

JACQUES PERRON,
Département de Psychologie,
Université de Montréal.

LES VALEURS EN EDUCATION: VERS UN PORTRAIT PSYCHO-SOCIAL DE L'ETUDIANT QUEBECOIS

RESUME: Après avoir précisé la notion des valeurs et défini la façon de les mesurer, le présent article rapporte des résultats relatifs à l'évolution des valeurs d'éducation de divers groupes d'étudiants des niveaux secondaire et collégial ($N = 400$). Une comparaison est aussi établie entre les valeurs de ces étudiants et celles de professeurs ($N = 49$). L'instrument utilisé est l'épreuve expérimentale du *Questionnaire de Valeurs d'Education*.

Le système d'éducation, à l'image de tout complexe institutionnel, est, en dernière analyse, un projet de vie en commun dont l'élaboration, l'implantation et la réalisation se basent sur un ensemble de valeurs à choisir, à transmettre et à inculquer. Tel est, à tout le moins pour les fins du présent exposé, le postulat qui servira de base à quelques considérations psychologiques sur l'étudiant québécois de niveau secondaire et collégial.

Avant toutefois de s'engager dans une telle voie d'étude, il importe d'en établir le bien-fondé en se posant la question de l'utilité et de la rentabilité du concept de *valeur* comme clé d'analyse en sciences humaines et, plus particulièrement, en psychologie.

Vraisemblablement à cause du regain de vitalité qu'elle connaît depuis une couple de décades, la notion de *valeur* est actuellement en pleine ébullition: c'est ce qui la rend à la fois attrayante et quelque peu brouillée. Elle exerce donc une attraction certaine auprès de nombreux chercheurs et d'encore plus nombreux profanes dans leur tentative de se représenter et d'expliquer divers phénomènes humains de nature principalement sociale. Il y a lieu de se réjouir d'un tel renouveau — autrefois les valeurs étaient la chasse-gardée de la morale et de la métaphysique — mais il est en même temps nécessaire d'éviter les abus de l'usage massif. Car, comme il en est de plusieurs produits de consommation, les concepts scientifiques, à leur manière, va sans dire, sont aussi soumis à ce traitement-type qui fait que, par l'engouement qu'on éprouve à les voir naître, on s'empresse à les disséminer avant même qu'ils aient atteint la pleine force de leur

pouvoir explicatif. C'est pourquoi, à la suite de Tisdale (1961), McLaughlin (1965), Barton (1962), Kluckhohn (1959) et Rokeach (1973), il semble essentiel de revenir à la définition des *valeurs* ainsi qu'aux principes et aux conditions qui en garantissent la mesure adéquate.

VERS UNE DEFINITION DES VALEURS EN PSYCHOLOGIE

Comme nous avons récemment (Perron, 1973; Perron *et al.*, 1973) tenté de l'établir, il est de toute première importance, pour aborder les valeurs, de distinguer dès le départ ce qui tient du *contenu* de ce qui relève du *processus*. En ce sens, comme l'a bien observé Gendlin (1967), le contenu d'une valeur doit être considéré comme un aboutissement formalisé. Ainsi quand on sait qu'une personne valorise l'amour, la sincérité ou l'engagement, on est renseigné sur le *quoi* de ses valeurs, ce qui ne préjuge en rien du *comment* elle les détient. Car, alors que le *contenu* d'une valeur désigne un point de départ ou d'arrivée, le *processus* qui lui est sous-jacent témoigne du déroulement d'un trajet.

Etant donné qu'il ne sera pas question, dans le présent article, de l'aspect *processus* des valeurs (tout ce qui en concerne l'acquisition, la transmission, l'implantation, l'actualisation etc...), il importe maintenant de s'en tenir à leur *contenu* et de tenter d'en préciser la nature.

Quels sont donc, au plan psychologique, les ingrédients de base nécessaires et suffisants pour constituer une valeur? Après maints efforts d'analyse critique et de systématisation de travaux déjà existants, il semble pertinent, comme l'a fait Dupont (1971) à la suite de Hana (1954), d'en venir à la conclusion qu'une valeur se compose en définitive d'éléments cognitifs, affectifs et conatifs.

C'est dire qu'une valeur est une représentation mentale susceptible d'atteindre le niveau conceptuel et, par conséquent, de permettre une abstraction et une généralisation complètes des éléments d'une situation; elle sert donc à évaluer. C'est aussi dire qu'une valeur est un investissement d'énergie dans un objet désirable; en ce sens, elle sert à valoriser. C'est enfin dire qu'une valeur est un régulateur de décision; elle sert donc à agir.

On peut encore se demander si, ainsi constituées, les valeurs se distinguent entre elles par différents aspects. Il semble bien que oui et, cette fois, il faut en voir la cause dans le caractère plus ou moins abstrait de leur formulation, dans le nombre plus ou moins grand de ceux qui les détiennent et dans l'aspect plus ou moins général des situations auxquelles elles réfèrent. Ces trois dimensions d'une même réalité pratique sont réunies dans le terme "niveau d'application" qui, de même que celui de "constituants", sert à décrire la Figure 1. Celle-ci illustre une façon de systématiser la notion de *valeur*. Comme exemple de valeurs se situant au niveau U (universel), on peut reprendre ce que plusieurs auteurs désignent comme étant des valeurs de vie que la très grande majorité des gens détient: le bonheur, la santé, l'actualisation de soi, l'amour etc... Le niveau S (sectoriel) sert à représenter l'activité humaine d'après le secteur

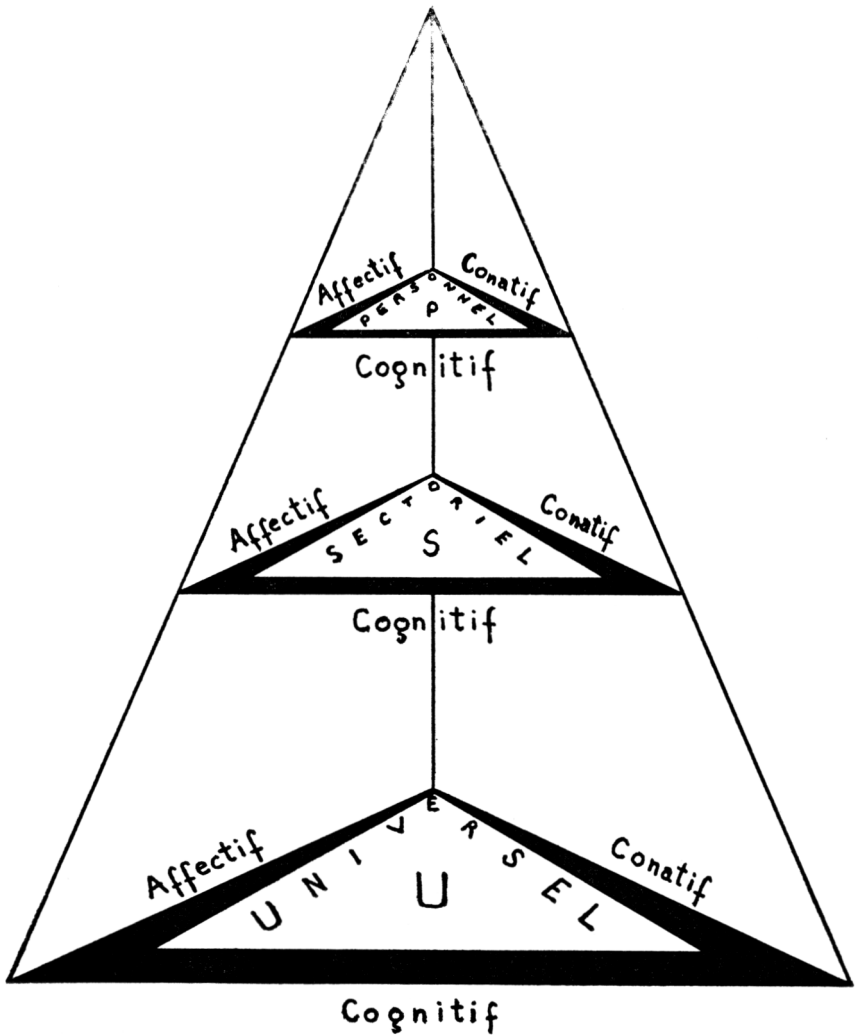


Figure 1. Schéma illustrant les constituants (cognitif, affectif et conatif) et les niveaux d'application (universel, sectoriel et personnel) des valeurs.

selon lequel elle est fragmentée en termes organisationnels (le travail, les loisirs, l'éducation, la politique, la vie familiale, etc...): on y retrouve des valeurs comme la coopération, la compétition, la détente, l'appartenance, le pouvoir, etc... qui sont détenues variablement par divers groupes de personnes. Enfin, le niveau P (personnel) permet de regrouper les valeurs qu'un individu, en situation particulière, rattache à son propre vécu: l'intimité, l'intégrité, l'authenticité, etc...

L'ensemble de ces distinctions rend facilement identifiable doré-

navant la nature du présent exposé: il sera question des valeurs d'éducation de divers groupes d'étudiants québécois. Une telle étude nous place donc au niveau S et vise 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.

LES CONDITIONS DE MESURE DES VALEURS

La mesure systématique des valeurs est une tâche astreignante qui, jusqu'à présent, a semblé rebuter bon nombre de chercheurs qui ont plutôt préféré faire des essais, des interprétations, voire même de pures spéculations sur les valeurs des étudiants québécois. De telles démarches donnent parfois lieu à des ouvrages stimulants, incisifs et polémiques mais dont la portée explicative est souvent limitée soit par le biais dont ils sont entachés au départ, soit par le caractère ultra-généralisant des conclusions auxquelles ils aboutissent.

C'est donc en vue d'assurer une validité aux observations faites et aux prédictions et applications qui en découlent qu'il apparaît nécessaire, en psychologie, de satisfaire à des conditions rigoureuses de mesure lorsqu'il est question de traiter des valeurs.

Selon que l'on considère les valeurs dans leur aspect implicite ou explicite, on a recours pour les mesurer à l'une ou l'autre des deux principales approches suivantes: l'inférence à partir du comportement ou la mesure directe à partir de tests objectifs.

Ainsi dans le premier cas, on peut s'en référer aux journaux écrits par les étudiants, aux affiliations étudiantes, aux manifestations des étudiants, aux problèmes qu'ils exposent dans des entretiens de consultation psychologique pour en inférer les valeurs qu'ils détiennent. Cette approche offre l'avantage de s'en tenir à des situations réelles et vécues par l'étudiant. Elle permet aussi d'atteindre les valeurs dans leur formulation active et souvent moins délibérée au niveau conscient, ce qui est parfois nécessaire en vue de prédire des comportements relativement automatisés ou partiellement conditionnés. Il s'agit toutefois d'une approche sujette à divers biais et limites: l'observation elle-même du comportement n'est souvent pas chose facile; l'analyse du contenu du comportement observé est aussi tâche complexe et ardue; les inférences faites par le chercheur peuvent par ailleurs refléter ses propres valeurs; enfin, la quantification et la généralisation des données s'avèrent relativement compliquées.

Par ailleurs, dans le deuxième cas, on a recours à des instruments qui, s'inspirant de définitions opérationnelles relativement précises, visent à reproduire une situation identique pour tout le monde et, partant, à mesurer les valeurs telles qu'elles sont lorsque portées à la conscience des sujets qui y répondent. Une telle approche doit cependant garantir — et c'est là une condition difficile à satisfaire — que les énoncés sur lesquels elle amène les sujets à se prononcer constituent un échantillon exhaustif des dimensions valorisables dans un secteur donné d'activité. Elle a par ailleurs l'avantage de procurer

une mesure qui, en plus d'être économique à l'usage, se prête bien à la quantification et permet des généralisations fondées.

Etant donné notre objectif de départ — construire des instruments normalisés pour fins d'usage en consultation professionnelle — c'est cette deuxième approche que nous avons préconisée dans nos travaux entrepris depuis quelques années au Laboratoire de Recherche sur les Valeurs au Département de Psychologie de l'Université de Montréal. Les instruments, encore au stade de leur version expérimentale, sont au nombre de trois: le *Questionnaire de Valeurs de Travail* (QVT), le *Questionnaire de Valeurs de Loisirs* (QVL) et le *Questionnaire de Valeurs d'Education* (QVE). On trouvera dans un récent article (Perron, 1972), la description de ces instruments ainsi qu'une présentation de l'ensemble des travaux qui s'y sont rapportés.

LES VALEURS D'EDUCATION D'ETUDIANTS QUEBECOIS

Dans les pages qui vont suivre seront abordés quelques résultats issus de travaux récemment effectués au Laboratoire de Recherche sur les Valeurs et relatifs à la structure des valeurs d'éducation chez les jeunes, à l'évolution des mêmes valeurs du secondaire au collégial, et enfin, à la comparaison de ces valeurs chez huit groupes d'étudiants et deux groupes de professeurs.

A. La structure des valeurs d'éducation chez les étudiants

Quand on administre le QVE à 1615 étudiants montréalais provenant du niveau secondaire (III, IV et V) et du niveau collégial (général et professionnel) et qu'on soumet les scores obtenus à l'analyse factorielle, on en arrive à deux résultats principaux (Poupard, 1973).

D'abord, des 33 item qui composent le QVE, huit (8) doivent être éliminés soit parce qu'ils n'ont pas un poids suffisant sur aucun des facteurs, soit parce qu'ils ont des poids semblables sur plus d'un facteur, soit parce qu'ils ne contribuent pas de façon originale à définir un facteur au plan de sa signification psychologique.

Ensuite, on constate que les 25 item qui demeurent valides se répartissent à peu près également en quatre regroupements (facteurs) ayant chacun leur signification psychologique propre.

1. *Facteur I: Statut et influence sociale.* Ce premier regroupement comprend six énoncés relatifs au fait d'occuper un poste en vue dans le milieu étudiant, d'assumer des responsabilités auprès des autres, d'organiser des activités, d'être en compétition avec les autres, de susciter leur admiration et de participer à beaucoup d'activités parascolaires.

2. *Facteur II: Développement intellectuel et personnel.* On retrouve dans ce facteur six dimensions telles l'utilisation maximale des capacités, la créativité, la recherche personnelle, l'efficacité des méthodes de travail, la pleine satisfaction des intérêts et l'acquisition d'une vaste connaissance.

3. *Facteur III: Milieu et ambiance.* Ce facteur regroupe sept valeurs se rapportant au fait d'avoir des compagnons agréables et des éducateurs compréhensifs, de travailler en équipe et de façon détendue, d'être dans un cadre matériel plaisant et dans une institution mixte et, enfin, d'avoir à faire une variété d'activités.

4. *Facteur IV: Sécurité et production.* Les six items qui composent ce facteur ont trait à l'obtention de bons résultats, à l'apprentissage de choses utiles, au fait de mener ses études jusqu'au bout, à la spécialisation rapide et au fait de savoir clairement quelles sont les attentes du milieu.

Ces quatre facteurs recoupent assez bien les principales dimensions valorisées que rapporte habituellement la littérature relative à la vie étudiante. Par contre, dans la version finale du QVE qui est actuellement en préparation, le nombre d'item dans chaque facteur sera vraisemblablement porté à 15, au lieu de 6 ou 7, et on tentera d'ajouter un facteur additionnel traitant de l'implication de l'étudiant et de sa participation aux diverses instances décisionnelles en milieu d'éducation.

B. *Evolution des valeurs d'éducation du secondaire (III, IV et V) au collégial (général) et comparaison avec les valeurs d'un groupe de professeurs*

Dans une récente recherche, Piédalue (1973) a étudié l'évolution des valeurs d'éducation depuis le secondaire III jusqu'au collégial. Il s'agit d'une recherche par "coupes transversales" menée initialement auprès d'un groupe total de 290 garçons et 305 filles de niveau secondaire et de 157 garçons et 158 filles de niveau collégial.

Pour les fins d'analyse statistique, un échantillon fut composé au hasard à partir de ces populations. Ainsi, on retrouve 50 sujets de chacun des deux sexes à chacun des quatre niveaux de comparaison (secondaire III, IV, V et collégial). Comme l'illustrent les quatre figures suivantes, aux résultats de ces huit groupes sont ajoutés ceux de deux groupes de professeurs composés respectivement de 26 femmes et de 23 hommes. Les scores, pour chacun des dix groupes (T scores) sont normalisés à partir du groupe total de 1615 étudiants.

1. *Evolution des valeurs des étudiants.* L'examen des figures 2, 3, 4 et 5 révèle d'abord que, du secondaire III, au collégial, les quatre facteurs de valorisation sont en évolution. De façon plus précise, trois facteurs (*Statut et influence sociale, Milieu-ambiance et Sécurité-production*) suivent une ligne d'évolution décroissante, tandis que l'autre (*Développement intellectuel et personnel*) se caractérise par une courbe croissante. Il apparaît donc clair que, du secondaire au collégial, les étudiants accordent de moins en moins d'importance aux aspects externes ou concomitants de l'éducation tout en considérant comme de plus en plus importants les aspects personnels ou internes.

On est aussi à même de constater, à partir des mêmes figures, le parallélisme pratiquement parfait pour les quatre facteurs entre

l'évolution des valeurs des garçons et celle des valeurs des filles. Dans le cas du *Développement intellectuel et personnel* et du *Milieu-ambiance*, les scores des filles sont systématiquement plus élevés que ceux des garçons, tandis que c'est l'inverse qui se produit relativement au *Statut et influence sociale* et à la *Sécurité-production*. Il est donc nécessaire de conclure à l'influence du sexe comme déterminant de la valorisation différentielle des dimensions de l'éducation.

Ce qui retient l'attention dans ces deux ensembles de résultats, c'est d'abord la clarté avec laquelle ils mettent en relief le phénomène du développement des valeurs. Il y a lieu de penser que la qualité de la mesure joue une part importante dans l'obtention de tels résultats.

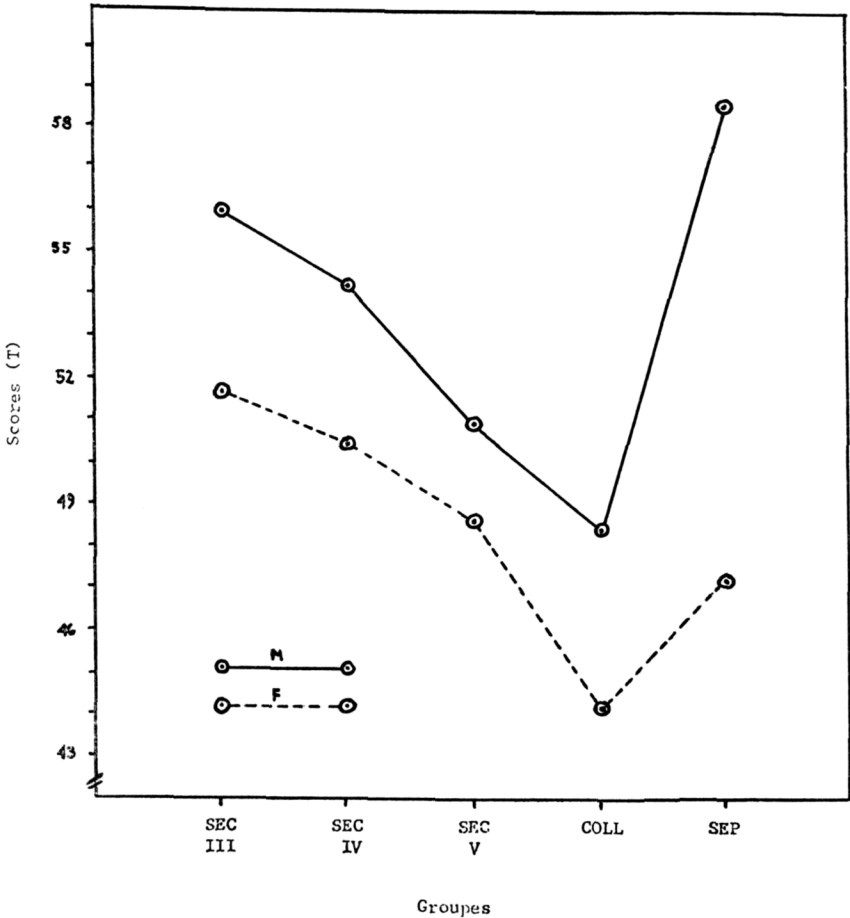


Fig. 2. — Scores au facteur *Statut et influence sociale* de huit groupes d'étudiants et de deux groupes de professeurs.

On ne pourrait ensuite passer sous silence les questions théoriques que ces résultats soulèvent de même que les implications pratiques auxquelles ils amènent.

Il est en effet tentant de se demander pourquoi l'évolution des valeurs d'éducation se fait ainsi: décroissement des valeurs "extrinsèques" accompagné d'un accroissement des valeurs "intrinsèques". Faut-il y voir un phénomène de maturation? Sont-ce là des valeurs réelles, c'est-à-dire qui transpercent le comportement, ou des valeurs-reflets d'aspirations socialement acceptées? Quelle est la signification de cette évolution des valeurs? Pourquoi et comment le sexe en arrive-t-il à déterminer de façon si constante des différences de niveaux de valorisation? Malgré des apparences parfois contraires, les étudiants québécois répondraient-ils encore à ce qu'il est convenu d'appeler des stéréotypes socio-culturels? Voilà un échantillon de

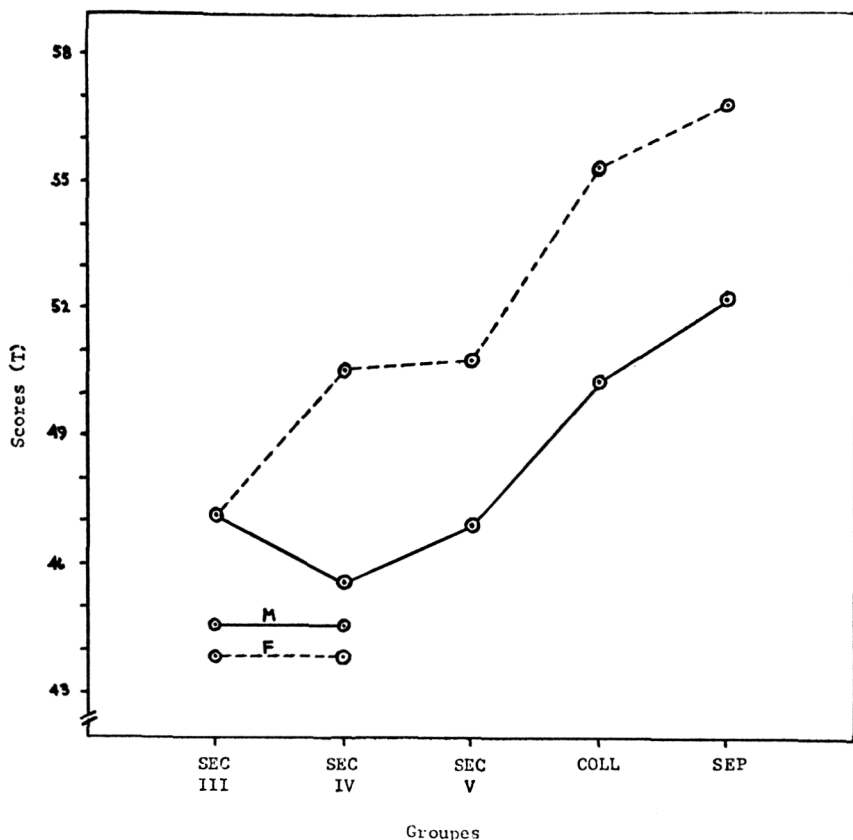


Fig. 3 — Scores au facteur Développement intellectuel et personnel de huit groupes d'étudiants et de deux groupes de professeurs.

questions sur lesquelles débouchent les résultats de cette recherche. En ce sens, ils indiquent d'autres recherches à faire, puisque, à strictement parler, de par leur nature, ils ne nous habilitent en rien à répondre à de telles questions sans verser dans l'interprétation abusive ou dans la pure spéculation.

Par ailleurs, dans la mesure où ces données sont généralisables, il y a lieu de s'arrêter à quelques implications pratiques qui en découlent. Ainsi, il semble clair que si l'on veut faire l'éducation en se centrant sur les valeurs de l'éduqué, il sera nécessaire de penser à des interventions différenciées selon le sexe et selon le niveau, et ce, depuis le secondaire III jusqu'au collégial. On pourrait, en prenant soin de ne pas les trahir, s'inspirer de telles données soit pour évaluer ses interventions pédagogiques actuelles, soit pour planifier ses interventions pédagogiques éventuelles. Peut-être serait-il aussi possible, sinon

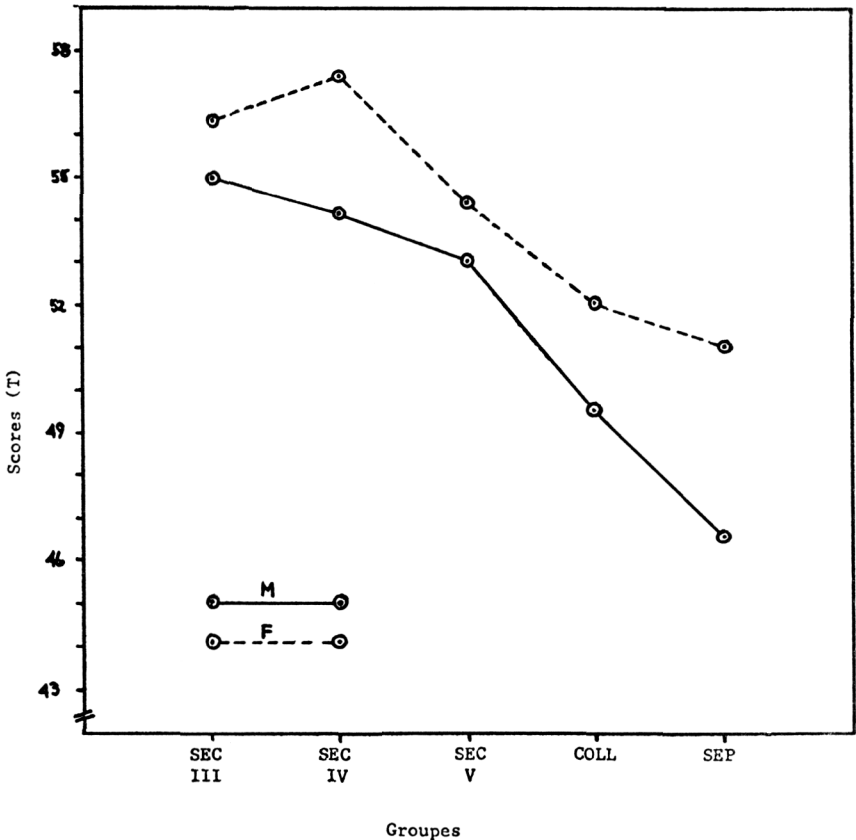


Fig. 4 — Scores au facteur Milieu-ambiance de huit groupes d'étudiants et de deux groupes de professeurs .

souhaitable, en tant qu'éducateur ou qu'agent aidant, de s'imprégner d'un tel début de portrait psycho-social et d'en corroborer systématiquement la validité dans la réalité quotidienne?

2. *Les valeurs des étudiants comparées à celles de deux groupes de professeurs.* Les données que nous venons d'analyser prennent une autre dimension lorsqu'on y ajoute celles de deux groupes de professeurs. En effet, cette comparaison permet de constater que, comme dans le cas des étudiants, des différences imputables au sexe apparaissent à trois facteurs sur quatre. En rapport avec ce genre de résultat, on ne saurait s'empêcher de souligner plus particulièrement le décalage très marqué entre le score moyen des hommes et celui des femmes au facteur *Statut et influence sociale*.

Par ailleurs, à l'occasion de trois facteurs sur quatre, les deux groupes de professeurs prolongent la courbe d'évolution caractéristique des valeurs des étudiants. Toutefois, dans le cas du "*statut et*

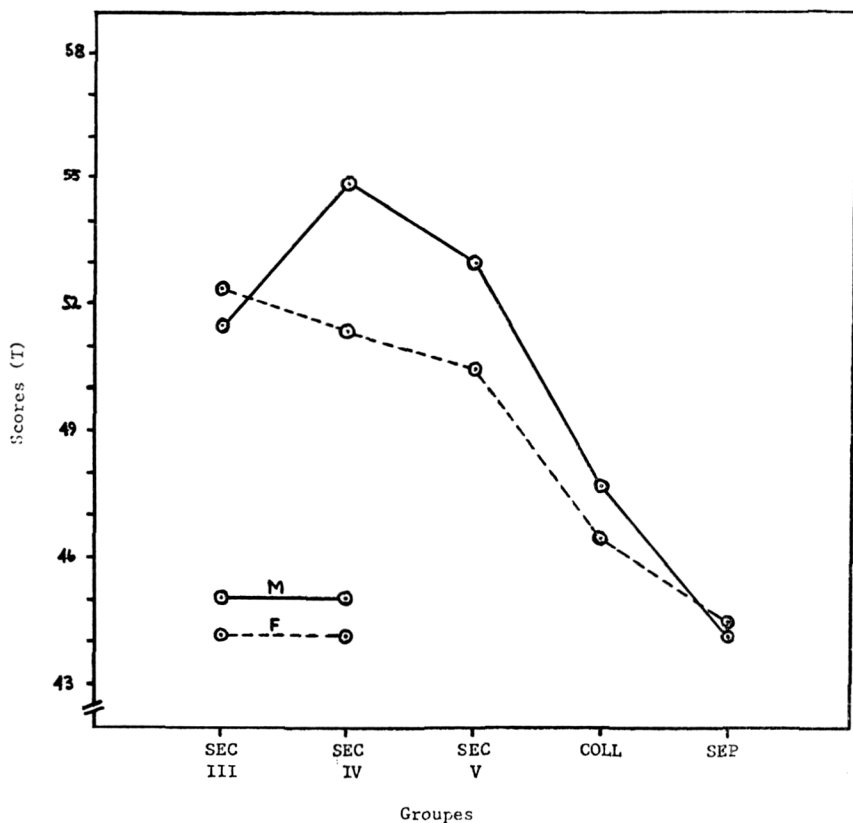


Fig. 5 — Scores au facteur *Sécurité-production* de huit groupes d'étudiants et de deux groupes de professeurs.

influence sociale", les enseignants contribuent à briser l'allure de la courbe d'évolution.

L'optique dans laquelle il est invitant d'interpréter cette série de résultats comparatifs nous semble d'emblée celle de la transmission des valeurs dans le contexte de l'intervention pédagogique. Dans la mesure où celle-ci est susceptible de s'apparenter à l'intervention psychologique, il apparaît indubitable, comme Peterson (1970) l'a démontré de façon fort documentée, qu'elle suscite la transmission des valeurs.

Par conséquent, lorsque l'on considère le rapprochement étroit entre les valeurs des étudiants et celles des professeurs en fonction de la variable "sexe", il est légitime de penser que les stéréotypes socio-culturels affectent autant les adultes que les adolescents dans leur perception différentielle des éléments valorisables dans l'éducation. Qui plus est, si les deux groupes de professeurs testés ne différaient pas dans leurs valeurs des professeurs qui enseignaient aux étudiants de l'échantillon de Piédalue (1973), on pourrait oser prétendre qu'ils transmettent effectivement aux étudiants ces stéréotypes socio-culturels, et ce d'une manière tout au moins implicite, étant donné que leurs valeurs témoignent du fait qu'ils s'y conforment eux-mêmes.

D'un autre côté, bien qu'il puisse sembler à première vue intéressant de constater que les professeurs prolongent la ligne évolutive des valeurs des étudiants, il n'en reste pas moins qu'un tel phénomène n'est pas sans soulever quelques questions. Que se passe-t-il, en situation pédagogique, lorsqu'un professeur de sexe féminin intervient auprès d'étudiantes de secondaire III? Le fait que les valeurs de l'une diffèrent de celles des autres à ce point pourrait-il être sources de "malperceptions" réciproques, de discontinuités au plan de la communication, voire même de certains conflits interpersonnels? Et l'on pourrait reprendre la même question dans le cas des professeurs de sexe masculin et des étudiants; il y aurait aussi lieu de la reformuler en l'appliquant à des situations où professeur et étudiants sont de sexes opposés. Quand on sait que l'efficacité du processus thérapeutique est en partie attribuable à une différence optimale (et non minimale, ni maximale) entre les valeurs du thérapeute et celles du client (Kessel et McBrearty, 1967), il y a tout lieu, en transférant ces conclusions au processus pédagogique, de s'interroger sérieusement sur le caractère optimal de certains décalages entre les valeurs des étudiants et celles des professeurs.

CONCLUSION

Le présent propos a d'abord visé à établir de façon opérationnelle la définition des valeurs. Il s'agit, à notre avis, de la synthèse temporaire la plus complète à laquelle nous ont amenés nos efforts de recherches et de réflexion depuis quelques années. Néanmoins, au fur et à mesure que des résultats concrets seront accumulés, il n'est pas impossible que des reformulations s'imposent au niveau de la définition. Dans une même veine prospective, il sera encore nécessaire d'utiliser d'autres

définitions permettant d'aborder d'autres facettes (peut-être moins conscientes) de la notion de valeurs. Par ailleurs, il va de soi qu'il faudra aussi s'appliquer à cerner de près les différents aspects du processus de valorisation afin d'étudier la dynamique régissant l'élaboration d'un système de valeurs. Enfin, il y aura lieu, en fonction de ces nouvelles voies d'exploration, de procéder aux réajustements qu'elles exigent en termes de mesure psychologique.

Il a aussi été question de résultats déjà obtenus auprès d'étudiants et de professeurs dans le secteur des valeurs d'éducation. Ces données semblent témoigner de la validité interne des recherches entreprises en ce sens qu'elles se caractérisent par une consistance et une clarté tout au moins suffisantes pour nous encourager à poursuivre dans la même veine et à perfectionner les instruments utilisés. Il est cependant à espérer que le lecteur se mettra bien en garde de généraliser à outrance les résultats dont il aura pris connaissance. En effet, les sujets testés sont des groupes et non des échantillons: dès lors, ils ne sont, au plan scientifique, représentatifs d'aucune population, ni, *a fortiori*, de la jeunesse étudiante québécoise!

C'est pourquoi la prochaine étape de notre démarche consistera essentiellement à parfaire nos instruments, à les normaliser et, vraisemblablement, à constituer ce portrait psycho-social de l'étudiant québécois vers lequel nous dirigeant des travaux du genre de ceux qui ont fait l'objet du présent article.

ABSTRACT: This article presents a psychological definition of values and defines ways of measuring them. It also reports results of a study dealing with the evolution of educational values of different groups of students at both the high school and college levels (N = 400). Finally a comparison is made between the students' values and those of a group of teachers (N = 49). The instrument used is the experimental form of the *Questionnaire de Valeurs d'Éducation*.

REFERENCES

- Barton, A. Measuring the values of individuals. *Religious Education*, supplément, 1962, 562-597.
- Dupont, R. M. Valeurs de travail d'étudiants en droit, en génie et en psychologie. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1971.
- Gendlin, E. T. Values and the process of experiencing, in A. R. Mahrer (Ed.) *The goals of psychotherapy*. New York: Appleton Century Crofts, 1967.
- Hana, A. M. Work values in relation to age, intelligence, socio-economic level, and occupational interest level. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, 1954.
- Kessel, P., & McBrearty, J. F. Values and psychotherapy: A review of the literature. *Perceptual and Motor Skills*, 1967, 25, 672-690.
- Kluckhohn, C. Value and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification, in T. Parsons, & E. A. Shils (Eds.) *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press, 1959.
- McLaughlin, B. Values in behavioral science. *Journal of Religion and Health*, 1965, 9, 258-279.
- Perron, J. Psychologie des valeurs: résultats et visées d'un programme de recherche en milieu québécois. *Conseiller canadien*, 1972, 6, 83-94.

- Perron, J. Considérations axiologiques sur la recherche en psychologie appliquée et la société d'aujourd'hui, in R. Tessier et Y. Tellier (Eds.): *Le changement planifié et le développement des organisations*. Montréal et Paris: Editions de l'IFG et de l'EPI, 1973, pp. 720-734.
- Perron, J. et al. L'information scolaire et professionnelle: avenue ou cul-de-sac pour la croissance personnelle des individus? in C. Laflamme, A. Petit (Eds.): *L'information scolaire et professionnelle dans l'orientation* (pp. 86-111). Sherbrooke: Centre de documentation scolaire et professionnelle, 1973.
- Peterson, J. A. *Counseling and values*. Scranton: International Textbook Company, 1970.
- Piédalue, M. Valeurs d'éducation d'étudiants et d'étudiantes des niveaux secondaire et collégial. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1973.
- Poupard, Danièle. Etude exploratoire des valeurs d'éducation, de la satisfaction et des expériences vécues chez deux groupes d'étudiantes en formation des maîtres. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1973.
- Rokeach, M. *The nature of human values*. New York: McMillan, 1973.
- Tisdale, J. R. Psychological values, theory and research: 1930-1960. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University, 1961.

ATELIERS SUR L'HYPNOSE A MONTREAL EN 1974

A l'occasion de son 26e congrès annuel, la SOCIETY FOR CLINICAL AND EXPERIMENTAL HYPNOSIS offrira, du mardi au vendredi 11 octobre 1974, à l'hôtel Ritz-Carlton, à Montréal, des ateliers sur l'usage de l'hypnose (a) en psychothérapie et (b) en recherche, ainsi que des ateliers spéciaux destinés (c) aux candidats au doctorat et (d) aux résidents en psychiatrie. Les ateliers seront suivis d'un programme scientifique qui se terminera le dimanche après-midi, 13 octobre.

Les ateliers sont parrainés par les Départements de psychiatrie de l'Université de Montréal et de l'Université McGill, les Départements de psychologie de l'Université de Montréal et de l'Université Sir George Williams, l'Institut national de la Recherche scientifique, secteur santé, et l'Hôpital Saint-Jean-de-Dieu.

Ce congrès, qui se tient pour la première fois hors des Etats-Unis, marquera le 25e anniversaire de cette Société scientifique.

Pour plus d'informations, écrivez à :

Germain Lavoie, Ph.D.,
Responsable de l'organisation
des ateliers — SCEH 1974,
Hôpital Saint-Jean-de-Dieu,
Montréal-Gamelin, Québec.

SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ORIENTATION
ET DE CONSULTATION

CONGRÈS 1974 DE LA RÉGION DE L'OUEST

30 mai au 1er juin

CALGARY, ALBERTA, CANADA

INVITATION A LA PRÉSENTATION DE COMMUNICATIONS

Les personnes intéressées sont invitées à présenter des communications à l'occasion du Congrès 1974 de la Région ouest de la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation. Le thème du congrès est "le counseling en action". Ceux qui feront des communications devraient se préparer à partager avec l'auditoire soit une technique, une méthode, une stratégie d'intervention, etc. En conséquence, les communications devraient prendre la forme d'ateliers, de démonstrations et d'explications de programmes expérimentés avec succès. A titre d'exemple, une communication pourrait inclure un bref rationnel, une description de la technique ou de la stratégie d'intervention, quelques résultats et une démonstration concrète. Afin de faciliter ce genre de communication, on a prévu des périodes de temps de 1, 2, 3 et 4 heures.

Les projets de communications devraient comprendre:

- (1) Le nom, l'adresse et le poste occupé par les auteurs;
- (2) Une description précise de la communication prévue (environ 100 mots); un texte ou du matériel explicatif pourrait être utile
- (3) Exigences particulières de matériel nécessaire à la présentation

Tous les projets devraient être envoyés le plus tôt possible à:

Dr. Rod Conklin, Program Chairman,
1974 CGCA Conference,
Department of Educational Psychology,
The University of Calgary,
Calgary, Alberta. T2N 1N4