

LE COUNSELLING DE GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS EFFECT DU "C GROUP" SUR LE SELF-CONCEPT DE L'ÉTUDIANT

SIMONE DEVINANTE
Université de Moncton

Résumé

Le but de cette recherche était de vérifier si l'emploi du "C group," technique ayant son origine dans la théorie adlérienne, améliorerait l'attitude des enseignants dans leurs relations interpersonnelles avec leurs élèves et la perception que les élèves ont de leur enseignant, et si elle aiderait les enseignants et les élèves à changer positivement leur concept du soi.

A cet effet, un groupe expérimental et un groupe de contrôle furent établis. Les élèves du groupe expérimental se rencontrèrent chaque semaine pendant douze semaines pour participer aux sessions de "C group." L'analyse statistique faite à la fin de l'expérience pour éprouver les hypothèses démontre que le "C group" avait amené un changement positif dans la perception que l'élève avait de son enseignant ainsi que dans son concept du soi. Il fut prouvé également que l'attitude et le concept du soi de l'enseignant s'étaient améliorés.

Abstract

The objectives of this research were to determine whether use of the "C Group" technique, with its origin in Adlerian theory, would improve teachers' attitudes in interpersonal relations with their students, and whether this technique would cause a positive change in the students' self-concepts.

An experimental group and a control group were established. The experimental group participated in "C Group" sessions weekly for twelve weeks. The results of statistical analysis of the data were that students of "C Group" participants achieved a positive change both in their perceptions of their teachers and in self-concept. An additional result was that teacher attitudes and self-concepts were improved.

Combien de fois nous sommes-nous trouvés devant un élève référé par son enseignant et nous sommes-nous sentis impuissants parce que le problème n'appartenait pas vraiment à l'élève mais mettait en cause la relation enseignant-élève?

L'enseignant n'est pas le seul responsable de l'éducation, mais du fait qu'il est celui qui a le plus de contacts avec les élèves, il a, selon Glasser (1973), un rôle primordial. Pour Glasser, le succès de l'élève à l'école dépend de ses bonnes relations avec ses compagnons et ses professeurs, et c'est l'éducateur qui, par son attitude, va développer le climat favorable à cette interaction. Glasser (1973) et Dreikurs (1971) s'entendent pour dire que souvent la formation de l'enseignant ne l'a pas préparé à faire face aux problèmes de l'éducation dans notre société en évolution.

Pour faire face aux problèmes croissants rencontrés dans nos écoles, Dreikurs (1968) insiste sur l'importance de donner à l'enseignant une formation psychologique pratique qui lui permettra non seulement d'aider l'élève dans ses difficultés académiques ou d'adaptation sociale mais aussi de

l'aider, de façon préventive, à entretenir des attitudes positives envers lui-même et la société.

Au cours de la dernière décade, nous avons vu un nouveau rôle se dessiner pour le conseiller en orientation: celui de consultant. Dans ce cas le conseiller est appelé à travailler avec des personnes, bien souvent des enseignants, ayant des contacts réguliers avec les élèves. Son rôle est de coordonner les efforts de chacun, suggérer des interventions et des techniques pouvant aider l'enseignant à améliorer ses relations interpersonnelles avec les élèves ou à faire face aux problèmes rencontrés en classe. Plusieurs recherches dont celles de Marchant (1972) et Brown (1973) ont montré que le counselling et la consultation de groupe pouvaient être efficaces. Dinkmeyer (1970) dit que le conseiller en orientation est dans l'école pour aider à humaniser et à personnaliser le processus d'éducation pour tous les élèves, et que ce but ne pourra se réaliser que si tout le personnel scolaire, faisant équipe, en prend la responsabilité. Sensibilisé aux problèmes enseignants-élèves, Dinkmeyer (1971) a développé une approche de

travail de groupe, le "C Group," pouvant être introduite et animée par le conseiller en orientation. Cette approche de counselling de groupe repose sur la théorie adlérienne et met l'accent sur la force des relations interpersonnelles.

La présente recherche se propose d'étudier certains aspects de la technique présentée par Dinkmeyer et de voir son effet sur le self-concept de l'élève et sur sa perception du professeur. Elle veut aussi vérifier son influence sur l'attitude de l'enseignant et sur son self-concept. A cet effet quatre (4) hypothèses sont avancées:

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

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

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

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

SCHÈME EXPÉRIMENTAL

Population

Quarante enseignants des 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années, choisis au hasard parmi un groupe de cinquante six volontaires, participèrent à l'expérience avec leurs élèves. Vingt d'entre eux firent partie du groupe expérimental alors que les vingt autres servirent de groupe contrôle. Tous les enseignants étaient dans des classes régulières, du sexe féminin, et avaient des élèves dont l'âge variait entre neuf ans et treize ans selon qu'ils enseignaient dans une 4^{ème}, 5^{ème} ou 6^{ème} année.

Trente pour cent des élèves de chaque classe, ceux ayant le self-concept le plus bas, tel que mesuré par le "Piers Harris Self-Concept Scale" constituèrent l'échantillon d'élèves concernés dans cette recherche. Ce qui donne un total de 168 élèves dont 61 filles et 127 garçons pour le groupe expérimental et 170 élèves dont 74 filles et 106 garçons pour le groupe contrôle. Après vérification, il fut remarqué que les élèves formant l'échantillon venaient de milieux socio-économiques variés et que contrairement à notre conception de base, il n'y avait pas plus d'élèves du milieu socio-économique défavorisé que des autres. Par contre, les problèmes semblaient différents suivant les milieux.

Les enseignants du groupe expérimental furent

divisés en cinq groupes égaux, et cette division fut faite en fonction des écoles afin d'éviter les contacts entre enseignants du groupe expérimental et enseignants du groupe contrôle. Les groupes étaient formés d'enseignants hétérogènes, tant dans l'âge de chaque membre, que dans leurs années d'expérience d'enseignement.

Instruments de mesure

Les élèves des deux groupes: groupe expérimental et groupe contrôle passèrent les tests avant et après l'expérimentation avec le "G Group." Afin d'éviter tout effet de sélection, tous les élèves participèrent aux deux sessions de testing. Les tests sélectionnés étaient "Mon professeur," un test mesurant la perception que l'élève a de son professeur, et le "et le "Piers Harris Children Self-Concept Scale." Le test "Mon professeur" a été construit pour mesurer la relation interpersonnelle, enseignant-élève, telle que perçue par l'élève (Leeds 1950). Sa fidélité est de .94 et sa validité de .87. Le "Piers Harris Children Self-Concept" veut mesurer le self-concept à travers une évaluation des sentiments que ressent l'élève face à une variété de comportements. Sa fidélité est de .71 et sa validité varie entre .61 et .68. Les deux tests, étant des tests anglais, ils durent être traduits en français. Une fois la traduction terminée, ils furent administrés à 78 élèves bilingues des 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années. Les tests anglais furent administrés les premiers et les tests français le furent six (6) semaines plus tard. L'analyse des résultats donna un coefficient de corrélation entre les items de la version anglaise et française de .92 pour le test "Mon professeur," et un coefficient de corrélation de .94 pour le "Piers Harris Self-Concept Scale." A cause des nombreuses difficultés de lecture pour plusieurs élèves dans chaque classe, il fut décidé que chaque item serait lu à haute voix aux élèves.

L'inventaire Minnesota des opinions de l'enseignant fut retenu pour mesurer l'attitude de l'enseignant. La construction du test a la même origine que celle du test "Mon professeur." La constance du test déterminée par la méthode des deux moitiés est de .87. Sa validité est de .93. Celle-ci fut calculée en faisant une corrélation entre les résultats aux tests de 100 enseignants et les résultats de leurs élèves sur le test "Mon professeur." Le "Tennessee Self-Concept Scale" servit comme instrument de mesure pour le self-concept de l'enseignant. La fidélité du test est de .92 et sa validité varie entre .61 et .70.

Procédure

Les groupes expérimentaux d'enseignants participèrent à douze sessions de "C Group" pendant un semestre. Ces sessions eurent lieu chaque semaine après la classe et durèrent chaque

fois une heure. Elles furent animées par une conseillère en orientation qui avait une formation en counselling de groupe et qui avait participé à un institut de consultation de groupe, basé sur les principes de la théorie adlérienne. Lors de la première rencontre, les principes de base de la psychologie adlérienne furent succinctement expliqués au groupe. L'accent fut mis sur les buts et les raisons du comportement, tels que définis par Adler et précisés par Dinkmeyer (1971). Pour faciliter l'explication, chaque enseignant reçut un tableau des comportements qui servit de guide pendant les sessions suivantes. C'est à la seconde rencontre que commencèrent les études de cas. chaque rencontre fut conduite en suivant le même déroulement:

1) Un enseignant était invité à expliquer le cas d'un de ses élèves présentant un problème de comportement.

2) La discussion était alors centrée sur l'analyse d'un comportement spécifique, de l'interaction qui eut lieu entre l'élève en question et les autres élèves, et/ou entre l'élève et l'enseignant.

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

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

5) La conseillère en orientation demandait ensuite à l'enseignant de choisir les suggestions qu'il jugeait acceptables et de dire ce qu'il entendait faire pour améliorer ses relations avec l'étudiant et/ou celles de l'élève avec les autres élèves. Ceci fut considéré comme un engagement verbal de la part de l'enseignant. Il fut entendu que l'enseignant donnerait un compte rendu de ce qui s'était passé avec l'élève durant la semaine, à la prochaine rencontre.

6) A la rencontre suivante, le ou les enseignants qui avaient exposé un cas précédemment firent un compte rendu de leurs efforts et des résultats obtenus. Conseillère et enseignants encouragèrent les résultats positifs et suggèrent des change-

ments lorsque ceux-ci s'avéraient nécessaires. L'échec fut aussi traité par l'encouragement et le cas pouvait être réétudié lorsque la première approche ne donnait pas les résultats escomptés.

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

RÉSULTATS, INTERPRÉTATION ET CONCLUSIONS DES DONNÉES

Un des postulats de la recherche était que le "C Group" apporterait certains changements positifs chez l'élève. Le tableau I montre que l'analyse de multivariance, faite en faisant appel au prétest comme covariance, indique une différence significative dans le self-concept de l'élève et dans sa perception de son enseignant. Le tableau II indique les résultats de l'analyse du F univarié. La différence significative constatée dans ces résultats démontre clairement que le changement s'est opéré sur les deux variables étudiées chez l'élève, soit son self-concept et sa perception de son enseignant.

TABLEAU I

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

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

TABLEAU II

Moyennes ajustées au posttest pour les groupes d'élèves (expérimental et contrôle) pour les deux variables dépendantes et résultats de l'analyse de la covariance. (N = 20 groupes)

Variables dépendantes	Moyennes ajustées		F	P
	Expérimental	Contrôle		
Self-concept	48.57404	38.75571	35.1322**	.01
Perception du professeur	31.50816	20.5588	30.2286**	.01

Le second postulat de la recherche était que le "C Group" serait bénéfique pour l'enseignant. Le tableau III montre que l'analyse de multivariance,

faite en faisant appel au prétest comme covariance, indique une différence significative dans l'attitude de l'enseignant et dans son self-concept. Le tableau IV nous donne les résultats de l'analyse du F univarié concernant les deux variables. Nous pouvons constater qu'il y a une différence significative dans les deux cas et qu'il y a donc eu un changement significatif dans l'attitude de l'enseignant et dans son self-concept.

TABLEAU III

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

Source de variation	F. statistique	Degré de liberté
Attitude, post-test	46.0791**	2, 35
Self-concept, post-test		
F(2,35) = 3.26 p .01		

TABLEAU IV

Moyennes ajustées au posttest pour les groupes d'enseignants (expérimental et contrôle) pour les deux variables dépendantes et les résultats de l'analyse de la covariance. (n = 20)

Variables dépendantes	Moyennes ajustées au post-test		F	P
	Expérimental	Contrôle		
Self-concept	353.94800	337.75122	24.6876**	P .01
Attitude de l'enseignant	77.77208	50.62791	69.9047**	P .01

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

Dans la présentation de sa méthode, Dinkmeyer présumait ce changement en termes généraux. Il disait que les buts du "C Group" étaient de faciliter le développement des relations interpersonnelles positives de l'enseignant avec ses élèves. Un autre avantage du "C Group" était de sensibiliser les enseignants aux relations affectives: enseignants/élèves. Le travail fait à l'intérieur des sessions de "C Group" avait pour objectif d'aider l'enseignant à comprendre les problèmes de comportement des élèves et d'y remédier en faisant appel aux principes de la théorie d'Adler.

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

Le développement de l'enseignant a indéniablement été facilité; ceci se révèle sur le plan professionnel, par le développement de meilleures attitudes dans ses relations avec les élèves; sur le plan de son développement personnel, la présente recherche confirme celle de Durant (1971) qui prouva que le "C Group" avait changé le self-concept des enseignants. Le changement dans l'attitude de l'enseignant est un nouvel aspect qui vient donner une autre dimension à la technique du "C Group."

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

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

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

En nous référant aux résultats positifs constatés chez les élèves et chez les enseignants, nous pensons être en mesure d'élaborer le processus du changement du comportement. Le fait que l'enseignant améliore son attitude dans ses relations avec l'étudiant amène celui-ci à une réponse positive qui modifie la perception qu'il a de l'enseignant. Un climat de confiance s'établit peu à peu entre l'enseignant et l'élève stimulant ce dernier à améliorer son self-concept. A ce

moment, le comportement prend une orientation positive. Ce processus peut nous aider à comprendre les difficultés rencontrées lorsque l'on se trouve devant un problème de comportement et que nous essayons d'y remédier en l'attaquant de front par des punitions ou d'autres moyens du même genre. Il nous semble qu'il serait préférable de travailler sur les relations interpersonnelles de l'élève et sur l'amélioration de son self-concept.

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

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

ce contact n'est pas toujours nécessaire. En effet, la conseillère en orientation a eu une influence positive sur la perception d'un groupe d'élèves et sur leur self-concept sans jamais les rencontrer. Ce changement s'est fait à l'aide d'une tierce personne, l'enseignant, grâce à l'interaction du "C Group" auquel l'enseignant a participé. Le conseiller peut donc être un agent de changement efficace, ayant une influence bien au-delà des élèves avec qui il est en contact, s'il sait faire équipe et travailler avec les enseignants de cette école. Son rôle est alors celui d'agent multiplicateur.

Références

- Brown, J.A., & McDougall, M.A. The impact of the teacher consultation on the self perception of elementary school children. *Education*, 1973, 93, 334-345.
- Dinkmeyer, D. The C. Group: Integrating knowledge and experience to change behavior: An adlerian approach to consultation. *The Consultation Psychologist*, 1971, 3, 63-71.
- Dinkmeyer, D., & Caldwell, E. *Developmental counseling and guidance: A comprehensive school approach*. New York: McGraw Hill, 1970.
- Dreikurs, R. *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row, 1968.
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B., & Pepper, F.C. *Maintaining sanity in the classroom*. New York: Harper & Row, 1971.
- Durant, Robert L. *A Study of the effect of consulting group experience on the attitude of teachers*. Thèse de doctorat non publiée, University of Arkansas, 1971.
- Glasser, W. *Des écoles sans déchets*. Editions Fleurus, Paris, 1973.
- Leeds, Carroll H. A scale for measuring teacher-pupil attitudes and teacher-pupil rapport. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1950, 64, 1-24.
- Marchant, W.C. Counselling and/or consulting: A test of the educational model in the elementary school. *Elementary School Guidance and Counselling*, 1972, 7, 4-8.