah, ces gens-là! Pour qui se prennent-ils? Je ne suis plus capable de les endurer. Juste une bande d'hypocrites! Ils me rendent tellement frustrée, tellement anxieuse que je me fâche contre moi-même. Je ne veux plus jamais être ennuyée par eux de nouveau. Ce que je souhaiterais, c'est de pouvoir être honnête avec eux et les envoyer tous au diable! Mais je vois que je suis tout simplement incapable de le faire.

Réponses:

1. Ils te mettent vraiment en colère. Tu souhaiterais pouvoir manoeuvrer avec eux mieux que tu le fais.
2. Ils te rendent furieuse! Mais pas seulement eux. C'est de toi aussi qu'il s'agit, parce que tu ne fais rien au sujet de ce que tu ressens.
3. Pourquoi sens-tu que ces gens sont hypocrites? Qu'est-ce qu'ils te disent?
4. Peut-être que c'est la société elle-même qui est à blâmer ici - te faire sentir incomptente, te donner cette image négative de toi-même, te rendre incapable de réussir dans tes interactions avec les autres.

Extrait 6

Ils brandissent leur diplôme comme si c'était la poule aux oeufs d'or. J'ai déjà pensé ça moi aussi, pendant que j'essayais d'avoir le mien. Je suis heureuse comme mère de famille, ça ne m'intéresse pas d'obtenir un diplôme. Mais les gens que je rencontre, la première chose qu'ils demandent, c'est "Où as-tu obtenu ton diplôme?" Je réponds, "Je n'ai pas de diplôme". Ma foi, ils te regardent comme si tu étais une espèce de monstre, quelqu'un qui sort du bas-fond des bois et que ton mari a ramassé le long de la route. Ils croient vraiment que les gens qui ont des diplômes sont meilleurs. En réalité, je pense qu'ils sont pires. J'ai rencontré des tas de personnes sans diplôme qui sont drôlement plus éveillées que ces gens-là. Ils pensent que, par le seul fait d'avoir un diplôme, ils sont quelque chose de spécial. Ces pauvres jeunes qui croient devoir aller au collège s'ils ne veulent pas devenir des ruines! Il me semble qu'on essaie de soumettre ces jeunes à une tromperie. Ils croient que, sans diplôme, ils finiront par creuser des fossés pour le restant de leur vie. On les regarde de haut. Ca me rend malade.

Réponses:

1. Tu es vraiment indignée d'avoir à remplir des objectifs que les autres fixent pour toi.
2. Que veux-tu dire par "ça me rend malade"?
3. Penses-tu honnêtement qu'un diplôme rend une personne pire ou meilleure? Et ça te rend meilleure de ne pas avoir de diplôme? Réalises-tu que la société commet bien des tromperies et fixe bien des pré-requis, tels que les diplômes? Tu dois réaliser que sans un diplôme, les portes sont fermées mais les fossés sont certainement ouverts.
4. Plusieurs de ces attentes te rendent furieuse. Pourtant, ça touche quelque chose, au fond de toi-même, dont tu n'est pas certaine - quelque

Extrait 6 (suite)

4. chose au sujet de toi-même en relation avec ces autres personnes.

Extrait 7

Ma fille me rend tellement frustrée et furieuse. Je ne sais pas du tout quoi faire avec elle. Elle est brillante et sensible, mais ma foi, elle a certains traits de caractère qui me poussent vraiment à bout. Quelquefois, je perds le contrôle. Elle est tellement... je me sens devenir de plus en plus en colère! Elle ne fait pas ce qu'on lui demande de faire. Elle a le don de nous mettre à l'épreuve jusqu'à la limite. Je crie, je hurle, je perds tout contrôle, puis après je pense qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez moi - que je ne suis pas une mère compréhensive ou d'autres choses du genre. Diable! Quel potentiel! Tout ce qu'elle pourrait faire avec ce qu'elle a. Parfois, elle n'utilise même pas ce qu'elle a. Elle s'en tire avec trop peu d'efforts. Je ne sais tout simplement pas quoi faire avec elle. Un moment, elle peut être si gentille, et l'instant d'après, elle ne pourrait pas être plus détestable. Alors, je me mets à crier et à hurler au point d'avoir envie de lui envoyer une paire de claques! Je ne sais pas quoi faire avec ça.

Réponses:

1. Comme ça, tu trouves que, depuis les trois derniers mois, tu cries et tu hurles plus souvent après ta fille.
2. Pourquoi tu n'essaies pas de fixer à ta fille quelques limites très précises? Dis-lui ce que tu attends d'elle et ce que tu n'attends pas d'elle. Pas d'excuses.
3. Même si elle te frustre drôlement, ce que tu demandes au fond c'est: "Comment je peux l'aider? Comment je peux m'aider moi-même, surtout dans mes relations avec cette enfant?"
4. Même si elle te met en colère, tu te soucies vraiment de ce qui lui arrive.

Extrait\_8

Il est ridicule! Tout doit être fait quand il le veut, de la façon qu'il le veut. C'est comme si personne d'autre n'existait. Tout ce qui compte, c'est ce qu'il a envie de faire. Il y a un tas de choses que je suis obligée de faire. Pas juste être sa ménagère et prendre soin des enfants. Ah non! Il faut que je fasse du dactylo pour lui, des courses pour lui. Si ne le fais pas tout de suite, je suis stupide - je ne suis pas une bonne épouse ou quelque chose de stupide comme ça. J'ai mon identité à moi et je vais pas la laisser étouffer par lui. Ça me rend - ça m'enrage! Je veux lui envoyer un coup de poing en pleine face. Qu'est-ce que je vais faire? Pour qui se prend-t-il de toute façon?

Réponses:

1. Ca te fâche vraiment de constater de combien de façons il a profité de toi.
2. Dis-moi, c'est quoi, pour toi, un bon mariage?
3. Ton mari te fait sentir inférieure à tes propres yeux. Tu te sens incomptente. De bien des façons, tu le présentes comme un homme très cruel et destructeur.
4. Ca te rend furieuse quand tu penses à cette relation non réciproque. Il s'impose à toi en tout, surtout dans ta lutte pour ta propre identité. Et tu ne sais pas où cette relation s'en va.

Extrait 9

J'ai enfin trouvé des gens avec qui je peux m'entendre. Ils ne sont pas prétentieux du tout. Ils sont vrais et ils me comprennent. Je peux être moi-même en leur présence. Je n'ai pas à m'inquiéter de ce que je dis, ou à craindre de ne pas me faire comprendre quand il m'arrive de dire des choses qui ne sortent pas comme je le voudrais. Je n'ai pas à craindre qu'ils me critiquent. Ce sont des gens tout simplement merveilleux! J'ai toujours hâte d'être avec eux. Pour une fois, j'aime vraiment sortir et discuter. Je ne pensais plus pouvoir retrouver des gens comme ça. Je peux vraiment être moi-même. C'est une impression si merveilleuse de ne pas avoir des gens qui te critiquent à propos de tout quand tes paroles ne font pas leur affaire. Ils sont chaleureux et compréhensifs et je les aime! C'est tellement merveilleux!

Réponses:

1. Ca sonne comme si tu avais trouvé quelqu'un qui compte vraiment pour toi.
2. Pourquoi ce genre de personnes t'acceptent?
3. On se sent vraiment bien d'avoir quelqu'un en qui on a confiance et avec qui on peut échanger. "Enfin, je peux être moi-même".
4. Maintenant que tu as trouvé ces gens qui te plaisent et à qui tu plais, passe ton temps avec eux. Oublie les autres qui te rendent anxieuse. Passe ton temps avec les gens qui peuvent te comprendre et être chaleureux avec toi.

Extrait\_10

Je suis tout excitée! On part pour la Californie. Je vais avoir un deuxième lancement dans ma vie. J'ai trouvé un emploi merveilleux! C'est formidable! C'est tellement formidable que je ne peux pas croire que c'est vrai - c'est tellement formidable! J'ai un emploi de secrétaire. Je peux être une mère et je peux aussi avoir un emploi à temps partiel et je pense que je vais beaucoup l'aimer. Je pourrais être à la maison quand les enfants reviendront de l'école. C'est trop beau pour être vrai. C'est tellement excitant! J'entrevois de nouveaux horizons. J'ai tellement hâte de commencer. C'est formidable.

Réponses:

1. Tu ne penses pas que tu prends une bouchée un peu grosse pour ton estomac? Tu ne penses pas que, de travailler et aussi de prendre soin des enfants, c'est un petit peu trop? Qu'est-ce que ton mari en pense?
2. Hé! C'est une sensation vraiment agréable. Tu as trouvé ton chemin maintenant. Même s'il y a, le long du chemin, des choses que tu ne connais pas, c'est vraiment excitant d'être partie.
3. Laisse-moi te prévenir, tu dois être prudente dans ton jugement. Ne te presse pas trop. Essaie de t'installer d'abord.
4. Ca fait du bien de faire tous ces projets.

Extrait 11

Je suis enchantée des enfants. Ils vont merveilleusement bien. Ils ont bien réussi à l'école et ils vont bien à la maison; ils s'accordent bien ensemble. C'est étonnant. Je pensais qu'ils n'y arriveraient jamais. Ils semblent être un peu plus âgés. Ils jouent mieux ensemble et ils se plaisent, et je les apprécie beaucoup. La vie est devenue tellement plus facile. C'est vraiment un plaisir que d'élever trois enfants. Je ne pensais pas que ça le serait. Je suis tellement contente et pleine d'espoir pour l'avenir. Pour eux et pour nous. C'est tout simplement formidable! Je ne peux pas le croire. C'est merveilleux!

Réponses:

1. Ca fait du bien de voir tes enfants tranquilles de nouveau.
2. Est-ce possible que, sans que tu t'en aperçoives, tes enfants aient été heureux auparavant. Tu as mentionné tes garçons. Et ton mari? Est-il heureux?
3. Sens-tu que c'est un changement permanent?
4. Hé! C'est formidable. Peu importe le problème, et tu sais qu'il y en aura des problèmes, c'est formidable d'avoir fait l'expérience de cet aspect positif.

Extrait 12

Je suis vraiment enchantée de la façon que ça va à la maison avec mon mari. C'est tout simplement épatant! On s'accorde très bien maintenant. Du côté sexuel, je ne savais pas que nous pouvions devenir si heureux. C'est tout simplement merveilleux! Je suis si contente, je ne sais plus quoi dire.

Réponses:

1. C'est une sensation merveilleuse quand les choses vont bien sur le plan conjugal.
2. C'est vraiment excitant d'être de nouveau en vie, de sentir ton corps de nouveau, d'être de nouveau en amour.
3. Ton mari s'aperçoit-il de ces changements?
4. Un instant! Il ne faut pas que tu te jettes à l'eau pour ça. Il y aura encore des problèmes, et pendant ces périodes où tu auras de nouveau ces problèmes, je veux que tu te rappelles bien la joie que tu as vécu à ce moment-ci.

Extrait 13

Je suis contente d'avoir trouvé un ami comme vous. Je ne savais pas que ça existait. Vous semblez si bien me comprendre, c'est formidable! Il me semble que je recommence à vivre. Je ne me suis pas sentie comme cela depuis si longtemps.

Réponses:

1. La reconnaissance est une émotion naturelle.
2. C'est très gentil de ta part mais souviens-toi, à moins de faire bien attention, tu peux te mettre à aller dans le sens contraire.
3. Ca fait du bien.
4. Hé! Ca m'excite autant que toi de t'entendre parler comme ça! Ca me fait plaisir de te rendre service. Mais je pense qu'on a encore du travail à faire.

Extrait 14

Silence (mouvements sur la chaise).

Réponses:

1. Tu ne peux pas vraiment dire tout ce que tu ressens en ce moment.
2. Un sou pour savoir à quoi tu penses.
3. Es-tu nerveuse? Peut-être que tu n'as pas fait le progrès qu'on espérait.
4. Tu ne sais tout simplement pas quoi dire en ce moment.

Extrait 15

Je suis vraiment désappointée. Je pensais qu'on pourrait s'entendre et que vous pourriez m'aider. Ca n'avance plus du tout. Vous ne me comprenez pas. Vous ne m'entendez même pas quand je parle. Vous semblez être ailleurs. Vos réponses n'ont aucun lien avec ce que j'ai à dire. Je ne sais plus où donner de la tête. Je suis tellement - je ne sais pas ce que je vais faire, mais je sais que vous ne pouvez pas m'aider. Il n'y a aucun espoir.

Réponses:

1. Je n'ai aucune raison de ne pas essayer de t'aider. J'ai toutes les raisons de vouloir t'aider.
2. C'est quand on en sera venu à se comprendre et à se faire confiance mutuellement, et seulement à ce moment-là, qu'on pourra se mettre vraiment au travail sur ton problème.
3. C'est désappointant et décevant de penser que tu as fait si peu de progrès.
4. Ca me fait mal que tu te sentes ainsi. Je veux vraiment t'aider. Je me demande, "Est-ce moi? Est-ce toi, est-ce chacun de nous deux?" Est-ce qu'on peut trouver une solution?

Extrait 16

Pour qui vous vous prenez? Vous prétendez pouvoir m'aider! Maudit, me voilà en train de me vider les entrailles et tout ce que vous faites, c'est de regarder l'heure. Vous n'entendez pas ce que je dis. Vos réponses ne s'accordent pas avec ce que je dis. Je n'ai jamais entendu parler de ce genre de service. Vous être supposé m'aider. Vous êtes tellement pris par votre monde que vous n'entendez rien de ce que je dis. Vous ne me dites pas l'heure et, sans me prévenir vous me poussez tout-à-coup à la porte, que j'aie quelque chose d'important à dire ou non. Je - ouais - ça me met tellement en diable, ça me donne envie de jurer!

Réponses:

1. Tu insinues que je suis absorbé par moi-même. Penses-tu que, en fait, c'est peut-être ça ton problème?
2. J'essaie seulement de t'écouter. Franchement, je pense qu'on est en train de faire beaucoup de progrès présentement.
3. Tu es très mécontente au sujet de ce qui s'est passé ici.
4. Bien sûr, tu es furieuse, mais je me demande si c'est seulement à cause de moi ou s'il y a autre chose qui te ronge.

### Echelle d'évaluation des réponses

L'objectif de cette évaluation est d'attribuer une cote de 1 à 5, à chacune des réponses du cahier. Les cotes les plus élevées sont attribuées aux réponses qui sont les plus utiles pour la personne assistée, celles qui peuvent l'aider davantage, celles qu'elle pourra utiliser le plus efficacement.

Vous attribuerez une cote à chaque réponse, en vous guidant sur la définition qui suit ainsi que sur l'échelle en bas de la page.

---

### Le facilitateur: une définition

Le facilitateur est une personne qui conduit sa propre vie de façon efficace et se dévoile de façon authentique et constructive dans ses interactions avec les autres. Ses réponses indiquent qu'il comprend et qu'il respecte tous les sentiments des autres personnes. Il amène ces personnes à discuter en termes précis de leurs sentiments et de leurs expériences. Il est intense et spontané et montre qu'il a confiance en ce qu'il fait. Dans ses relations avec les autres, il est ouvert et flexible, mais quand il s'engage à rechercher le bien-être de l'autre, il est tout-à-fait capable de prendre des initiatives, de s'affirmer et même de confronter au besoin.

---

### Réponses facilitantes: une échelle

- 1.0 - Il n'y a aucune des conditions facilitantes dans la réponse.
- 1.5 -
- 2.0 - Il y a quelques-unes des conditions facilitantes mais pas toutes.
- 2.5 -
- 3.0 - Toutes les conditions facilitantes sont là, à un niveau minimum.
- 3.5 -
- 4.0 - Elles y sont toutes, et quelques-unes sont très accentuées.
- 4.5 -
- 5.0 - Elles y sont toutes, et pleinement exprimées dans la réponse.

533-941 TECHNIQUES D'ENTREVUE I

TEST DE DISCRIMINATION (COCA-73)

NOM \_\_\_\_\_

FEUILLE-REPONSE

	1	2	3	4
1-				
2-				
3-				
4-				
5-				
6-				
7-				
8-				
9-				
10-				
11-				
12-				
13-				
14-				
15-				
16-				

PAR JACQUES DEBIGARE

ROGER ASSELIN

# **QUESTIONNAIRE DE VALEURS D'ÉDUCATION**

**Version 74 (modifiée)**

**par**

**Jacques PERRON, Ph.D.**

**DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE  
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

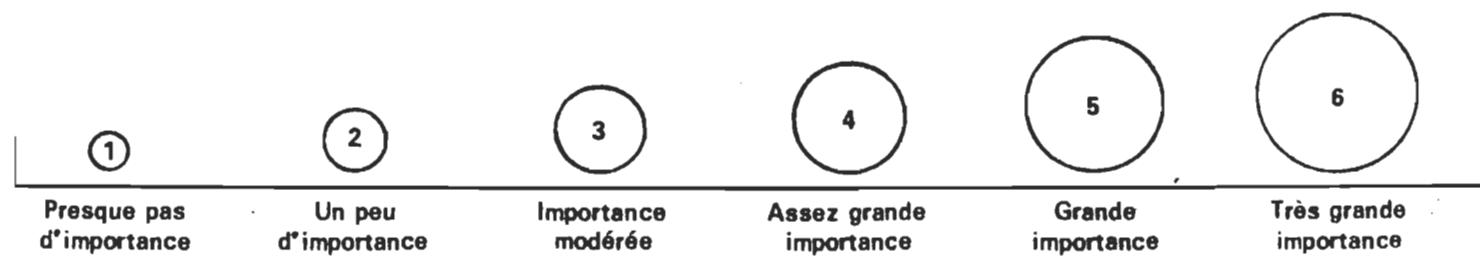
## DIRECTIVES

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:

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 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

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 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

- |     |   |
|-----|---|
| 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 priviléges  |
| 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                          |

1 2 3 4 5 6Presque pas  
d'importanceUn peu  
d'importanceImportance  
modéréeAssez grande  
importanceGrande  
importanceTrès grande  
importance

**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)                    |

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 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

- 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 Jouir 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 Jouir 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

1 2 3 4 5 6Presque pas  
d'importanceUn peu  
d'importanceImportance  
modéréeAssez grande  
importanceGrande  
importanceTrès 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               |



1-3

## QUESTIONNAIRE

## SEXÉ

- |              |       |              |         |
|--------------|-------|--------------|---------|
| 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 ( )   |
| C) Couple et famille | C ( ) 8 |
| D) Indécis           | D ( )   |

## ORIENTATION PROFESSIONNELLE

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

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Date de naissance [ ] jour [ ] mois [ ] année

Age [ ] ans

Page 1

•	•	
001	21	
002	22	
003	23	
004	24	
005	25	
006	26	
007	27	
008	28	
009	29	
010	30	
011	31	
012	32	
013	33	
014	34	
015	35	
016	36	
017	37	
018	38	
019	39	
020	40	
021	41	
022	42	
023	43	
024	44	
025	45	
026	46	
027	47	
028	48	
029	49	
030	50	
031	51	
032	52	
033	53	
034	54	
035	55	
036	56	
037	57	
038	58	
039	59	
040	60	
041	61	
042	62	
043	63	
044	64	
045	65	
046	66	
047	67	
048	68	
049	69	
050	70	
051	71	
052	72	
053	73	
054	74	
055	75	

Page 2

•	•	
019	39	
020	40	
021	41	
022	42	
023	43	
024	44	
025	45	
026	46	
027	47	
028	48	
029	49	
030	50	
031	51	
032	52	
033	53	
034	54	
035	55	
036	56	
037	57	

Page 3

•	•	
038	58	
039	59	
040	60	
041	61	
042	62	
043	63	
044	64	
045	65	
046	66	
047	67	
048	68	
049	69	
050	70	
051	71	
052	72	
053	73	
054	74	
055	75	

Page 4

•	•	
056	76	
057	77	
058	78	
059	79	
060	80	
061	81	
062	82	
063	83	
064	84	
065	85	
066	86	
067	87	
068	88	
069	89	
070	90	
071	91	
072	92	
073	93	
074	94	

Page 5

•	•	
075	20	
076	21	
077	22	
078	23	
079	24	
080	25	
081	26	
082	27	
083	28	
084	29	
085	30	
086	31	
087	32	
088	33	
089	34	
090	35	
091	36	
092	37	



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

Appendice B

Traitement des sujets

## Techniques d'entrevue I

Permettre aux participants d'acquérir des notions théoriques, concrètes et expérientielles sur les conditions de base qui favorisent la croissance au cours d'une relation interpersonnelle d'aide. Leur permettre de faire graduellement un apprentissage personnalisé des habiletés qui contribuent à rendre constructive la relation d'aide.

Les étudiants doivent faire l'apprentissage de la discrimination et de la communication des ingrédients suivants: empathie, confrontation, respect, instantanéité, authenticité et dévoilement, spécificité. Le cours se divise comme suit: lectures et travaux préparant chaque rencontre où les ingrédients sont discutés, approfondis et confrontés à la réalité de chacun. Apprentissage et familiarisation des échelles de discrimination pour chacun des ingrédients, exercices de discrimination écrits et sonores. Evaluation de la discrimination. Echelles de communication, exercices écrits, verbaux (enregistrements sonores) et "role playing" sur chacun des ingrédients de base. Présentation et discussions de modèles (montages audio-visuels) pour chacun des ingrédients de base. "Role playing", mise au point. À ce cours l'étudiant doit avoir acquis un contrôle adéquat des différents niveaux de communication pour chacun des ingrédients étudiés. Evaluation de la commu-

nication (extraits écrits et sonores).<sup>1</sup>

### Techniques d'entrevue II

Permettre à l'étudiant d'acquérir un schème conceptuel et pratique de la démarche d'ensemble d'une relation d'aide. Permettre le rodage et l'application intégrée des ingrédients de base (étudiés au cours Techniques d'entrevue I) dans un processus complet de relation d'aide (amorce, poursuite et terminaison. Sensibiliser l'étudiant aux variables physiques de l'entrevue.

Ce cours d'ordre théorique et pratique couvre les points suivants: intégration d'ensemble des acquis au niveau des ingrédients de base; facture de l'entrevue et type de stratégies à employer (différentes approches); trois phases: exploration, approfondissement et passage à l'action; variables matérielles entourant l'entrevue, crises en entrevues. Ce cours doit s'accompagner d'un volet pratique où l'étudiant, conjointement au cours doit entreprendre et poursuivre une relation d'aide suivie avec un client réel dans le milieu.

-----

<sup>1</sup>Tiré de l'Annuaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 1980-1981, p. 629.

## SYLLABUS DE COURS

PCL-1017-01-02-03-04-05	TECHNIQUES D'ENTREVUE I	
numéro du cours	titre du cours	niveau

1. OBJECTIFS SPECIFIQUES	annotations factuelles
--------------------------	------------------------

- 1- Permettre aux participants d'acquérir des notions théoriques, concrètes et expériencielle sur les conditions de base qui favorisent la croissance au cours d'une relation interpersonnelle d'aide;
- 2- Leur permettre de faire graduellement un apprentissage des habiletés qui contribuent à rendre constructive la relation d'aide.

2. STRATEGIES PEDAGOGIQUES
----------------------------

Cours de participation à la fois théorique et pratique vécu sous forme de séminaire de discussions, d'intégration vis-à-vis les notions de base et d'apprentissage pratique à la discrimination et à la communication des ingrédients de base nécessaires à une bonne relation interpersonnelle d'aide.

3. CONTENU  
DETAILLE

Les étudiants doivent faire l'apprentissage de la discrimination et de la communication des ingrédients suivants: empathie, respect, authenticité, immédiateté, confrontation et spécificité. Pour ce faire, l'étudiant doit, pour chacun des cours, faire les lectures et exercices écrits qui lui sont recommandés, et visionner les modèles qu'on lui propose sur rubans magnétoscopique et/ou cinématographique. Il doit de plus réaliser le montage d'une entrevue par semaine où il joue alternativement le rôle d'aidant, d'aidé et d'observateur critique avec l'aide de deux confrères avec lesquels il aura choisi de travailler au cours du semestre. Ce travail de chaque semaine doit précéder le cours et le préparer. Les 15 rencontres de trois heures avec le professeur consisteront en un bref exposé de fond sur l'ingrédient étudié et viseront à discuter du travail accompli par chaque groupe, des difficultés rencontrées et présenteront les améliorations et aménagements nécessaires.

COURS I

- a) Pré-tests: Communication et discrimination (DICA et COCA, Debigaré et Asselin)
- b) Présentation du syllabus et planification du travail (lectures à faire pour le cours suivant).

COURS II

- Rétour et discussion sur l'expérience de relation d'aide..
- Problème de l'auto-exploration.

COURS III, IV et V

- Étude et pratique de l'empathie

COURS VI et VII

- Étude et pratique de l'authenticité.

COURS VIII et IX

- Étude et pratique du respect

COURS X et XI

- Étude et pratique de la confrontation

COURS XII

- Étude et pratique de l'immédiateté

COURS XIII

- Étude et pratique de la spécificité

COURS XIV

- Intégration des notions étudiées et du vécu dans l'apprentissage de la relation d'aide.

COURS XV

EXAMEN

- Voir en annexe la programmation pour chacune des étapes du processus d'apprentissage de la relation d'aide.

## SYLLABUS DE COURS

PCL-1018-01-02-03-04-05-06-07-08	TECHNIQUES D'ENTREVUE II	
numéro du cours	titre du cours	niveau

## 1. OBJECTIFS SPECIFIQUES

annotations factuelles

Permettre aux étudiants d'acquérir un schème conceptuel de la démarche d'ensemble d'une relation d'aide.

Permettre le rodage et l'application intégrée des ingrédients de base (étudiés en Techniques d'entrevue I) dans un processus complet de relation d'aide (amorce, poursuite et terminaison).

Sensibiliser l'étudiant aux variables physiques de l'entrevue.

## 2. STRATEGIES PEDAGOGIQUES

Ce cours est en grande partie d'ordre pratique et contient les apports théoriques nécessaires impliqués dans un processus global et complet d'aide.

L'étudiant y sera appelé à entreprendre, à maintenir et à terminer une relation d'aide avec un client réel.

La mise en situation et le rôle playing seront utilisés.

Tout le travail de l'étudiant est supervisé par le responsable du cours. L'échange avec les autres participants vient compléter la mise en commun et permet la mise sur pied de stratégies pour les rencontres à venir.

**3. CONTENU  
DETAILLE**

Ce cours d'ordre théorique et pratique couvre les points suivants:

- 1- (9 hres)
  - a) Intégration d'ensemble des acquis au niveau des ingrédients de base;
  - b) la facture de l'entrevue et le type de stratégies à employer (différentes approches);
- 2- (36 hres)
  - a) les trois phases: exploration, approfondissement et passage à l'action;
  - b) les variables matérielles entourant l'entrevue;
  - c) les crises en entrevue.

Ce cours doit s'accompagner d'un volet pratique où l'étudiant, conjointement au cours doit entreprendre et poursuivre une relation d'aide suivie avec le client réel dans le milieu.

Les données théoriques et pratiques de la deuxième partie seront intégrées dans la supervision et feront suite à des lectures distribuée régulièrement entre les sessions.

Appendice C

Tableaux

Tableau 7

Différence entre les hommes et les femmes  
sur les scores d'empathie au pré-test  
et au post-test

Empathie pré-post	s e x e s	Moyenne	Ecart- type	T	Probabilité
MOYJUI	H	1.43	.36	-.72	.481
	F	1.52	.34		
BONRE	H	8.66	2.19	-.53	.599
	F	9.18	3.18		
DEMI	H	-.27	.36	-1.59	.122
	F	-.04	.44		
DEMAI	H	1.05	.21	1.21	.234
	F	.95	.22		
MOYJUP	H	2.05	.19	.03	.977
	F	2.05	.07		
BONREP	H	12.46	2.50	.16	.871
	F	12.31	2.72		
DEMP	H	-.145	.20	-1.25	.226
	F	.073	.66		
DEMAP	H	.66	.12	-.70	.491
	F	.74	.44		

\* =  $p \leq .05$   
\*\* =  $p \leq .01$   
\*\*\* =  $p \leq .001$

Tableau 8

Différence entre les hommes et les femmes  
sur les dimensions et les échelles du QVE  
au pré-test

QVE	s e x e s	Moyenne	Ecart- type	T	Probabilité
Statut	H	25.94	8.15	-.122	.230
	F	28.75	8.10		
Réalisation	H	53.15	4.86	.45	.658
	F	52.38	5.77		
Climat	H	46.80	7.57	-.46	.649
	F	47.84	6.57		
Risque	H	40.35	7.76	.15	.879
	F	40.00	6.44		
Liberté	H	44.65	6.37	.90	.372
	F	42.78	6.46		
Participation	H	40.15	7.90	.26	.797
	F	39.59	5.37		
Sécurité	H	42.30	7.60	-1.25	.219
	F	44.94	5.48		
Expressivité	H	41.71	5.11	.58	.565
	F	40.79	4.82		
Impressivité	H	38.34	6.92	-1.13	.26
	F	45.51	4.78		

\* = p ≤ .05

\*\* = p ≤ .01

\*\*\* = p ≤ .001

Tableau 9  
Corrélations de Pearson entre les dimensions du QVE  
et les mesures d'empathie au pré-test

QVE Empathie	Statut	Réalisation	Climat	Risque	Liberté	Participation	Sécurité
MOYJUI I.C.	.13	.16	.24	.24	.54***	.10	.04
BONREI I.D.	-.18	.35*	.18	.31*	.27	.27	-.04
DEMI I.D.	.10	-.33*	-.35*	-.16	-.08	-.39*	-.27
DEMAI I.D.	.01	.06	.12	-.02	-.30*	.13	.21

\* =  $p \leq .05$

\*\* =  $p \leq .01$

\*\*\* =  $p \leq .001$

Tableau 10

Corrélations de Pearson entre les dimensions du QVE  
et la progression réalisée sur les scores d'empathie

	Statut	Réalisation	Climat	Risque	Liberté	Participation	Liberté
E(MOYJU)	-.03	.17	.01	-.01	-.03	.01	-.03
I.C.							
E(BONRE)	-.03	-.35*	-.11	-.20	-.47**	-.25	-.02
I.D.							
E(DEM)	-.06	-.24	-.32*	.12	.02	-.17	-.09
I.D.							
E(DEMA)	-.21	-.19	-.04	-.14	-.43***	.02	.05
I.D.							

\* =  $p \leq .05$

\*\* =  $p \leq .01$

\*\*\* =  $p \leq .001$

Tableau 11

Corrélations de Pearson entre les mesures d'empathie  
au pré-test et au post-test

Pré	Post	MOYJUP	BONREP	DEMP	DEMAP
MOYJUI		.02	-.006	.09	.09
I.C.					
BONREI		.19	.18	-.25*	-.09
I.D.					
DEMI		.004	-.07	.49**	.05
I.D.					
DEMAI		-.27	-.35*	-.08	.14
I.D.					

\* = p ≤ .05

\*\* = p ≤ .01

\*\*\* = p ≤ .001

Remerciements

Je dois l'accomplissement de ce travail aux conseils judicieux et à la supervision soutenue de Madame Micheline Dubé, envers qui j'éprouve une gratitude profonde.

## Références

- ADERMAN, D., BERKOWITZ, L. (1970). Observational set, empathy, and helping. Journal of personality and social psychology, 14 (2), 141-148.
- ANDERSON, W F., BOSWORTH, D.L. (1971). A note on occupational values of ninth grade students of 1958 as compared to 1970. Journal of vocational behavior, 1, 301-303.
- ARBUCKLE, D.S. (1965). Counseling: philosophy, theory, practice. Boston: Allyn and Bacon inc.
- ASPY, D.N. (1975). Empathy: let's get the hell on with it. Counseling psychologist, 5 (2), 10-14.
- AUGER, L. (1972). Communication et épanouissement personnel, Montréal: Les éditions du CIM.
- AVERY, A.W. et al., (1976). An empirical investigation of the construct validity of empathic understanding rating. Counselor education and supervision, 15, 177-183.
- BACHRACH, H.M. (1976). Empathy: we know what we mean, but what do we measure? Archives of general psychiatry, 33, 35-38.
- BARRETT-LENNARD, G.T. (1962). Dimension of therapist response as causal factors in therapeutic change. Psychological monographs, 76, 1-36.
- BENJAMIN, A. (1969). La pratique de la relation d'aide et de la communication. Paris: Editions ESF.
- BERES, D., ARLOW, J.A. (1974). Fantasy and identification in empathy. Psychoanalytic quarterly, 43, 26-50.
- BERGER, S.M. (1962). Conditioning through vicarious instigation. Psychological review, 29, 450-466.
- BERGIN, A.E., JASPER, L.G. (1969). Correlates of empathy in psychotherapy: a replication. Journal of abnormal psychology, 74 (4), 477-481.
- BERGIN, A.E., SOLOMON, S. (1970). Personality and performance correlates of empathic understanding in psychotherapy. In J.T. Hart, T.M. Tomlinson (EDS). New directions in client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin Company (pp. 223-236).

- BERGIN, A.E., GARFIELD, S. L. (EDS) (1971). Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis. New-York: John Wiley and Sons Inc.
- BORKE, H. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy. Developmental psychology, 1, 107-109.
- BRAMS, J.M. (1961). Counselor characteristics and effective communication in counseling. Journal of counseling psychology, 8, 25-30.
- BUCHHEIMER, A. (1963). The devopment of ideas about empathy. Journal of counseling psychology, 10, 61-70.
- BUCKLEY, N. et al. (1979). Egocentrism, empathy and altruistic behavior in young children. Developmental psychology, 15, 329-330.
- CARKHUFF, R.R. (1969). Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers. Volume I: Selection and training. New-York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- CARKHUFF, R.R. (1969). Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers. Volume II: Practice and research. New-York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- CARKHUFF, R.R. (1969). Helper communication as a function of helper affect and content. Journal of counseling psychology, 16 (2), 126-131.
- CARKHUFF, R.R. (1971). The development of human ressources. New-York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- CARKHUFF, R.R. (1972a). The art of helping. Amherst, Mass.: Human resource development press.
- CARKHUFF, R.R. (1972b). The development of a systematic human resource development models. Counseling psychologist, 3, 4-16.
- CARKHUFF, R.R. (1972c). New directions in training for the helping professions: toward a technology for human and community resource development. Counseling psychologist, 3 (3), 12-30.
- CARKHUFF, R.R. (1973). The art of problem-solving. Amherst, Mass.: Human resource development press.
- CARKHUFF, R.R. ALEXIK, M. (1967). Effect of client depth of self-exploration upon high-and-low-functioning counselors. Journal of counseling psychology, 14, 350-355.

- CARKHUFF, R.R., BERENSON, B.G. (1967). Beyond counseling and therapy. New-York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- CARKHUFF, R.R., BIERMAN, R. (1970). Training as a preferred mode of treatment of parents of emotionally disturbed children. Journal of counseling psychology, 17 (2), 157-161.
- CARKHUFF, R.R., BURSTEIN, J.W. (1970). Objective therapist and client ratings of therapist-offered facilitative conditions of moderate - to low - functionning therapists. Journal of clinical psychology, 26, 394-395.
- CARLOZZI, A.F. et al. (1978). Dogmatism as a correlate of ability in facilitative communication of counselor trainees. The humanistic educator, 16, 114-119.
- CARLOZZI et al. (1982). Dogmatism and externality in locus of control as related to counselor trainee skill in facilitative responding. Counselor education and supervision, 21 (2), 227-236.
- CHAMBERS, F.M. (1957). Empathy and scholastic success. Personnel and guidance journal, 36, 282-284.
- CHANDLER, M.J., GREENSPAN, S. (1972). Ersatz egocentrism: a reply to H. Borke. Developmental psychology, 7, 104-106.
- CHARETTE, R. LAFLECHE, J. (1980). Les composantes de l'empathie: état des recherches. Revue québécoise de psychologie, 1 (2), 13-27.
- COLLINGWOOD, T. et al. (1970). Toward identification of the therapeutically facilitative factors. Journal of clinical psychology, 26, 119-127.
- CONKLIN, R.C., HUNT, A.S. (1975). An investigation of the validity of empathy measures. Counselor education and supervision, 15, 119-127.
- COOKER, P.G., CHERCHIA, P.J. (1976). Effects of communication skill training on high school students ability to function as peer group facilitators. Journal of counseling psychology, 23 (5), 464-467.
- COOPER, L. (1970). Empathy: a developmental model. Journal of nervous and mental disease, 151, 169-178.
- CORCORAN, K.J. (1981). Experiential empathy: a theory of felt-level experience. Journal of humanistic psychology, 21 (1), 29-38.
- DAANE, C.J., SCHMIDT, L.G. (1957). Empathy and personality variables. Journal of educational research, 51, 129-135.

- DEARDORFF, P.A. et al. (1977). Empathy, locus of control and anxiety in college students. Psychological reports, 40, 1236-1238.
- DONNAN, H.H. et al. (1969). Counselor personality and level of functioning as perceived by counselees. Journal of counseling psychology, 16 (6), 482-485.
- DUBE-BERNIER, M. (1974). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de la validité de contenu des facteurs Statut - influence, Milieu - ambiance, Risque - défi. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- DUBE-BERNIER, M. (1979). Style de valorisation: évolution et différenciation selon les types de personnalité. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- DUBE, M. et al. (1981). Empathie et processus d'intervention. Revue québécoise de psychologie, 2 (3), 33-40.
- DUBOIS, G.E. (1973). Communication de l'empathie et facilité verbale. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.
- 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. (1948). A preliminary investigation of the relation of insight and empathy. Journal of consulting psychology, 12, 228-233.
- EGAN, G. (1975). The skilled helper: a model for systematic helping and interpersonal relating. Monterey: Brooks/Cole publishing Company.
- FEATHER, N.T. (1975). Values in education and society. New-York: The free press.
- FENICHEL, O. (1945). Psychoanalytic theory of the neuroses. New-York: Norton.
- TESHBACH, N.D. (1975). Empathy in children: some theoretical and empirical considerations. The counseling psychologist, 5 (2), 25-30.
- FESHBACH, N.D., ROE, K. (1968). Empathy in six and seven-years olds. Child development, 39, 133-145.
- FOULDS, M.L. (1969). Self-actualization and the communication of facilitative conditions during counseling. Journal of counseling psychology, 16 (2), 132-136.

- FOULDS, M.L. (1971). Dogmatism and ability to communicate facilitative conditions during counseling. Counselor education and supervision, 11, 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 (4) 323-331.
- GENDLIN, E.T. (1962). Experiencing and the creation of meaning. New-York: Free Press.
- GENDLIN, E.T. (1967). Values and the process of experiencing in A.R. Mahrer (ED). The goals of psychotherapy. New-York: Apptelon - Century Crofts.
- GLADSTEIN, G.A. (1970). Is empathy important in counseling? Personnel and guidance journal, 48, 823-827.
- GLADSTEIN, G.A. (1977). Empathy and counseling outcome: an empirical and conceptual review. The counseling psychologist, 6 (4), 70-78.
- GOODYEAR, R.K. (1979). Theory and application: inference and intuition as components of empathy. Counselor education and supervision, 18, 214-222.
- GOVE, F.L., KEATING, D.P. (1979). Empathic role-taking precursors. Development psychology, 15 (6), 594-600.
- GORMALLY, J. HILL, C.E. (1974). Guidelines for research on Carkhuff's training model. Journal of counseling psychology, 21 (6), 539-547.
- GREENSON, R.R. (1960). Empathy and its vicissitudes. International journal of psychoanalysis, 41, 418-424.
- GREIF, E.B., HOGAN, R. (1973). The theory and measurement of empathy. Journal of counseling psychology, 20, 280-284.
- GROSSMAN, D. (1952). The experimental investigation of a psychotherapeutic method. Journal of consulting psychology, 16, 325-331.
- GUILFORD, J.P. (1954). Psychometric methods. New-York: McGraw Hill.
- GURMAN, A.S. (1973). Instability of therapeutic conditions in psychotherapy. Journal of counseling psychology, 20, 16-24.
- HAMEL, C. (1973). Vers une définition opérationnelle du concept de valeur de travail: synthèse théorique et application pratique en milieu québécois. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- HACKNEY, H. (1978). The evolution of empathy. Personnel and guidance journal, 57, 35-38.
- HEKMAT, H. et al. (1974). Some personality correlates of empathy. Journal of consulting and clinical psychology, 43 (1), 89.
- HOGAN, R. (1975). Empathy: a conceptual and psychometric analysis. Counseling psychologist, 5 (2), 14-18.
- HURST, M.W., WHATKIN, S.D. (1974). Relationship between standardized admission variables and certain interpersonal skills. Counselor education and supervision, 14, 22-33.
- IANNOTTI, R.J. (1975). The nature and measurement of empathy in children. Counseling psychologist, 5 (2), 21-24.
- JACKSON, M., THOMPSON, C.L. (1971). Effective counselor: characteristics and attitudes. Journal of counseling psychology, 18 (3), 249-254.
- JACOBY, J. (1971). Interpersonal perceptual accuracy as a function of dogmatism. Journal of experimental social psychology, 7, 221-236.
- JONES, L.K. (1974). Toward more adequate selection criteria: correlates of empathy, genuiness and respect. Counselor education and supervision, 14 (1), 13-21.
- KEMP, C.G. (1962). Influence of dogmatism on the training of counselors. Journal of counseling psychology, 9 (2), 155-157.
- KINGET, M., ROGERS, C.R. (1962). Psychothérapie et relations humaines, Louvain: P.U.L.
- KLUCKHOHN, C. (1951). Values and value orientation in theory of action: an exploration in definition and classification. In E. Pearsons, E.A. Shils (EDS). Toward a general theory of action, p. 388-434. New-York: Harper.
- KOESTLER, A. (1949). Insight and outlook. New-York: Macmillan.
- LAMBERT, M.J. et al. (1978). Therapist interpersonal skills: process, outcome, methodological considerations, and recommendations for future research. Psychological bulletin, 85, 467-489.
- LEMAINE, J.M. (1959). L'empathie et les problèmes de la perception d'autrui. Année psychologique, 59, 143-161.
- LESH, T.V. (1970). Zen meditation and development of empathy in counselors. Journal of humanistic psychology, 10, 39-74.

- LESPERANCE, J. (1974). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de l'homogénéité des items et de la consistance interne des échelles Réalisation de soi - 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 items et de la consistance interne des échelles Statut - Influence, Milieu - Climat - Ambiance, et Risque - défi. 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.
- LUBORSKY, L. et al. (1971). Factors influencing the outcome of psychotherapy. Psychological bulletin, 75, 145-185.
- MARKS, S.E. et al. (1974). Cognitive flexibility and communication of therapeutic conditions. Psychological reports, 34, 486.
- MARTIN, P.L., TOOHEY, T.C. (1973). Perceptual orientation and empathy. Journal of consulting and clinical psychology, 41 (2), 313.
- MASKIN, M.B. (1974). Differential impact of student counselors self-concept on clients perceptions of therapeutic effectiveness. Psychological reports, 34, 967-969.
- MCLAUGHLIN, B. (1965). Values in behavioral science. Journal of religion and health, 4, 258-276.
- MCNALLY, H. DRUMMOND, R. (1974). Ratings of Carkhuff's facilitative conditions: a second look. Counselor education and supervision, 14, 73-75.
- MEAD, G.H. (1934). Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.
- MEZZANO, J. (1969). A note on dogmatism and counselor effectiveness. Counselor education and supervision, 9, 64-65.
- MILLIKEN, R.L., PATERSON, J.J. (1967). Relationship of dogmatism and prejucdice to counseling effectiveness. Counselor education and supervision, 6, 125-129.
- MORRIS, C. (1956). Varieties of human values. Chicago: University of Chicago Press.

- PASSONS, W.R., OLSENS, L.C. (1969). Relationship of counselor characteristics and empathic sensitivity. Journal of counseling psychology, 16 (5), 440-445.
- PENNSCOTT, W.W., BROWN, D.F. (1972). Anxiety and empathy in a counseling and guidance institute. Counselor education and supervision, 11, 257-261.
- PERRON, J. (1974a). Introduction à la psychologie des valeurs. Notes de cours inédites, Université de Montréal.
- PERRON, J. (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. Ecole coopérative, 30, 24-30.
- PERRON, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe: Edisem, Inc.
- PIEDALUE, M. (1973). Valeurs d'éducation d'étudiants et d'étudiantes des niveaux secondaire et collégial. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- RATHS, L.E. et al. (1978). Values and teaching. Columbus: Charles E. Merrill. Second Edition.
- ROBICHAUD, G. (1975). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude la validité de contenu des facteurs Réalisation de soi - Développement personnel, Individualisme et Participation. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- ROGERS, C.R. (1949). The attitude and orientation of the counselor in client-centered therapy. Journal of consulting psychology, 13, 82-94.
- ROGERS, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of consulting psychology, 21 (2), 93-103.
- ROGERS, C.R. (1958). The characteristics of a helping relationship. Personnel and guidance journal, 37, 6-16.
- 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 science, vol.: III, 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 (2), 160-167.
- ROGERS, C.R. (1968). Le développement de la personne. Montréal: Bordas Dunod Inc.
- ROGERS, C.R. (1970). The process equation of psychotherapy. In J.T. Hart, T.M.P. Tomlinson (EDS), New directions in client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin Company P. 190-205.
- ROGERS , C.R. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. Counseling psychologist, 5 (2), 2-10.
- ROGERS, C.R. et al. (1967). The therapeutic relationship and its impact: a study of psychotherapy with schizophrenics, Westport: Greenwood Press Publishers.
- ROKEACH, M. (1954). The nature and meaning of dogmatism. Psychological review, 61 (3), 194-204.
- ROKEACH, M. (1960). The open-and closed-mind: investigation into the nature of belief systems and personality systems. New-York: Basic Books.
- ROKEACH, M. (1973). The nature of human values. New-York: Free Press.
- ROTHENBERG, B.B. (1970). Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal compétence, interpersonal comfort, and intellectual level. Developmental psychology, 2, 335-350.
- ROWE, W. et al. (1975). The relationship of counselor characteristics and counseling effectiveness. Review of educational research, 15 (2), 231-246.
- RUSSO, J.R. et al. (1964). Are good counselors open minded? Counselor education and supervision, 3, 74-77.
- SCHAFER, R. (1959). Generative empathy in the treatment situation. Psycho-analysis quarterly, 38, 342-373.
- SCHUSTER, R. (1979). Empathy and mindfulness. Journal of humanistic psychology, 19 (1), 71-77.
- SELFridge, F.F., VANDERKDT, C. (1976). Correlates of counselor self actualization and client perceived facilitativeness. Counselor education and supervision, 15, 189-194.

- SHANTZ, C.V. (1975). Empathy in relation to social cognitive development. Counseling psychologist, 5 (2), 18-21.
- SMITH, H.C. (1966). Sensitivity to people. New-York: McGraw Hill Book Company.
- SPEROFF, B.J. (1953). Empathy and role reversal as factors in industrial harmony. Journal of social psychology, 9, 99-102.
- STOKES, J.P., TAIT, R.C. (1979). The group incident questionnaire: a measure of skill in group facilitation. Journal of counseling psychology, 26 (3), 250-254.
- STOTTLAND, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L. Berkowitz (ED). Advances in experimental social psychology. New-York: Academic Press.
- THERRIEN, M., FISHER, J. (1978). Written indicators of empathy in human relations training: a validational study. Counselor education and supervision, 17, 272-278.
- TINSLEY, H.E., TINSLEY, D.J. (1977). Relationship between scores on the Omnibus Personality Inventory and counselor trainee effectiveness. Journal of counseling psychology, 24 (6), 522-526.
- TOSI, D.J. (1970). Dogmatism within the counselor - client dyad. Journal of counseling psychology, 11, 256-263.
- TRUAX, C.B. (1964). Effective ingredients in psychotherapy: an approach to unraveling the patient - therapist interaction. Journal of counseling psychology, 11, 256-263.
- TRUAX, C.B., CARKHUFF, R.R. (1967). Toward effective counseling and psychotherapy: training and practice. Chicago: Aldine Publishing Company.
- TRUAX, C.B. et al. (1971). Effects of the therapeutic conditions of accurate empathy, non-possessive warmth, and genuineness on hospitalized mental patients during group therapy. Journal of clinical psychology, 27, 137-142.
- UHLEMANN, M.R. et al. (1976). Effect of instructions and modeling on trainees low in personal communication skills. Journal of counseling psychology, 23 (6), 509-513.
- WATTS, G.P. (1973). The Carkhuff's discrimination scale as a predictor of accurate perception of others. Journal of consulting and clinical psychology, 41, 202-206.

- WRIGHT, W. (1975). Counselor dogmatism, willingness to disclose and client's empathy ratings. Journal of counseling psychology, 22 (5), 390-394.
- ZIMMER, J.M., ANDERSON, S.C. (1968). Dimensions of positive regard and empathy. Journal of counseling psychology, 15, 417-426.