

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

PAR

GILLES FOREST

B. Sp. PSYCHOLOGIE

LA PERCEPTION DE CONTENUS VIOLENTS
ET L'ABSENTEISME CHEZ LES ETUDIANTS DU
SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT

FEVRIER 1976

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.

SOMMAIRE

Le but de cette recherche était de vérifier s'il pouvait exister un lien entre le phénomène de l'absentéisme et un certain construit de la personnalité qu'est l'agressivité.

Elle fut menée auprès d'une population d'étudiants mâles du secondaire professionnel court des niveaux II, III et IV d'une même polyvalente. L'échantillon était constitué des 27% supérieurs et inférieurs de l'ensemble des sujets classés selon leur nombre respectif de périodes d'absences accumulées. La méthode expérimentale employée faisait appel à une présentation stéréoscopique de stimuli ambigus et tendait à vérifier l'hypothèse que:

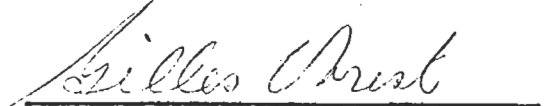
Il y a une relation significative entre le taux de perception des contenus violents d'une série d'images présentées dans un contexte stéréoscopique de rivalité binoculaire et le niveau d'absences des étudiants.

Après avoir conduit trois expérimentations préalables qui nous ont permis d'établir la validité de notre instrument, nous avons procédé à notre expérimentation proprement dite auprès de 61 sujets. Les résultats obtenus nous permettent

d'affirmer que les étudiants qui s'absentent plus sont portés à percevoir plus de contenus violents que leurs confrères qui s'absentent moins. Ces résultats sont significatifs pour l'ensemble de notre échantillon malgré que les résultats du niveau secondaire II pris séparément ne le soient pas.



Roger Asselin
Directeur du Mémoire



Gilles Forest
Etudiant

CURRICULUM STUDIORUM

Gilles Forest est né à Sherbrooke, Québec, le 24 décembre 1949. Il obtint son B.A. de l'Université de Sherbrooke en 1970 et son B. sp. Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1973.

RECONNAISSANCE

L'auteur souhaite exprimer sa reconnaissance à Roger Asselin, professeur au département d'Education physique et de Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa supervision éclairée tout au long de la réalisation de ce mémoire. Il veut également remercier Marie-Alice D'Amorin, Ph.D., de même que Maurice Parent, Ph.D., pour leur bienveillante assistance aux premiers moments de l'élaboration de sa recherche.

Enfin, il convient de souligner la collaboration de la Direction des Services aux étudiants de la Commission Régionale des Vieilles-Forges de même que l'attention soutenue de la Direction et du personnel de la Polyvalente du Cap; leur coopération a grandement facilité la réalisation de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ANNEXES	viii
INTRODUCTION	1
Chapitre premier:	
LE PROBLEME	3
I - Position du problème	3
a) Objectifs	3
b) Définition des termes	5
c) Utilité	6
II - Situation du problème	9
1. Cadre théorique	9
a) Etat de la question	9
b) L'absentéisme comme phénomène sociologique	13
2. Cadre de référence	18
L'absentéisme comme phénomène psychologique	18
Chapitre II:	
LES VARIABLES	25
I - Introduction au construit de l'agressivité et validité théorique de la méthode stéréoscopique	25
II - Eléments de perception	28
III - Hypothèse	31

Chapitre III:

LE SCHEMA EXPERIMENTAL

I - Population	31
a) Choix du secteur	31
b) Choix de l'école	38
c) Choix de l'échantillon	42
II - Instruments de mesure et validité expérimentale	44
a) Stéréoscope	45
b) Images	47
III - Fidélité	53
IV - Procédure	55

Chapitre IV:

RESULTATS ET DISCUSSION

I - Résultats	58
II - Discussion	65
CONCLUSION	70
SOMMAIRE	72
BIBLIOGRAPHIE	74

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX

1	Taux d'absences par secteur pour la période allant d'octobre 1972 à février 1973 à la Commission Régionale des Vieilles-Forges . . .	37
2	Population globale inscrite au secteur professionnel court de l'école sélectionnée . . .	39
3	Population expérimentale inscrite au secteur professionnel court de l'école sélectionnée. .	40
4	Caractéristiques de la population expérimentale	41
5	Répartition des étudiants de l'échantillon selon le taux d'absences	43
6	Caractéristiques de l'échantillon	44
7	Fidélité par consistance interne de l'instrumentation expérimentale	54
8	Nombre de perceptions selon les catégories de réponses pour l'ensemble de l'échantillon. . .	59
9	Nombre de perceptions selon les catégories de réponses pour le niveau secondaire II.	62
10	Nombre de perceptions selon les catégories de réponses pour le niveau secondaire III	62
11	Nombre de perceptions selon les catégories de réponses pour le niveau secondaire IV.	62

12	Répartition du nombre des perceptions pour chaque image et pour l'ensemble de l'échantillon.	64
13	Caractéristiques de la population pré-expéri- mentale secondaire professionnel court	80
14	Nombre de perceptions tridimensionnelles et bidimensionnelles.	82
15	Répartition des images en deux catégories: contenus violents et contenus neutres.	86
16	Pré-expérimentation des planches expérimentales	91

LISTE DES ANNEXES

ANNEXES

1	Caractéristiques de la population pré-expérimentale secondaire professionnel court	80
2	Première expérimentation préalable: capacité du stéréoscope de créer une situation de rivalité binoculaire	81
2A	Illustration du stéréoscope	83
3	Deuxième expérimentation préalable: capacité des images expérimentales de représenter des contenus violents et des contenus neutres. . .	84
4	Troisième expérimentation préalable: probabilité de perception des 2 images de chaque planche	88
5	Les planches expérimentales	91

INTRODUCTION

L'une des grandes préoccupations des milieux scolaires québécois est l'absentéisme des étudiants. Le ministère de l'Education, par l'entremise de sa Direction Générale de l'enseignement élémentaire et secondaire a mis sur pieds un Comité consultatif sur les activités de consultation personnelle; l'un des champs d'intérêt prioritaire de ce comité pour les années 1975-1977 est l'étude des phénomènes d'abandon et d'absentéisme scolaire¹.

Cette recherche veut poser le problème de la relation possible entre le phénomène de l'absentéisme et un certain construit de la personnalité qu'est l'agressivité. Pour ce faire, nous allons inventorier les recherches portant sur l'absentéisme et préciser le concept d'agressivité. Nous proposerons de plus une méthode perceptuelle afin de vérifier l'hypothèse de cette relation. Il va de soi que nous avons fait subir à notre instrumentation des pré-tests aptes à établir sa valeur expérimentale.

¹M. Depont et J. Turgeon, Procès-verbal, Comité consultatif sur les activités de consultation personnelle, Direction Générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Services aux étudiants, Ministère de l'Education, dossier no 38/40/02, Québec, 30 octobre 1975, p. 2.

La population du secondaire professionnel court visée par notre recherche, est l'une de celles les plus touchées par des manifestations d'absentéisme. Nous espérons que les résultats obtenus nous permettront, sinon d'expliquer ce phénomène, au moins d'y apporter un éclairage nouveau et d'inventorier des voies possibles d'exploration éventuelle.

CHAPITRE PREMIER

LE PROBLEME

I - POSITION DU PROBLEME

a) Objectifs:

Dans le système scolaire québécois, l'on constate qu'au niveau secondaire entre autres, un phénomène tend à se généraliser et à prendre de plus en plus d'ampleur: celui de l'absentéisme des étudiants^{1, 2}. L'une des conséquences de cette prise de conscience est qu'au niveau des institutions scolaires d'enseignement, de plus en plus d'énergies sont investies dans le contrôle quotidien de la fréquentation

¹A.-V. Langevin, L'absentéisme: une plaie du système scolaire, dans Prospectives, vol. 7, no 3, juin 71, pp. 131-132.

²Bureau du Service Social de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Etude sur la fréquentation scolaire. Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Montréal, juin 1970.

scolaire^{3,4}. Malgré le déploiement de cet appareillage de supervision, les résultats, en terme de diminution du taux d'absences, ne sont pas partout des plus satisfaisants^{5,6}.

La littérature scientifique révèle que la tendance générale des recherches et des travaux portant sur l'absentéisme est à tracer un portrait sociologique des phénomènes. Quelques auteurs cependant ont commencé l'investigation du champ psychologique, comme nous le verrons dans les chapitres qui suivent.

Cette étude-ci veut s'appuyer sur les éléments connus de la situation afin d'explorer davantage les dynamismes personnels des individus qui s'absentent. Pour ce faire, elle tente de répondre à la question suivante: Y a-t-il un lien positif entre le fait pour des étudiants d'avoir un haut taux

³B. Michaud, Comment réduire l'absentéisme scolaire, dans Prospectives, vol. 7, no 3, juin 71, pp. 137-140.

⁴Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Rapport du groupe Poly. L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes, Québec, janvier 1974, pp. 167-184.

⁵M. Crespo, L'absentéisme dans les écoles secondaires françaises de la C.E.C.M.: Description et essai d'explication, La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Montréal, 1973.

⁶Commission Régionale des Vieilles Forges, La Direction des services aux étudiants, La fréquentation scolaire dans les écoles de la Commission Régionale des Vieilles-Forges, Trois-Rivières, Québec, juillet 1974.

d'absentéisme aux cours et un certain construit de la personnalité qu'est l'agressivité?

b) Définition des termes:

1. L'absentéisme est un vaste phénomène qui recouvre une gamme de comportements diversifiés. Est considéré comme absent l'étudiant qui n'assure pas une présence physique à un cours inscrit à son horaire. Ces absences peuvent être sporadiques ou régulières, fréquentes ou rares; elles peuvent être attachées à un cours en particulier, à une période spécifique du jour ou de la semaine; elles peuvent aussi être normales, c'est-à-dire justifiées par les parents de l'élève, ou anormales, c'est-à-dire non justifiées par un billet ou un appel des parents. Dans le cadre de cette recherche, une absence devient donc: "Le défaut d'être présent en classe au moment d'un cours auquel l'étudiant est inscrit et dont il n'est pas dispensé par l'école⁷".

L'absentéisme ne semble pas lié à un corps particulier de difficultés personnelles: à cause de la multiplicité des raisons qu'on invoque pour le justifier il n'apparaît pas la manifestation de problèmes cliniques bien identifiés⁸.

⁷Max B. Clyne, Absent, School Refusal as an Expression of Disturbed Family Relationships, Londres, Tavistock Publications, 1966, p. 18.

⁸Roosevelt Washington Jr., A Survey Analysis of Problems Faced by Inner-City High School Students who have been Classified as Truants, dans The High School Journal, Feb., 73, pp. 248-257.

On peut placer les étudiants sur un continuum quant à leur taux d'assiduité aux cours. La plupart des recherches⁹ qui comparent un groupe d'étudiants absents à un groupe d'étudiants non absents, utilisent pour ce faire les deux extrémités de cette distribution.

Il importe de distinguer le comportement d'absentéisme de deux autres phénomènes connexes mais différents: l'abandon scolaire et la phobie scolaire. L'élève qui abandonne ses études est défini comme étant celui qui quitte l'école (i.e. le système scolaire régulier à plein temps) sans avoir complété son profil d'étude et ce, pour n'importe quelle raison sauf le décès ou la maladie certifiée^{10, 11}. De plus, celui qui est considéré comme ayant abandonné ses études est habituellement identifié comme tel et rayé des registres officiels de l'école, ce qui n'est pas le cas des étudiants qui manifestent de l'absentéisme.

La phobie scolaire est un phénomène caractérisant l'élève qui a une extrême difficulté à fréquenter l'école, qui se

⁹V. Hodges, Non attendance at school: a summary of survey, dans Educational research, vol. 2, 1968, pp. 58-61.

¹⁰Conseil québécois de l'Enfance exceptionnelle. Compte rendu de la table ronde sur l'abandon des études, tenue à l'Hôtel Sheraton, Montréal, P.Q., le 9 novembre 1973, p. 2.

¹¹Keith E. Barnes, L'élève qui abandonne ses études: un problème communautaire, dans L'hygiène mentale au Canada, vol. 21, no 7, janvier-février 1973, pp. 29-33.

refuse ou qui manifeste de sérieuses réactions émotionnelles en tentant de fréquenter. Ce comportement phobique semble relié à un syndrome clinique bien identifié: il proviendrait de perturbations affectives généralement graves et serait le propre d'une dynamique familiale assez particulière: c'est habituellement le symptôme d'une relation symbiotique mère-enfant lié à des manifestations de peur extrême^{12, 13}.

2) Quant au construit agressivité, notre recherche se propose d'en limiter l'étendue au postulat de l'existence chez nos sujets de tendances à avoir des comportements hostiles ou violents. Notre travail ne se préoccupe pas d'identifier ces gestes: il veut tout au plus supposer leur existence en mettant en lumière chez nos sujets une tendance à "l'acting out" agressif au moyen d'une méthode de perception sélective de contenus violents dans un contexte expérimental de rivalité binculaire.

c) Utilité:

Nous croyons que l'exploration des liens qui peuvent exister entre l'étudiant qui s'absente de l'école et sa propension à percevoir des contenus violents pourra apporter plus de

¹²K.-A. Nichols, School phobia and self evaluation, dans Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 2, 1970, pp. 133-141.

¹³M.-J. Tyerman, Absent from School, dans Trends in Education, April 1972, p. 14.

lumière sur la dynamique qui unit l'individu aux situations scolaires et sociales qui semblent caractériser le phénomène de l'absentéisme.

La connaissance de ce dynamisme permettra peut-être d'orienter davantage les interventions individuelles ou organisationnelles qu'entraîne ce symptôme qu'est l'absentéisme scolaire. En effet, il devient, selon plusieurs professionnels et chercheurs du milieu scolaire^{14, 15, 16}, impératif de proposer des solutions personnelles ou institutionnelles à ce phénomène qui, plusieurs auteurs le soutiennent^{17, 18}, entraîne un autre à plus ou moins long terme, l'abandon scolaire.

C'est donc par le biais de ce construit de la personnalité que nous avons choisi d'étudier ce phénomène afin de le mieux comprendre et d'y suggérer des solutions dans la limite où les résultats de notre recherche le permettront.

¹⁴W.-L. Camp, Follow up of classromm program for potential high school drop outs, dans Psychology in the School, vol. 4, no 4, 1967, p. 348.

¹⁵H. Wexler, Reinforcement to increase class attendance, Doctoral Dissertation, Fordham University, 1971.

¹⁶E.-E. Aldrige, The microtraining paradigme in the instruction of Junior high school students in attending behavior, Doctoral Dissertation, University of Massachussetts, 1972.

¹⁷L.-F. Cervantes, The Drop out: Causes and Cures, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1965, p. 198.

¹⁸Berb I. Greene, Preventing student drop outs, Prentice Hall, Bringlewoods Cliffs, N.J., 1966, p. 37.

II - SITUATION DU PROBLEME

1. Cadre théorique

a) Etat de la question:

Le fait pour les étudiants de ne pas être présents à l'école aux moments où ils devraient normalement y être n'est pas un phénomène tout à fait récent: les études de Kirkpatrick¹⁹ et de Broadwin²⁰ révèlent, qu'au début des années trente, l'absentéisme scolaire est une réalité bien en évidence et que, déjà, on se préoccupe d'en clarifier les composantes.

Il semble que ce phénomène tende à s'accroître en même temps que progresse l'accessibilité généralisée et obligatoire à l'éducation de niveau secondaire; c'est du moins une opinion qui a cours dans les milieux éducatifs du Québec et d'ailleurs²¹.

En effet, dans la plupart des pays dotés d'un système d'éducation, le niveau de fréquentation scolaire semble varier de 70 à 95 pour cent, ce qui signifie que de 5 à 30 pour cent

¹⁹M.-E. Kirkpatrick et J. Lodge, Some Factors in Truancy, dans Mental Hygiene, vol. 19, 1935, p. 610.

²⁰I.-T. Broadwin, A Contribution to the Study of Truancy, dans American Journal of Orthopsychiatry, vol. 2, 1932, pp. 253-259.

²¹L. Christner et M. Binyon, More Children are today playing Truant - why?, dans Times Educational Supplement de Londres, no 2854, livraison du 30 janv. 1970, p. 12, col. 3.

du temps scolaire offert aux étudiants n'est pas employé^{22, 23, 24, 25}.

C'est dans le but de contenir un tel dépeuplement et pour pallier aux désordres disciplinaires et académiques qu'entraîne l'absentéisme dans les écoles que les institutions scolaires entretiennent des services de contrôle des absences.

Afin de faire respecter la loi de la fréquentation scolaire obligatoire²⁶, les directions d'écoles voient à ce que chaque professeur prenne les présences à chacun de ses cours. Si un étudiant s'absente, un billet est envoyé au secrétariat qui prend contact avec la famille qui, elle, doit motiver l'absence. Ainsi, l'étudiant revient en classe en possession d'une note de ses parents qu'il doit faire parapher par ses professeurs; si son absence n'était pas justifiée, il

²²Printing House Square, Truancy, One in Four Absent, dans Times Educational Supplement de Londres, no 2942, livraison du 1 octobre 1971, p. 6, col. 1.

²³J.-B. Geràrd, When Truancy Becomes a Disease, dans Times Educational Supplement de Londres, no 2933, livraison du 6 août 1971, p. 4, col. 1.

²⁴Commission Régionale du Saguenay, Document 4, Préposé à la fréquentation scolaire, Dossier 38/04/07, Chicoutimi, septembre 1971, pp. 59-60.

²⁵Commission Régionale de Tilly, Document 5, Rapport et recommandations sur l'absentéisme, Ste-Foy, Québec, juin 1971, pp. 22-24.

²⁶Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Recueil des lois de l'Éducation, Codification administrative, Québec, 1967, pp. 106-110.

est tenu d'aller expliquer son comportement à la direction et c'est elle qui juge de la validité du geste posé. Si ces absences injustifiées se reproduisent trop souvent, l'étudiant peut être banni temporairement ou définitivement des cours.

Il est généralement interdit à l'étudiant de circuler dans l'école au moment d'un cours; il doit être en classe. La plupart des écoles secondaires, surtout les polyvalentes (écoles à enseignement décroisé), emploient des surveillants d'élèves dont la tâche consiste à s'assurer que l'étudiant, tout au long de la journée scolaire, assiste bel et bien au cours auquel il est inscrit.

A chaque étape (l'année scolaire en compte quatre), l'école fait parvenir à la Commission Régionale le nombre d'absences de chaque étudiant pour chacun de ses cours; l'on inscrit ce taux sur un relevé personnel qui relate aussi les performances académiques, les attitudes au travail et l'évaluation du comportement de l'individu.

Il existe, au niveau régional et au niveau de l'école, des personnes chargées des contacts personnels avec la famille ou les étudiants et dont la tâche plus particulière est d'assurer le retour en classe de l'étudiant absent. La loi les assistait dans leur travail, puisqu'elle prévoyait, jusqu'en 1972, la cessation du paiement des allocations scolaires pour les enfants qui ne fréquentaient pas l'école.

On peut lire dans une étude réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec²⁷: "... que le temps consacré au contrôle des absences dans une école de 2,000 élèves équivaut [...] au temps complet de sept secrétaires".

Comme on peut le voir, la quantité d'énergie déployée pour contrôler la fréquentation scolaire des étudiants est assez impressionnante. Pourtant, plusieurs auteurs prétendent que l'absentéisme n'est pas un problème en soi, mais bien le symptôme de difficultés d'un autre ordre et ils suggèrent que des recherches soient entreprises au niveau des causes réelles pour découvrir la dynamique qui se cache derrière ce symptôme^{28, 29, 30, 31}.

C'est ce que nous allons tenter d'explorer dans les chapitres qui suivent.

²⁷Gouvernement du Québec, Rapport du Groupe Poly, op. cit., p. 177.

²⁸Gouvernement du Québec, Rapport du Groupe Poly, op. cit., p. 183.

²⁹G. Parenteau et G. Forest, La fréquentation scolaire à la C.S.R. des Vieilles Forges, Document de travail, Commission Régionale des Vieilles Forges, La Direction des Services aux étudiants, Trois-Rivières, P.Q., août 1973, pp. 53-54.

³⁰A.-G. Bourbeau et al., Le problème de l'absentéisme scolaire, dans Prospectives, vol. 7, no 3, juin 1971, pp. 133-136.

³¹Printing House Square, Tip of the Iceberg, dans Times Educational Supplement de Londres, no 2854, livraison du 30 janvier 1970, p. 2, col. 1.

b) L'absentéisme comme phénomène sociologique:

Face à l'ampleur du phénomène de l'absentéisme scolaire et pour appuyer les ressources mobilisées pour le contrôler, de nombreuses recherches furent mises en oeuvre afin de relier ce comportement à certaines variables sociologiques d'ordre scolaire, familial et personnel.

Examinons premièrement les variables scolaires du comportement d'absentéisme. D'après des études réalisées en Commission Scolaire au Québec^{32, 33}, il apparaît que la tendance des taux d'absentéisme va en s'accroissant, depuis la première année du cours secondaire (sec. I) jusqu'à l'avant dernière (sec. IV) où elle culmine pour retomber légèrement en dessous de la moyenne au niveau de la dernière année (sec. V); de plus, il est à noter que l'on retrouve des taux d'absentéisme plus élevés au secteur de l'enseignement professionnel et technique (cours terminaux de niveaux secondaires) qu'au secteur général (cours qui conduisent normalement à des études collégiales et universitaires).

³²Bureau du Service Social de la C.E.C.M., op. cit., pp. 53-56.

³³R. Marineau, M. Parent et al., Rapport préliminaire sur la fréquentation scolaire à la Commission Régionale des Vieilles Forges, Service aux étudiants, Commission Régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières, P.Q., mai 1973.

White³⁴, pour sa part, observe une relation entre le nombre d'absences d'un étudiant de niveau secondaire et un certain retard académique, des habitudes de travail considérées comme déficientes par les enseignants, le nombre d'institutions scolaires fréquentées et la non-participation à des activités para-scolaires.

Il constate, de même que Crespo³⁵, que les étudiants qui s'absentent accusent un rendement académique inférieur à ceux qui ne s'absentent pas; de plus, une étude de Rozelle³⁶ tend à certifier que la ligne de causalité entre ces deux réalités va dans le sens des absences antérieures vers des rendements académiques conséquemment faibles.

Thomas³⁷ a, pour sa part, démontré qu'il existe une relation entre l'absentéisme et la tendance à "l'achievement" telle que mesurée par la réussite académique.

³⁴Solomon L. White, The relationship of certain attributes to attendance problems in the Philadelphia public schools, Doctorate Dissertation, Temple University, 1961, rapporté dans Dissertation Abstracts International, vol. 22, p. 2256.

³⁵M. Crespo, op. cit., p. 93.

³⁶Richard Rozelle, The relationship between absenteeism and grades, dans Educational and Psychological Measurement, 1968, no 28, p. 1156.

³⁷Cornell Thomas. A comparison of absenteeism at Kennedy and Olympus Junior High Schools, Doctorate Dissertation, University of Utah, 1970, rapporté dans Dissertation Abstracts International, vol. 31 A, p. 3847.

Une conséquence de cet état de choses, que l'on constate dans de nombreuses études^{38, 39, 40, 41}, pourrait s'inscrire dans le fait que les étudiants qui abandonnent l'école de façon prématurée ont, dans leur histoire scolaire, un comportement d'absentéisme significativement plus marqué que ceux qui persistent.

La relation entre la situation familiale et l'absentéisme a également été explorée par White⁴² et Thomas⁴³, de même que Bourbeau⁴⁴. L'état actuel de leurs recherches permet de tirer les conclusions suivantes:

- les foyers désunis sont un facteur qui contribue au développement de l'absentéisme;

³⁸P. Lefebvre et M. Vézina, Etude du mouvement des départs des étudiants au cours de l'année académique 1971-72, Polyvalente du Cap, Services aux étudiants, Commission Régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières, Qué., p. 21.

³⁹Keith.-E. Barnes, op. cit., p. 31

⁴⁰S. Dumka, A Survey of Dropout from Junior and Senior Secondary Schools in Victoria, B.C., thèse (non publiée) de Maîtrise présentée à la Faculté des Etudes Graduées, Université du Manitoba, août 1969, p. 58.

⁴¹Donald G. Turchand, A comparison of High School Dropouts Marched with High School persisters in an Urban school system, Doctorate Dissertation, Indiana University, 1965, rapporté dans Dissertation Abstracts International, vol. 27, (2A), p. 335.

⁴²Solomon White, op. cit., p. 2256.

⁴³Cornell Thomas, op. cit., p. 3847.

⁴⁴A.-G. Bourbeau et al., op. cit., p. 135.

- les absents proviennent habituellement de familles plus nombreuses que les non-absents;
- les pères d'étudiants absents ont un revenu annuel inférieur à ceux des pères de non-absents;
- les parents d'étudiants absents se soucient moins de l'éducation que les parents de non-absents.

D'autre part, il semble y avoir une corrélation significative entre le comportement d'absentéisme et:

- le niveau de scolarité du père;
- les problèmes familiaux vécus par le sujet;
- le rang occupé par l'individu à l'intérieur de la fratrie.

Finalement, plusieurs compte-rendus réalisés par des professionnels de diverses commissions scolaires^{45, 46, 47} placent les causes d'origine familiale au premier rang des facteurs qui influencent l'absentéisme.

Au plan de la mise en relation des facteurs personnels et de l'absentéisme, les auteurs précédents retiennent que l'étudiant absent:

⁴⁵Bureau du Service Social de la C.E.C.M., op. cit., pp. 13-15.

⁴⁶Commission Régionale du Saguenay, op. cit., p. 64.

⁴⁷Commission Régionale de Tilly, op. cit., p. 66.

- présente généralement des signes de difficultés de relations avec l'institution scolaire et avec les gens en général;
- semble manifester plus de préoccupations égocentriques;
- est plus susceptible de posséder un dossier en cour juvénile;
- obtient habituellement des résultats moins forts à une évaluation psychométrique intellectuelle.

Par contre, au sujet de cette dernière constatation, il est intéressant de noter le travail d'Andriola^{48, 49} qui, bien qu'il date, est l'un des rares auteurs à ne pas avoir observé de différence de Q.I. entre des étudiants qui s'absentent et des étudiants assidus.

Finalement, la plupart des professionnels de la fréquentation scolaire s'entendent pour dire que des problèmes d'ordre personnel tels que la non-motivation, le découragement et les troubles de comportement sont, après les difficultés familiales, les caractéristiques les plus marquées de l'étudiant qui s'absente de l'école.

⁴⁸J. Andriola, Truancy syndrome, dans American Journal of Orthopsychiatry, vol. 16, 1946, p. 175.

⁴⁹J. Andriola, Success and failure in the treatment of twenty five truants at the Child Guidance Clinic, dans American Journal of Orthopsychiatry, vol. 13, 1943, p. 707.

C'est dans le but d'approfondir ce secteur de la recherche que nous allons maintenant investiguer les données psychologiques du phénomène de l'absentéisme scolaire.

2. Cadre de référence

L'absentéisme comme phénomène psychologique:

Les causes d'ordre personnel jouent parfois un rôle important dans l'élaboration d'une démarche d'absences scolaires. Nous avons relaté les écrits de certains auteurs qui se sont attachés à établir la relation existante entre l'absentéisme et quelques facteurs de l'individualité. Cependant, la plupart des études ont porté sur la description ou l'explication d'un tel lien: elles ont peu contribué à faire la lumière sur les dynamismes de la personnalité qui sous-tendent un tel comportement.

Un article publié dans le Times Educationnal Supplement⁵⁰ rapporte que souvent l'absentéisme, chez l'adolescent, n'est que le symptôme de problèmes d'ordre émotionnel et affectif.

⁵⁰ L. Christner et M. Binyon, More Children are Today Playing Truants - why?, op. cit., p. 12

Beaucoup d'autres, dont Washington⁵¹, Powell⁵², Friesen⁵³ et Mucchielli⁵⁴, s'accordent pour souligner la signification mésadaptive de l'absentéisme; cette mésadaptation serait le symptôme de perturbations cognitives ou affectives variées et plus sérieuses.

Andriola⁵⁵ observe, chez les étudiants qui s'absentent de l'école, la présence de forts sentiments d'inadéquation et de dévalorisation; c'est dans le même ordre d'idées que O'Gard⁵⁶ a mesuré chez eux un concept de soi plus faible que chez les étudiants assidus.

Il faudrait sans doute mettre en relation ces différentes mesures avec les constatations de Tyerman⁵⁷ et de

⁵¹R. Washington, op. cit., p. 251.

⁵²M. Powell et al., An Investigation of the Differences between 10th, 11th and 12th Grade Conforming and non-conforming boys, dans Journal of Educational Research, vol. 56, 1962, pp. 184-190.

⁵³D. Friesen, Profile of the Potential School Drop-outs, dans Alberta Journal of Educational Research, vol. 13, no 4, dec. 1967, pp. 299-309.

⁵⁴R. Mucchielli, Comment ils deviennent délinquants, Editions E.S.F., Paris, 1972, p. 70.

⁵⁵J. Andriola, op. cit., p. 175.

⁵⁶Ernest M. O'Gard, The relationship between self concept and school attendance, Doctoral Dissertation, Oregon State Univ., 1972, rapporté dans Dissertation Abstracts International, vol. 33 (6A), pp. 2833-2834.

⁵⁷M.-J. Tyerman, op. cit., p. 15

Brown⁵⁸ : ceux-ci affirment que l'histoire socio-économique, familiale, intellectuelle et scolaire concourt à créer chez eux des sentiments d'aliénation face à l'institution; de là peuvent naître des attitudes d'infériorité qui entraînent des comportements de retrait, d'inadaptation ou de révolte; l'école, de par son fonctionnement étranger jusqu'à un certain point au vécu de ces étudiants, peut contribuer à accentuer de telles attitudes et de tels comportements.

L'absentéisme peut alors devenir un effort de l'étudiant pour préserver son intégrité en tant que personne en fuyant ainsi un milieu peu valorisant. De plus, certains de ces étudiants ne réussissant pas à intégrer à leur plan de vie les expériences scolaires, celles-ci étant trop menaçantes ou sans intérêt parce non pertinentes vont chercher ailleurs des activités plus gratifiantes et plus aptes à leur dispenser un statut dans lequel ils pourront raffermir leurs assises personnelles⁵⁹.

Etant tenu de fréquenter l'école dans de telles conditions, il semble bien probable que le comportement de certains étudiants puisse présenter quelques entorses d'adaptation.

⁵⁸ F. Brown, The truant child, dans School and Society, 1934, p. 40.

⁵⁹ D. Friesen, op. cit., p. 305.

Hodges⁶⁰ et Erickson⁶¹ notent des manifestations d'apathie et de désintérêt qui peuvent aller jusqu'à la résistance passive face au programme pédagogique ou à la vie institutionnelle elle-même. Washington⁶² et Cooper⁶³ observent que les étudiants qui s'absentent sont souvent impulsifs et qu'on les considère comme des trouble-fête, prompts à créer des difficultés et à s'opposer à l'autorité.

On peut donc soupçonner qu'à partir d'histoires personnelles et sociales différentes, il s'offre à l'étudiant plusieurs façons de vivre l'école; entre l'acceptation totale et la démission, il y a peut-être l'absentéisme. Quel est le sens de ce geste, quelle dynamique traduit-il et quel message veut-il porter?

Les multiples études que nous avons révisées et citées font état d'un profil social, familial et personnel non pas spécifique à l'étudiant qui s'absente, mais quand même caractéristique. Certains auteurs dont Andriola, voient dans l'absentéisme un geste de fuite qu'il rapproche du processus d'évitement.

⁶⁰V. Hodges, op. cit., p. 60.

⁶¹E.-H. Erickson, Enfance et société, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 3ième édition, 1966, p. 83

⁶²Roosevelt Washington Jr., op. cit., p. 248.

⁶³Margery G. Cooper, School Refusal, dans Educational Research, vol. 8, no 2, 1966, pp. 115-127.

Truancy seems to involve an attempt on the part of the child to escape from real or fancied injuries usually physical and from psychological situations which are intolerable to him⁶⁴.

Il pourrait donc exister à l'école, des situations physiques ou psychologiques difficilement tolérables pour certains étudiants. L'absentéisme pourrait ainsi être une réaction à ces situations et c'est la manière d'être de l'individu face à celles-ci qu'il devient important de clarifier.

D'autres auteurs avancent que les exigences de la vie scolaire et institutionnelle représentent pour ces étudiants une expérience particulièrement frustrante. Selon Washington⁶⁵, c'est l'impossibilité d'actualiser leur processus d'apprentissage qui ferait naître chez eux un fort sentiment de frustration: l'absentéisme périodique viendrait temporairement rétablir l'équilibre interne du sujet. Pour Mucchielli⁶⁶, l'école incarne un processus de socialisation qui se propose de canaliser les ressources individuelles: c'est l'incapacité d'assimiler ce modèle social proposé par l'école qui provoque de la frustration: celle-ci se traduit par des gestes d'opposition, de négation, d'apathie, de fraude ou de fuite.

Divers auteurs ont donc mis en lumière quelques éléments de la dynamique et du comportement des étudiants qui

⁶⁴J. Andriola, op. cit., p. 174.

⁶⁵R. Washington Jr, op. cit., p. 253.

⁶⁶R. Mucchielli, op. cit., p. 159.

s'absentent de l'école. Au plan comportemental, ceux-ci semblent peu intéressés, apathiques, retirés, parfois négatifs, impulsifs, fraudeurs, trouble-fête ou défiant l'autorité. Au plan dynamique, on retrouve chez eux des éléments d'inadaptation, de dévalorisation, d'infériorité, de fragilité personnelle et de frustration.

Suite à la lecture de ces différentes constatations, il nous apparaît intéressant d'en approfondir le champ psychologique. Comme peu d'auteurs semblent, à date, avoir choisi de travailler dans ce sens, nous croyons possiblement révélateur de porter intérêt à ce domaine de variable, plus particulièrement en allant vérifier l'hypothèse de l'agressivité comme facteur caractéristique de l'absentéisme. Les éléments jusqu'à date mis à jour par la recherche, n'interdisent pas un tel sens à l'expérience; au contraire, ils invitent à l'exploration d'un tel concept.

C'est une constatation clinique d'Andriola⁶⁷ qui nous révèle que près de 40% des étudiants absents qu'il reçoit en entrevue exercent leur agressivité surtout contre eux-mêmes, alors que près de 30% trouvent un exutoire à la leur en l'exprimant contre le groupe social qui les entoure ou la société en général.

⁶⁷J. Andriola, op. cit., 1943, p. 716.

Ses travaux ne nous permettent cependant pas de faire la comparaison avec un groupe d'étudiants non-absents. Quant à nous, nous ne nous proposons pas d'aller vérifier le mode d'expression d'agressivité des étudiants absents; nous désirons cependant établir s'il existe un lien entre l'absentéisme et un certain construit de la personnalité qu'est l'agressivité.

CHAPITRE II

LES VARIABLES

I - INTRODUCTION AU CONSTRUIT DE L'AGRESSIVITE ET VALIDITE THEORIQUE DE LA METHODE STEREOSCOPIQUE

Qu'entendons-nous lorsque nous parlons d'un certain construit de la personnalité que serait l'agressivité? Il existe plusieurs écoles de pensée en ce domaine; Kaufmann¹ fait une revue critique de quelques-unes d'entre elles. Il nous apparaît peu heuristique à ce moment-ci d'entrer dans le débat nous aussi pour privilégier une ou l'autre théorie à laquelle nous pourrions tenter de relier l'agressivité que nous voulons mesurer chez les étudiants absents.

D'ailleurs, il ne s'agit pas pour nous de confirmer ou d'infirmer chez nos sujets, l'hypothèse de la présence d'une structure agressive de personnalité. Notre expérimentation s'intéresse à savoir si les sujets absents sont plus

¹H. Kaufmann, Definitions and methodology in the study of aggression, dans Psychological Bulletin, vol. 64, no 5, 1965, pp. 351-363.

familiers que d'autres avec un certain climat de violence et si, ce faisant, ils sont plus enclins à réagir, dans la vie de tous les jours, de façon violente ou agressive. C'est par le biais du comportement manifeste que nous voulons relier notre hypothèse au construit théorique de l'agressivité. Si éventuellement, notre hypothèse se confirme, il pourrait alors devenir intéressant et d'identifier les gestes violents et de les intégrer à une théorie explicative de l'agressivité. Pour l'instant, il importe de vérifier la relation qui existe entre l'absentéisme et une propension à "l'acting out" agressif.

Shelly et Roch² et Berg et Toch³ ont d'ailleurs opérationnalisé en ce sens le concept d'agressivité: l'agressivité se vérifie, selon ces auteurs, par les actes posés. De plus, selon ces auteurs, chez les sujets qui en manifestent, "l'acting out" agressif se caractérise par quelques constantes dont les plus importantes suivent:

²E.L.V. Shelley et H.H. Toch, The Perception of Violence as an Indicator of Adjustment in Institutionalised Offenders, dans Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, vol. 53, 1962, pp. 463-469.

³S.-D. Berg et H.-H. Toch, "Impulsive" and "Neurotic" Inmates a Study in Personality and Perception, dans Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, vol. 55, 1964, pp. 230-234.

- Il y a dans les protocoles de Rorschach de ces sujets, une abondance de réponses cotées C ou CF.
- On retrouve dans leurs contenus de réponses au Rorschach et dans leurs histoires en réponses à certaines planches du T.A.T. (3BM, 13 MF, 17BM, 18BM et 14), une quantité supérieure à la normale de thèmes d'assauts et d'attaques.
- Ces sujets ont en général, un score de 2 sigmas supérieurs à la normale à l'échelle Pd du M.M.P.I. (Minnesota Multiphasic Personality Inventory).
- En général, ils manifestent peu de contrôle de soi et ont tendance à exprimer ouvertement de l'hostilité ou de la violence.

Qu'il nous soit permis de rappeler que notre démarche n'oblige pas pour l'instant, l'identification de ces gestes hostiles ou violents; il s'agit plutôt d'en inférer la potentialité au moyen de la méthode de la perception sélective de contenus violents dans un contexte de rivalité binoculaire.

Quant à la valeur de cette méthode, elle a été éprouvée par plusieurs auteurs dans la vérification de leurs hypothèses de recherches.

Ce sont Engel⁴,⁵, Hastorf et Myro⁶ qui, principalement, ont mis au point la technique stéréoscopique que nous emploierons dans notre expérimentation et précisé le rationnel de cette méthode.

Bagly⁷ confirma les hypothèses des auteurs précédents à savoir que c'est la familiarité avec un contexte culturel ou social qui détermine le choix sélectif des contenus présentés aux sujets.

Ce sont des études subséquentes de Toch et Schulte⁸, Shelley et Toch⁹, Berg et Toch¹⁰, et de Moore¹¹ qui, tout en précisant les interprétations de Bagly, avancent que, du moins

⁴E. Engel, Binocular Conflict and Resolution, Doctor's Dissertation, Princeton University, 1955.

⁵E. Engel, The Role of Content in Binocular Resolution, dans American Journal of Psychology, 1956, pp. 87-91.

⁶A.-H. Hastorf et G. Myro, The effect of Meaning on Binocular Rivalry, dans American Journal of Psychology, vol. 72, 1959, pp. 393-400.

⁷J.-W. Bagly, A Cross Cultural Study of Perceptual Pre-dominance in Binocular Rivalry, dans Journal of Abnormal Social Psychology, vol. 54, 1959, pp. 33-34.

⁸H.-H. Toch et R. Schulte, Readiness to Perceive Violence as a Result of Police Training, dans British Journal of Psychology, vol. 52, 1961, pp. 389-393.

⁹J.-L.-V. Shelley, et H.-H. Toch, op. cit., pp. 465-467, 469.

¹⁰S.-D. Berg et H.-H. Toch, op. cit., p. 231.

¹¹M. Moore, Aggression Themes in Binocular Rivalry Situation, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 3, no 6, 1966, pp. 685-688.

auprès de certaines populations, la perception sélective élevée de contenus violents est un indice qui peut être relié positivement à une tendance à "l'acting out" agressif.

De plus, il est intéressant de noter que Schelley et Toch ont employé cette méthode afin de prédire l'adaptation et la non-adaptation, à un milieu pénitenciaire, de certains détenus.

Il nous semble donc y avoir, du moins au niveau du processus adaptatif, une certaine parenté entre leur situation expérimentale et la nôtre.

En effet, il s'agit pour nous de vérifier s'il existe une relation entre une tendance au geste agressif et une certaine forme d'adaptation à l'institution qu'est l'absentéisme.

II - ELEMENTS DE PERCEPTION

Pour vérifier l'existence ou la non-existence de cette relation, nous allons employer une mesure d'ordre perceptuel. Les processus de la perception sont complexes: il serait peu pertinent d'en détailler ici les théories: il importe peut-être de signaler cependant que l'homogénéité de l'âge de notre échantillon assure une certaine uniformité quant au niveau du stade de développement des mécanismes physiologiques de la perception.

L'on peut donc supposer que nos sujets, mis à part les handicapés visuels, sont tous en mesure de recevoir à partir de stimuli identiques des informations identiques. La réalité est bien sûr tout autre, et c'est probablement au niveau du décodage de cette information qu'il faut en chercher les explications.

La perception n'est pas simplement déterminée par des ensembles de stimuli: c'est plutôt une recherche dynamique de la meilleure interprétation des données qui nous sont fournies.[...] les sens ne nous donnent pas une image directe du monde: ils nous apportent plutôt des éléments pour vérifier les hypothèses que nous formulons sur ce qui se trouve devant nous¹².

Cette conception mise de l'avant par R.-L. Gregory s'inscrit bien dans les postulats expérimentaux de notre recherche, en illustrant comment des éléments symboliques et subjectifs de l'histoire personnelle de chacun peuvent être projetés ou privilégiés dans la perception de la réalité qui nous entoure: a fortiori dans un matériel expérimental conçu à cette fin.

C'est ainsi que de nombreuses études, les plus pertinentes étant rapportées au chapitre précédent, s'appuyant sur de tels concepts, ont vérifié des hypothèses qui tendent à affirmer que l'organisme cherche à résoudre des informations

¹²R.-L. Gregory, L'oeil et le cerveau, la psychologie de la vision, Paris, l'Univers des Connaissances, Hachette, 1966, pp. 11-12.

contradictaires provenant de deux stimuli monoculaires, en faisant une interprétation qui sera la plus signifiante, la plus importante et la plus pertinente pour l'expérience de vie du sujet; ainsi donc, la signification devient un élément déterminant de la perception: c'est aussi entre autre, la position de l'Ecole Transactionnelle¹³.

III - HYPOTHESE

Le problème de fond de notre recherche est donc de voir s'il existe un lien entre le construit agressivité et l'absentéisme dans les écoles.

Le phénomène de l'absentéisme recouvre l'ensemble des gestes, qui ont comme résultat que l'étudiant ne se trouve pas physiquement présent à un cours auquel il est inscrit. Une absence devient donc: "Le défaut d'être présent en classe au moment d'un cours auquel l'étudiant s'est inscrit et dont il n'est pas dispensé par les autorités de l'école¹⁴".

Certains pourront nous reprocher de n'avoir pas été plus explicite dans la définition de l'absence. Il aurait été possible en effet de chercher à distinguer entre les différentes sortes d'absences: celles qui sont justifiées par

¹³W. Ittelson et H. Cantril, Perception: A Transactional Approach, New-York, Doubleday, 1954.

¹⁴Max B. Clyne, op. cit., p. 18

la famille, par la maladie, celles qui se réalisent grâce à la complicité d'un parent ou d'un ami ou celles qui, par exemple, ne se produisent qu'à la septième période du jour.

Les mobiles variés de ces différents types d'absence pourraient certes, apporter des éclairages sur les dynamiques personnelles qui les génèrent. Par contre, la difficulté de consigner avec exactitude les motifs et à établir avec précision les catégories d'absences, nous amène à considérer la simple "non-présence" en classe comme un élément de mesure équitable de cette variable.

Le construit agressivité a été, quant à lui, identifié, dans le contexte de notre recherche, à la potentialité, chez les sujets, de poser des gestes hostiles ou violents; de plus, les auteurs mentionnés à la fin du chapitre précédent ont établi, par leurs travaux, l'existence d'une relation entre cette tendance à "l'acting out" agressif et le taux de perception de contenus violents.

Dans le cadre de notre recherche, la perception de contenus violents se traduit par un choix forcé, dans un cadre stéréoscopique de rivalité binoculaire qui doit s'opérer entre une image à contenu violent et une image à contenu neutre, paires quant à la disposition de leurs masses et à leur composition formelle.

C'est donc en nous appuyant sur ces postulats expérimentaux et ces définitions opérationnelles que nous posons pour notre recherche, l'hypothèse suivante:

Il y a une relation significative entre le taux de perception des contenus violents d'une série d'images présentées dans un contexte stéréoscopique de rivalité binoculaire et le niveau d'absences des étudiants.

Ce qui revient à dire que les étudiants ayant un niveau d'absences élevé auront un taux de perception d'images à contenus violents plus haut que les étudiants ayant un bas niveau d'absences.

Certains termes de cette hypothèse ont déjà été définis; ceux qui ne l'ont pas encore été ou qui ne l'ont pas été à satisfaction le seront dans les étapes ultérieures de notre travail. Ainsi, la description de notre population et de notre échantillon sera faite au chapitre suivant; à la division Choix de l'échantillon, on y trouvera également l'opérationnalisation des termes, "niveau d'absences élevé" et "bas niveau d'absences".

Quant à l'expression "taux de perception", elle sera ré-expliquée à la division Procédures. Les termes "contenus violents d'une série d'images" seront, eux, spécifiés à l'aide de la deuxième expérimentation préalable décrite à la division Instruments de mesure.

CHAPITRE III

SCHEMA EXPERIMENTAL

I - POPULATION

a) Choix du secteur:

Nous avons choisi de mener notre expérimentation auprès d'étudiants de niveau secondaire professionnel court.

L'enseignement professionnel secondaire court s'adresse principalement aux élèves qui connaissent des difficultés persistantes dans les cours réguliers et ont, en général, un retard "académique" d'au moins deux ans et dont le dossier scolaire laisse prévoir qu'ils (elles) ne pourront atteindre le secondaire V général ou professionnel¹.

Outre cette définition formelle, l'on peut dégager quelques éléments communs pour caractériser cette population: les professionnels qui évaluent ces étudiants s'entendent pour dire qu'en règle générale, ceux-ci obtiennent un Q.I. minimum

¹La Commission Régionale des Vieilles Forges, L'enseignement professionnel secondaire court 1973-1974, La Commission Régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières, P.Q., p. 3.

de 75 mais que, par contre, les maxima peuvent varier beaucoup, ils ne présentent pas de déficiences physiques majeures, ni habituellement de problèmes socio-affectifs graves, ils ont pour la plupart, atteint un âge chronologique de 14 ans et demi au moment de leur admission en Secondaire Professionnel Court II et ont réalisé au moins les apprentissages académiques du niveau de 6e année.

Ces mêmes professionnels observent que la majorité des candidats qu'ils évaluent en vue d'une orientation au Secondaire Professionnel Court ont subi un ou plusieurs échecs au niveau de leurs années antérieures; ce sont des étudiants qui réussissent mal en classe même si parfois leur potentiel intellectuel est normal, ils ont souvent fait des séjours hâtifs dans des classes dites spéciales (i.e. d'appoint, d'attente, de récupération, etc...). Souvent leur motivation pour l'école et surtout pour l'apprentissage des matières académiques est faible; par contre, plusieurs d'entre eux entrevoient la possibilité de faire un apprentissage professionnel comme très intéressant; c'est souvent là la dernière chance qu'ils se donnent de fréquenter l'école.

Ces élèves sont habituellement regroupés dans une école polyvalente où ils occupent une section réservée près des ateliers. A l'exception des périodes d'enseignement, ils sont en contact avec les étudiants du secteur général, (cours

conduisant à des études collégiales et universitaires) et avec ceux du secteur professionnel long (cours de formation technique terminal au niveau de secondaire V).

La durée du cours est de trois (3) ans, après l'achèvement du secondaire I. L'élève y reçoit un enseignement à 50% de formation générale et à 50% de formation professionnelle. L'enseignement académique complète l'enseignement professionnel et lui sert de support.

Ce cours tend à donner les connaissances de base d'un métier et à développer chez l'étudiant sa dextérité manuelle.

Une des principales raisons nous motivant à arrêter notre choix sur une population d'étudiants du secondaire professionnel court est l'acuité du phénomène de l'absentéisme scolaire tel que vécu dans ce secteur de l'enseignement. En effet, une recherche entreprise au printemps 1973 pour le compte de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges² nous a permis de constater des écarts assez surprenants entre les taux d'absences des différents secteurs d'enseignement; le tableau no 1 rend compte d'un pourcentage d'absences plus élevé au secondaire court qu'aux autres secteurs de l'école.

²R. Marineau, M. Parent et al., op. cit., p. 48

TABLEAU I: Taux d'absences par secteur pour la période
allant d'octobre 1972 à février 1973
à la Commission Régionale des Vieilles-Forges

SECTEUR	TAUX D'ABSENCES EN % *
Général	4.91%
Professionnel long	5.76%
Professionnel court	10.99%

* Pourcentage de cours offerts par la Commission Régionale et non fréquentés par les étudiants.

Crespo, dans une étude plus étendue, effectuée pour le compte de la C.E.C.M.³ observe, lui, que les écoles qui dispensent l'option secondaire professionnel court, présentent généralement aussi des taux d'absentéisme significativement plus élevés que les autres écoles.

De plus, la Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec dans un mémoire⁴ qu'elle présente au ministère de l'Education du Québec, note qu'elle a observé chez les étudiants du secondaire professionnel court, des indices marqués d'insatisfaction quant à leur vécu scolaire en général, leur type de formation et à leur possibilité ultérieure de

³M. Crespo, op. cit., pp. 44-45-46.

⁴La Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec, Mémoire sur l'enseignement professionnel de niveau secondaire, présenté le 13-09-73, F.C.S.C.Q., Ste-Foy, P.Q.

s'intégrer adéquatement au marché du travail.

Il apparaît finalement que c'est dans ce secteur de l'enseignement que se retrouve la plus forte proportion d'abandons scolaires⁵. C'est donc au niveau du secondaire professionnel court que l'absentéisme apparaît se manifester avec le plus d'acuité; aussi, avons-nous décidé de vérifier notre hypothèse auprès de la population qui semblait la plus touchée par ce phénomène.

b) Choix de l'école:

Le secteur secondaire professionnel court existe dans quatre (4) écoles polyvalentes de la Commission Scolaire Régionale qui nous intéresse. L'une de ces écoles en était à sa première année d'existence; une deuxième avait entrepris au cours de l'année scolaire un profond remaniement pédagogique qui la rendait peu représentative des autres maisons d'enseignement. Deux écoles restaient donc disponibles: nous nous devions d'en choisir une qui servirait à l'expérimentation proprement dite, l'autre devant être utilisée dans une étape préliminaire afin de préciser nos instruments de mesure. Nous avons donc opéré ce choix par le biais du tirage au sort.

L'école qui fut choisie compte au total 2,300 étudiants; c'est une polyvalente de milieu urbain qui reçoit

⁵Conseil québécois de l'Enfance Exceptionnelle, op. cit., p. 3.

cependant une certaine proportion de sa clientèle d'une région rurale périphérique. Il y avait au moment du début de notre recherche, 116 étudiants officiellement inscrits aux registres de l'école comme appartenant au secteur professionnel court. Ces étudiants étaient tous de sexe masculin. Le tableau 2 établit la répartition par niveau académique de cette population.

TABLEAU 2: Population globale inscrite au secteur professionnel court de l'école sélectionnée

NIVEAU ACADEMIQUE	NOMBRE D'ETUDIANTS
Secondaire court II	49
Secondaire court III	41
Secondaire court IV	26

Après examen, nous avons dû éliminer 5 étudiants: 3 qui souffraient de déficience visuelle et 2 qui, d'après la direction de l'école, n'étaient pas, pour des raisons de santé, astreints au même régime académique que les autres; ils ne figuraient pas au registre des absences et ne pouvaient donc pas être consignés dans notre population. Le tableau 3 illustre cette nouvelle répartition.

TABLEAU 3: Population expérimentale inscrite
au secteur professionnel court
de l'école sélectionnée

NIVEAU ACADEMIQUE	NOMBRE D'ETUDIANTS
Secondaire court II	47
Secondaire court III	40
Secondaire court IV	24

Le tableau 4, quant à lui, rend compte des principales caractéristiques d'ordre social et scolaire de cette population.

TABLEAU 4: Caractéristiques de la population expérimentale

Nombre	111
Age moyen	M = 15.7 ans
	$\sigma = 1.16$
Milieu socio-économique *	1 - 62.2%
	2 - 27.9%
	3 - 6.3%
	4 - 3.6%
Q.I. (Otis-Ottawa)	Q ₁ 84.5
	Q ₂ 88.0
	Q ₃ 94.0
Rang cinquième **	2.6
Effort **	2.5
Comportement **	2.4
Périodes d'absences *** sur une possibilité théorique de 595	45.5

* Pour établir cette répartition socio-économique, nous avons employé une échelle à 4 paliers:

1. Journaliers et travailleurs agricoles
2. Ouvriers et employés
3. Commerçants, techniciens et enseignants
4. Personnel de cadre et profession libérale.

Cette échelle a été utilisée par: Ercilia Quintin, Un test de maturité pour l'arithmétique, dans L'Orientation professionnelle, vol. 8, no 2, p. 240.

** Le rang cinquième est obtenu à partir des résultats académiques; l'effort et le comportement sont des cotes fournies par chaque enseignant au sujet de chaque étudiant. Les données ainsi obtenues se situent sur une échelle évaluative de cinq (5) points, dont la cote supérieure est un (1) et la plus faible, cinq (5).

*** Comme les présences sont prises sept (7) fois par jour, soit au début de chaque période de cours, un étudiant peut donc se faire compter jusqu'à un maximum de trente-cinq (35) périodes d'absences par semaine.

c) Choix de l'échantillon:

Nous avons classé les étudiants selon leur niveau académique par ordre croissant d'absences. Afin de respecter les différences d'âge, les possibles divergences d'intérêt et une influence éventuelle due à des différences pédagogiques, nous avons cru prudent de maintenir pour notre expérimentation, le cloisonnement des niveaux académiques afin de conserver dans notre échantillon, la représentativité de chacun de ceux-ci.

Pour chacun des niveaux académiques, nous avons donc divisé nos sujets en deux groupes: ceux qui ont un "bas niveau d'absences" et ceux qui ont un "niveau élevé d'absences". Pour ce faire, étant donné que le nombre d'absences de chacun des étudiants ne se distribuait pas de façon normale, et que par conséquent, nous ne pouvions nous servir des sigmas comme critères de démarcation, nous avons appliqué la statistique telle que décrite par Ebel⁶. Ce qui nous a permis d'obtenir pour chaque niveau académique, deux groupes d'étudiants: l'un que nous caractériserons comme ayant un "bas niveau d'absences" et qui regroupe le 27% inférieur du continuum des étudiants quant à leur nombre d'absences et un deuxième groupe caractérisé comme ayant un "niveau d'absences élevé" et qui regroupe le 27% supérieur de ce même continuum.

⁶L.-Robert Ebel, Measuring Educational Achievement, Prentice Hall, Education Series, chap. 2, 1965, pp. 348-349.

Le taux d'absences qui a servi à départir notre échantillon a été tiré du bulletin scolaire officiel que possède chaque étudiant et qui est conservé dans les registres de l'institution. Pour chaque étudiant, nous connaissons donc le nombre de périodes d'absences qui lui avaient été comptées pour chacun des cours auquel il était inscrit et ce, pour la période allant du 4 septembre 1972 au 30 mars 1973 inclusive-ment.

Le tableau 5 illustre la répartition, par niveaux académiques, du nombre d'étudiants à absences + et à absences - . Le tableau 6, quant à lui, rend compte des principales caractéristiques sociales et scolaires des deux parties de l'échantillon.

TABLEAU 5: Répartition des étudiants
de l'échantillon selon le taux d'absences

NIVEAU ACADEMIQUE	NOMBRE D'ETUDIANTS ABSENCES + *	NOMBRE D'ETUDIANTS ABSENCES - *
Secondaire II	13	13
Secondaire III	11	11
Secondaire IV	7	7

* ABSENCES + et ABSENCES -: Dorénavant, ces deux expressions, employées tant dans les tableaux que dans le texte, voudront respectivement remplacer les appellations "niveau d'absences élevé" et bas niveau d'absences".

TABLEAU 6: Caractéristiques de l'échantillon

CARACTERISTIQUES	ABSENTS +	ABSENTS -
Nombre	31	31
Age	M = 16.4 ans $\sigma = 1.25$	M = 16.7 ans $\sigma = 1.45$
Milieu socio-économique	1 - 58.1% 2 - 32.3% 3 - 6.4% 4 - 3.2%	1 - 61.3% 2 - 29.1% 3 - 6.4% 4 - 3.2%
Q.I.	Q ₁ 79.5 Q ₂ 85.5 Q ₃ 94.	Q ₁ 84.5 Q ₂ 86.8 Q ₃ 95.5
Rang cinquième	2.9	2.3
Effort	2.5	2.2
Comportement	2.5	2.1
Périodes d'absences sur une possibilité théorique de 595	85.7	14.5

II - INSTRUMENTS DE MESURE ET VALIDITE EXPERIMENTALE

Comme notre hypothèse de recherche nous demande de vérifier la différence du taux de perception d'images à contenu neutre et violent dans un contexte de rivalité binoculaire, il nous a fallu présenter à nos sujets, pour mener à bien cette tâche, une série d'images vues au stéréoscope.

Cette technique consiste à présenter au sujet deux (2) images différentes, l'une à son oeil droit, l'autre à son oeil gauche; cette séparation est obtenue au moyen d'un stéréoscope.

a) Le stéréoscope:

Cet instrument d'optique sert habituellement à donner l'impression de tridimensionnalité à partir de deux (2) visions, légèrement différentes par l'angulation d'une même image plane: c'est le principe de la vision binoculaire qui superpose ainsi les deux (2) images planes pour n'en former qu'une, virtuelle, et en relief.

Notre instrument se sert de ce principe pour créer une situation de rivalité binoculaire dans laquelle les deux (2) images ayant égale chance de se rendre au niveau du cerveau du sujet et de s'y superposer, celui-ci est forcé d'interpréter selon son histoire personnelle, sa personne et ses tendances, les stimuli formellement semblables mais essentiellement contraires qu'il reçoit.

Le stéréoscope que nous avons employé est de construction très simple; il remplit cependant la fonction essentielle qu'exige notre recherche, c'est-à-dire de créer une situation de rivalité binoculaire en dirigeant vers chacun des yeux du sujet, une image différente. Nous nous sommes assuré de l'adéquacité de notre instrument quant à cet effet en procédant à une première expérimentation préalable⁷; au cours de celle-

⁷Dans les pages qui suivent, il sera question de trois expérimentations préalables qui ont servi à établir la validité expérimentale de notre instrument de mesure; l'Annexe I contient un tableau synthèse des principales caractéristiques de

ci, nous avons présenté à dix (10) sujets semblables quant à l'âge, au sexe et à l'orientation scolaire, à notre échantillon, des planches conçues par le fabricant de l'appareil afin d'illustrer l'effet tridimensionnel de deux (2) images planes.

Nos sujets ont tous qualifié chacune des cinq (5) planches qui leur étaient présentées de tridimensionnelles. Nous pouvons donc, à partir de ce moment, affirmer la capacité de notre appareil de créer une situation de rivalité binoculaire. L'Annexe 2 rapporte les résultats de cette pré-expérimentation.

Ce stéréoscope, dont on trouve la description dans le manuel de physique de Dessart et Jodogne⁸ et dont nous avons reproduit l'illustration en Annexe 2A, a été cependant quelque peu modifié pour les besoins de notre expérimentation. Nous avons d'abord fixé l'appareil à une base solide, ce qui eut pour effet de le maintenir en place à la hauteur des yeux d'un sujet assis; de plus, nous l'avons muni d'un écran suffisamment grand pour empêcher le sujet de regarder le champ des images autrement qu'au travers la visière qui contient les lentilles.

la population qui s'est prêtée à ces pré-expérimentations. L'on peut constater, en comparant ces données avec celles de la population expérimentale (cf. tableau 4), l'équivalence, sinon la forte ressemblance entre ces deux populations.

⁸A. Dessart et J. Jodogne, Cours de physique II, quatorzième édition, Maison A. de Boeck, Bruxelles, 1962, p. 70.

Nous éclairerions les images au moyen de deux (2) ampoules de 25 watts; toutes les deux étaient également distantes des champs visuels; de plus, le stéréoscope était muni d'une cloison afin d'assurer la séparation des champs de vision de chacune des deux (2) lentilles biconvexes.

Finalement, il était possible d'ajuster la distance entre la planche et les lentilles afin de réaliser pour chaque sujet, une mise au point optimale.

b) Les images:

Ayant cherché en vain des images qui répondaient tant au plan formel qu'au plan contenu, aux besoins de notre recherche, nous avons dû nous rendre à l'évidence qu'il nous faudrait les créer. Les critères qui ont procédé à cette conception furent les suivants:

1. Il faut que chaque planche comprenne deux (2) images dont les centres géographiques respectifs correspondent au centre géographique du champ de vision de la lentille qui lui était assignée.
2. Chaque paire d'images reproduite sur une planche doit se composer d'une image représentant un contenu violent alors que l'autre doit rendre compte d'un contenu neutre. Il n'est pas nécessaire qu'il y ait un rapport logique entre elles.

3. Les deux (2) images de chaque planche doivent être construites de telle sorte à occuper sensiblement le même espace du champ de vision; leurs masses, proportions et rapport zones claires - zones obscures, doivent s'équivaloir.
4. Les deux (2) images de chaque planche doivent avoir d'égales chances d'être perçues: l'une ne doit pas structuralement absorber l'autre, ou la dissimuler.

Nous avons donc fait réaliser à l'encre de Chine noire sur des cartons rigides, trente (30) images de 1 1/2 po x 1 1/2 po, paires deux à deux selon les critères énumérés plus haut. Il importait à ce moment, de vérifier si les images paires répondaient bien au critère 2 énuméré plus haut. Pour ce faire, nous avons procédé à une deuxième expérimentation préalable qui consistait à présenter à un groupe de sujets, nos trente (30) images détachées les unes des autres et de leur demander de les classer en deux (2) catégories: la première devait contenir les images qui, pour eux, représentaient des scènes à contenu violent, la deuxième, des images qui représentaient des scènes à contenu neutre.

Le déroulement et les résultats de cette deuxième expérimentation préalable sont reproduits en Annexe 3. Il importe de souligner que ce choix opéré par nos sujets, a permis d'établir de façon empirique les distinctions entre

ce qu'il est convenu d'appeler un "contenu violent" et un "contenu neutre"; il a ainsi servi de critère pour sélectionner les 20 images qui, pairées, ont constitué les 10 planches expérimentales. Nous sommes donc maintenant en possession des planches qui pourront servir à notre expérimentation.

Mais, avant de pouvoir procéder à celle-ci, il nous restait à établir la conformité de nos images aux points 1 et 3 des critères établis. Comme ces deux critères n'existent en réalité que pour assurer aux deux images d'une même planche, la chance égale d'être perçues par le sujet, il apparaît que c'est en vérifiant le critère 4 que l'on établira ou non la conformité de nos planches aux critères 1 et 3. Pour ce faire, nous avons procédé à une troisième expérimentation préalable.

Celle-ci a consisté à présenter à l'aide du stéréoscope tel que décrit plus haut, les dix (10) planches que la deuxième expérimentation préalable nous avait permis de retenir: cette présentation est faite à trente (30) étudiants du secteur secondaire professionnel court d'une autre école de la même Commission Scolaire Régionale: leurs noms avaient été tirés au sort parmi ceux de toute la population mâle de ce secteur de l'école.

Chaque étudiant recevait comme consigne de décrire à l'expérimentateur, l'image qui lui était présentée. Les détails

de ce déroulement, de même que les résultats de cette troisième expérimentation préalable sont rapportés en Annexe 4. A la lumière de cette troisième expérimentation préalable, nous sommes en mesure de dire que chaque planche semble avoir autant de chance d'être interprétée comme représentant un contenu violent qu'un contenu neutre: du moins, le nombre de perceptions violentes et neutres de l'ensemble des sujets pour chaque planche, semble s'équivaloir. Nos planches répondraient donc au quatrième critère.

Il est peut-être pertinent de décrire brièvement chacune des planches ainsi constituées que nous avons retenues pour notre expérimentation. L'Annexe 5 contient les photos de ces dites planches. La première phrase de chaque numéro décrit l'image à contenu neutre, la deuxième, l'image à contenu violent.

0. Deux cercles noirs qui servent à ajuster l'appareil à la vue de chaque sujet.
1. Un enfant se promenant avec des ballons
Un enfant attaqué par un animal.
2. Deux garçons jouant au "baseball".
Un garçon en frappant un autre sur la tête avec un bâton.
3. Un garçon somnolant au pied d'un arbre.
Un cheval piétinant un garçon.

4. Un homme travaillant à un bureau.
Un homme sur un char d'assaut.
5. Un homme jouant du violon.
Un homme tirant à la carabine.
6. Un garçon penché à un abreuvoir.
Un garçon que l'on s'apprête à décapiter.
- 7 Un laboureur.
Un criminel venant de tirer sur une victime.
8. Un garçon jouant au ballon.
Un garçon frappant un chien avec son pied.
9. Deux hommes attendant côte à côte.
Deux boxeurs.
10. Une femme qui tricotte.
Une femme qui frappe un enfant.

Au moment de constituer les planches à partir des deux images pairées, nous avons procédé par le moyen du tirage au sort, afin de déterminer si l'image à contenu violent irait du côté droit ou gauche de la planche. Cette précaution devait nous éviter de favoriser l'une ou l'autre des catégories d'images en déjouant des défaillances visuelles possibles chez nos sujets. Chaque planche ainsi constituée mesurait 7 po x 3 1/2 po., les deux images occupaient des portions d'espace

d'environ 1 1/2 po. x 1 1/2 po. et ce, à équidistance du centre de la planche.

Finalement, il importe de dire que, dans la réalisation de notre instrumentation expérimentale, nous nous sommes inspirés des travaux de Toch, Schulte, Berg, Shelley et Moore, dont nous avons cité les recherches plus tôt.

Quant à l'emploi de la méthode perceptive sur laquelle nous avons arrêté notre choix, nous savons qu'elle présentait l'avantage d'être à la fois une mesure qui fait appel à la subjectivité de chaque sujet en exigeant de lui un choix qui demeure sous le seuil de sa conscience; elle offre également une bonne garantie d'objectivité, comme l'ont établi les études déjà citées.

De plus, compte tenu des difficultés variées de fonctionnement intellectuel que rencontre notre population (cf. division Population), de même que des caractéristiques d'une partie de notre échantillon (i.e. difficulté de lecture, résistance au travail scolaire d'ordre écrit^{9, 10}), nous avons préféré une mesure d'ordre perceptive à une autre "papier-crayon" qui, faisant appel à plus de scolapitude, aurait pu favoriser indûment l'un ou l'autre groupe de notre échantillon.

⁹R. Washington, op. cit., p. 253.

¹⁰N.-J. Tyerman, op. cit., pp. 15-16.

III - FIDELITE

La meilleure façon de calculer la fidélité de notre expérimentation eut été d'employer la méthode du "test-retest"; cependant, compte tenu de circonstances particulières, nous avons, afin d'établir la fidélité de notre test, procédé à la vérification de la consistance interne.

Le tableau no 7 rend compte des types de réponses données par chaque groupe de notre échantillon; il est à remarquer que les items du test ont été, pour les besoins de ce calcul, séparés en deux parties: les planches portant les numéros 1 à 5 et les planches numérotées 6 à 10.

L'on constate qu'au niveau du groupe absents +, le nombre de réponses propres à chaque catégorie est à peu près égal pour les deux parties du test. Nous en concluons donc à un estimé certain de la fidélité du test au moyen de la méthode de la consistance interne, et ce, pour un des deux groupes de notre échantillon.

La situation n'étant pas aussi évidente chez les absents -, nous avons cru bon de vérifier à l'aide d'un χ^2 l'hypothèse de non-relation entre les réponses obtenues aux deux parties du test; un χ^2 de 13.03 significatif à $p .01$ nous permet de rejeter l'hypothèse de non-relation. Une fois ce χ^2 transformé en coefficient de contingence, nous obtenons une valeur de .79, ce qui nous indique une forte tendance à la

relation entre les catégories de réponses pour les items des deux parties du test. Il est à noter que ce coefficient de contingence fut calculé pour les deux moitiés d'un même test; il est possible que, s'il l'eut été pour deux passations distinctes du même test, la relation eut été davantage confirmée.

De nouveau, et cette fois-ci, pour l'ensemble de notre échantillon, nous en concluons à un estimé certain de la fidélité de notre test et ce, par la méthode de consistance interne.

TABLEAU 7: Fidélité par consistance interne de l'instrumentation expérimentale *

CATEGORIE DE REPONSES	ABSENTS +		ABSENTS -	
	Planches 1-5	Planches 6-10	Planches 1-5	Planches 6-10
Violente	92	92	40	69
Neutre	56	57	107	83
Confuse	2	0	3	1
Rivale	5	6	5	2

* Calculée à partir du nombre de perceptions obtenues pour chaque catégorie de réponses telles que données aux deux moitiés du test prises indépendamment.

IV - PROCEDURE

Nous avons tiré au hasard l'ordre de passation de nos sujets lors de la situation expérimentale; ensuite nous leur présentions, dans un ordre laissé au hasard, la série des dix (10) planches, chacune pour une période d'une seconde. Ainsi que nous l'avons mentionné plus tôt, afin de permettre que chaque oeil soit exposé un nombre égal de fois aux scènes à contenu violent, nous avions au préalable fait alterner d'une planche à l'autre, l'image violente pour qu'elle soit tantôt à gauche, tantôt à droite. Ainsi, chaque oeil avait la chance de percevoir autant de scènes violentes que de scènes neutres.

Avant le début proprement dit de l'expérimentation, nous permettions à chaque sujet de réaliser la mise au point optimale du champ visuel expérimental: c'est au moyen de la planche 0, constituée de deux cercles noirs que le sujet devait superposer, que nous réalisions cette mise au point. Les sujets qui portaient des verres correcteurs devaient les conserver pour l'expérimentation; ceux qui devaient les porter mais ne les avaient pas ou ceux qui présentaient des troubles graves de vision furent, à ce moment-ci, repérés et retirés de l'échantillon.

Les sujets recevaient la consigne suivante: "Quand je vous le dirai, vous regarderez dans l'appareil; tout au long de l'expérimentation, ayez bien soin de garder vos deux yeux

bien ouverts, je vais vous faire voir des scènes de la vie quotidienne: j'aimerais qu'après chaque image présentée, vous me décriviez brièvement ce que vous avez vu. Comme chaque présentation sera assez brève, je vous demanderai d'être très attentifs et de regarder avec vos deux yeux toujours bien ouverts. Il n'y a pas ni de bonnes ni de mauvaises réponses, je désire simplement que vous me rapportiez ce que vous avez retenu de la scène que je vous montre. Si vous n'avez pas de questions, nous allons commencer".

S'il arrivait à l'un des sujets de ne rien saisir à l'image exposée, nous la lui présentions à nouveau pour la même période de temps.

Chacune des planches était exposée à la vue du sujet pour une durée d'une seconde; entre chaque exposition, le champ visuel du sujet était rempli par l'image de la planche 0. Les planches expérimentales étaient, une à une, glissées derrière celles-ci; au moment de l'exposition, l'expérimentateur soulevait la planche 0 pour remplir le champ visuel du sujet, des contenus expérimentaux. La durée d'expérimentation avec chaque sujet était d'environ quinze minutes.

L'expérimentateur classait l'interprétation du sujet pour chaque planche dans l'une des catégories suivantes:

- Une interprétation qui rendait nettement compte d'un contenu violent était cotée perception violente.

- Une interprétation qui rendait nettement compte d'un contenu neutre était cotée perception neutre.
- Une interprétation confuse qui intégrait des éléments des deux contenus était cotée perception confuse.
- Une interprétation nette qui rendait compte d'un contenu suivie d'une autre interprétation nette rendant compte de l'autre contenu était cotée perception rivale.

(Il est à noter que ces deux dernières situations furent assez rares au cours de l'expérimentation).

Un numéro de code ayant été attribué à chaque protocole, il s'agissait d'établir pour chacun le nombre de perceptions de chaque sorte.

Ainsi, chaque sujet pouvait obtenir par exemple, un score de 6 perceptions violentes, 3 perceptions neutres et 1 confuse, ce qui constituait son taux de perception.

CHAPITRE IV

RESULTATS ET DISCUSSION

I - RESULTATS

Nos deux groupes d'étudiants comptaient chacun trente et un sujets; tous devaient interpréter dans un contexte de rivalité binoculaire, dix planches de contenu ambigu à leurs yeux. Ainsi avons-nous recueilli 620 réponses, la moitié appartenant au groupe d'étudiants ayant un bas niveau d'absences (absents -) et l'autre moitié, au groupe ayant un niveau d'absences élevé (absents +). Les 310 réponses propres à chacun des groupes furent compilées par l'expérimentateur à l'intérieur des quatre catégories prévues de perception: violente, neutre, confuse et rivale.

La grande majorité des interprétations de nos sujets pouvaient être classés dans la première ou la deuxième catégorie: c'est ainsi que le groupe absent + a interprété 184 perceptions sur une possibilité de 310, comme étant des contenus violents, alors que le groupe absents - n'en a interprété

comme contenu violent que 111 sur 310. Le tableau no 8 rend compte du sens global des interprétations de nos 62 sujets.

TABLEAU 8: Nombre de perceptions selon les catégories de réponses pour l'ensemble de l'échantillon

SUJETS	PERCEPTIONS			
	Violentes	Neutres	Confuses	Rivales
ABSENTS +	184	113	2	11
ABSENTS -	111	188	4	7

$$\begin{aligned} \chi^2 &= 38.59, \text{ significatif à } p .001 \\ C &= .242 \end{aligned}$$

Pour vérifier l'hypothèse énoncée au début de notre recherche, nous avons employé le test du χ^2 dont le résultat ($\chi^2 = 38.59$, significatif à $p .001$) permet de rejeter l'hypothèse de non-relation entre le fait d'avoir un haut taux d'absences ou un bas taux d'absences et le nombre de perceptions de contenus neutres ou violents. Une fois ce χ^2 transformé en coefficient de contingence, nous obtenons une valeur de $C = .242$. A première vue, ce coefficient de corrélation apparaît faible; par contre, si nous tenons compte du nombre de catégories dans le tableau de contingence, de la non-normalité des distributions en cause et du seuil de signification du χ^2 , nous n'en sommes pas loin de pouvoir conclure à un coefficient de corrélation significatif.

Si nous ne pouvons conclure de façon définitive à la signification de la relation telle qu'énoncée dans notre hypothèse de départ, le χ^2 calculé et le coefficient de contingence trouvé nous permettent certainement de croire que nos résultats vont pour le moins dans la direction de notre hypothèse, à savoir que plus un sujet a un niveau d'absences élevé, plus son taux de perceptions d'images à contenus violents sera haut; inversement, plus un sujet a un niveau d'absences bas, plus son taux de perceptions d'images à contenus violents sera faible.

Le tableau no 9 illustre la répartition des catégories de perceptions des sujets du niveau secondaire II. Le test du χ^2 employé à la vérification de ces données fournit un résultat ($\chi^2 = 7.27$ non significatif) qui ne permet pas de rejeter l'hypothèse de non-relation. Nous devons donc en conclure, pour ce niveau académique, à la non-relation entre le taux de perception des contenus violents d'une série d'images et le niveau d'absences des étudiants. Il est peut-être intéressant de noter que ce sont surtout les perceptions du groupe absents + qui semblent les moins discriminatives: soixante-neuf perceptions violentes par rapport à cinquante-cinq perceptions neutres.

Le tableau no 10, quant à lui, rend compte des perceptions des sujets du niveau secondaire III. Le résultat obtenu

au test du χ^2 ($\chi^2 = 20.5$ significatif à $p .001$) permet de rejeter l'hypothèse de non-relation entre le taux d'absences et le nombre de perceptions de contenus violents. Une fois ce χ^2 transformé en coefficient de contingence, nous obtenons un résultat ($C = .292$) relativement faible, mais qui, compte tenu des éléments mentionnés plus haut, tend quand même à une interprétation significative. Ainsi, les résultats obtenus au niveau secondaire III, sans confirmer de façon certaine la relation énoncée par notre recherche, vont cependant clairement dans le sens de notre hypothèse de travail.

Enfin, nous trouvons, rapportées dans le tableau no 11, les réponses des sujets du niveau secondaire IV. Le test du χ^2 fournit un résultat ($\chi^2 = 14.03$ significatif à $p .01$) qui permet de rejeter l'hypothèse de non-relation entre le taux de perception de contenus violents et le niveau d'absences. Transformé en coefficient de contingence, ce résultat devient une valeur de $C = .301$. Ce coefficient de corrélation est le plus élevé que nous ayons obtenu pour tous nos résultats d'expérimentation; ainsi donc, même s'il ne permet pas de conclure de façon définitive pour le niveau IV, à la signification de la relation posée par notre hypothèse de départ, il apparaît, encore plus à ce niveau, que les résultats obtenus tendent à confirmer la direction de notre hypothèse initiale, à savoir que plus un étudiant a un niveau d'absences élevé plus il aura tendance à percevoir les contenus violents des images présentées.

TABLEAU 9: Nombre de perceptions selon
les catégories de réponses pour
le niveau secondaire II

SUJETS	PERCEPTIONS			
	Violentes	Neutres	Confuses	Rivales
ABSENTS +	69	55	1	5
ABSENTS -	48	77	2	3

$\chi^2 = 7.27$ non significatif
C = .16

TABLEAU 10: Nombre de perceptions selon
les catégories de réponses pour
le niveau secondaire III

SUJETS	PERCEPTIONS			
	Violentes	Neutres	Confuses	Rivales
ABSENTS +	70	35	0	5
ABSENTS -	40	67	1	2

$\chi^2 = 20.5$ significatif à p .001
C = .292

TABLEAU 11: Nombre de perceptions selon
les catégories de réponses pour
le niveau secondaire IV

SUJETS	PERCEPTIONS			
	Violentes	Neutres	Confuses	Rivales
ABSENTS +	45	23	1	1
ABSENTS -	23	44	1	2

$\chi^2 = 14.03$ significatif à p .01
C = .301

Nous allons revenir à la section Discussion, sur des voies d'explications possibles de ces résultats, spécialement sur la différence notée au niveau du secondaire II. Cependant que nous pouvons maintenant rejeter globalement l'hypothèse nulle, il nous apparaît intéressant de vérifier lesquelles des dix planches présentées ont le plus concourru à un tel rejet: le tableau no 12 rend compte du sens des interprétations fournies par l'ensemble de notre échantillon pour chaque planche.

Ce tableau nous apprend que quatre planches sur dix ont un seuil de signification apte à rejeter l'hypothèse nulle; ce sont les planches 1, 2, 5 et 10; la planche 4 est à peine non-significative à $p .05$. Il est intéressant de noter également que, pour les planches 3, 6 et 8, c'est particulièrement au niveau du groupe des absents - qu'il semble y avoir une non-discrimination entre le contenu violent et neutre. La planche 9, quant à elle, semble avoir permis une nette prédominance du contenu violent tel que perçu par les deux groupes de l'échantillon.

TABLEAU 12: Répartition du nombre des perceptions
pour chaque image et pour l'ensemble de l'échantillon

No PLANCHE	SUJETS	PERCEPTIONS					χ^2	dl	Sign.	C
		Viol.	Neut.	Riv.	Conf.	Tot.				
1	ABSENT +	19	09	01	02	31	16.238	3	p .01	.46
	ABSENT -	04	23	02	02	31				
2	ABSENT +	19	12	00	00	31	9.538	1	p .01	.365
	ABSENT -	07	24	00	00	31				
3	ABSENT +	22	08	00	01	31	2.409	2	NON	.193
	ABSENT -	14	14	00	03	31				
4	ABSENT +	18	10	01	02	31	5.485	3	NON	.285
	ABSENT -	12	18	01	00	31				
5	ABSENT +	13	18	00	00	31	8.422	1	p .01	.345
	ABSENT -	03	28	00	00	31				
6	ABSENT +	21	09	00	01	31	3.96	2	NON	.245
	ABSENT -	15	16	00	00	31				
7	ABSENT +	16	13	00	02	31	2.382	2	NON	.192
	ABSENT -	11	19	00	01	31				
8	ABSENT +	18	11	00	02	31	2.446	3	NON	.194
	ABSENT -	14	15	01	01	31				
9	ABSENT +	21	09	00	01	31	1.023	2	NON	.127
	ABSENT -	22	09	00	00	31				
10	ABSENT +	17	14	00	00	31	4.236	1	p .05	.252
	ABSENT -	09	22	00	00	31				
TOTAL		295	301	6	18	620				

II - DISCUSSION

Les résultats de notre expérimentation tels que décrits à la division précédente, permettent ainsi de confirmer les avancés de notre hypothèse qui se lit comme suit:

Il y a une relation significative entre le taux de perception de contenus violents d'une série d'images présentées dans un contexte stéréoscopique de rivalité binoculaire et le niveau d'absences des étudiants.

Il apparaît de façon assez manifeste qu'il y a un lien entre l'absentéisme et un certain construit de la personnalité qu'est l'agressivité. Notre expérimentation ne nous permet pas de dire quelle est la nature de ce lien, ni d'ailleurs qu'elle n'explicite davantage le concept même d'agressivité.

Des recherches antérieures¹ ont permis d'établir que la perception sélective dans un contexte de rivalité binoculaire procède de la familiarité du sujet avec un certain contexte culturel ou social; d'autres recherches² avancent que la perception sélective de contenus violents peut être reliée positivement à une tendance à "l'acting out" agressif. Qu'en est-il pour nos sujets?

¹J.-W. Bagly, op. cit.

²M. Moore, op. cit.

Il est intéressant de noter que la cote obtenue par le groupe absents + à l'item comportement³ est supérieure à celle obtenue par le groupe absents -: ce qui signifie que leur comportement est globalement évalué par leurs enseignants comme étant moins satisfaisant que celui de leurs confrères; les critères qui prévalent à une telle évaluation peuvent être personnels et subjectifs, cependant, l'on peut facilement imaginer que des attitudes ou des gestes agressifs puissent y être retenus comme éléments de réalité importants.

Il est donc possible de dire que le groupe d'étudiants qui s'absentent beaucoup est plus familier avec un contexte de violence et qu'il a tendance à réagir de façon plus agressive aux situations quotidiennes. Les raisons de cette plus grande familiarité restent inconnues. Cependant, l'on peut supposer qu'au long de leur histoire familiale ou scolaire, ces étudiants ont appris à accepter des situations de violence comme faisant partie de leur vécu personnel: qu'ils aient été témoins ou victimes de gestes agressifs, il est permis de penser que des mécanismes comme ceux de l'imitation ou de la frustration aient pu donner naissance en eux à des réponses adaptées à leur vécu.

La gamme de ces réponses peut être très étendue et dépendre des composantes de personnalité de chacun; l'école

³Tableau no 6: Caractéristiques de l'échantillon, p.44.

cependant, n'accepte pas n'importe quels comportements de la part de ceux qui la fréquentent: les gestes d'agression en sont pour lesquels elle est généralement peu tolérante. Ainsi donc, un certain groupe d'étudiants dont les types de comportements agressifs pourraient être interdits dans le cadre scolaire se verrait-il forcé de trouver un exutoire à ses réponses habituelles aux stimulations du milieu.

L'absentéisme deviendrait ainsi une réaction inhibitive adaptée, pour certains individus, aux conditions du milieu scolaire; le retrait, comme le souligne Ausubel⁴, peut être un type de réponse agressive plus socialement acceptée. Rosenzweig⁵, quant à lui, identifie divers types de réponses à la frustration dont une qui ne montre aucune réaction agressive visible de la part du sujet, mais qui est plutôt un comportement de substitution: l'absence pourrait être un de ceux-là.

Cette interprétation quelque peu hasardeuse des faits, pour être poursuivie, devrait être soutenue par davantage d'informations concernant l'histoire familiale et scolaire des

⁴D.-P. Ausubel, Theory and Problems of Adolescent Development, Grune and Stratton, New-York, 1954, p. 325.

⁵S. Rosenzweig, Types of reaction to Frustration. A Heuristic Classification, dans Journal of Abnormal and Social Psychology, 1934, 29, pp. 298-300, cité par A. Colette, Introduction à la psychologie dynamique, Editions de l'Institut de Psychologie de l'Université libre de Bruxelles, Bruxelles, 1970, p. 212.

sujets de même que par un approfondissement du type, des origines et des manifestations du vécu agressif constaté chez les étudiants qui s'absentent beaucoup. D'ailleurs, malgré que notre hypothèse expérimentale ait été globalement confirmée par nos résultats, il demeure intéressant de noter qu'au niveau du secondaire II, elle ne l'est pas.

En effet, les perceptions des étudiants de ce niveau et particulièrement celles du groupe absents + ne sont pas significatives quant à l'hypothèse posée. Plusieurs éléments peuvent expliquer ce fait: en premier, il convient de mentionner que les étudiants du niveau II sont plus jeunes que leurs confrères des autres niveaux: l'étude de Moore⁶ suggère que l'âge est un facteur déterminant dans les habitudes de percevoir ou de manifester de la violence, en ce sens qu'il sert de support temporel aux mécanismes qui les inscrivent dans les apprentissages du sujet. De plus, il est à remarquer que la moyenne globale du nombre de périodes d'absences est inférieure de près de 15% au niveau secondaire II par rapport au secondaire III; les mêmes raisons qui expliqueraient cette différence de taux sont peut-être aussi à l'origine des différences de perception à ce niveau. Il convient également de dire que ces étudiants en sont, pour la plupart, à leur premier contact avec le milieu polyvalent, ses exigences, ses contrôles et les moyens d'y obvier. Par contre, il demeure

⁶M. Moore, op. cit., p. 688.

le fait que le groupe secondaire II représente le groupe le plus nombreux de notre échantillon et que nous étions en droit de nous attendre qu'il se comporte, au niveau des résultats, dans le même sens que l'ensemble; tout en rappelant que les résultats sont à peine non-significatifs à $p .05$, nous ne pouvons cependant pas écarter la possibilité d'une erreur de mesure liée, soit à des caractéristiques particulières à ce groupe de sujets, soit au type de matériel employé ou à la procédure même de l'expérimentation.

Enfin, il pourrait être intéressant d'observer les scores obtenus à certaines planches. Les planches 3, 6 et 8 particulièrement, attirent notre attention en ce sens que ce sont surtout chez les absents - que les perceptions ne sont pas discriminatives; des études subséquentes pourraient nous permettre d'établir si ce phénomène est lié au type de contenus des images présentées ou au type de personnes qui sont ou ne sont pas les absents + qui y ont quand même, eux, sélectionné les contenus violents. Pour l'instant, nous ne pouvons que supposer de plus fortes dispositions chez une population d'étudiants absents + que chez une population d'absents - à réagir de façon significative au mode expérimental que cette recherche utilisait.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était de vérifier s'il pouvait exister un lien entre le phénomène de l'absentéisme des étudiants et un certain construit de la personnalité qu'est l'agressivité.

Les résultats auxquels en arrive cette expérimentation permettent de rejeter l'hypothèse nulle suivante:

Il y a non-relation entre le fait d'avoir un haut taux d'absences ou un bas taux d'absences et le nombre de perceptions de contenus neutres ou violents.

Par contre, bien que l'hypothèse nulle puisse être rejetée pour les résultats qui concernent l'ensemble de notre échantillon, elle doit être maintenue à propos du niveau secondaire II dont les taux de perception ne se sont pas montrés significatifs.

Les conclusions de certaines recherches antérieures nous permettent d'inférer chez les étudiants qui ont un niveau élevé d'absences, une certaine familiarité avec un contexte de violence et de soupçonner chez eux des tendances à "l'acting out" agressif: la moyenne des cotes obtenues par ces étudiants

pour l'évaluation de leur comportement à l'école va d'ailleurs dans ce sens.

Les conclusions de cette recherche-ci se veulent être le point de départ à de nouvelles réflexions autour d'un champ d'intérêt encore peu exploré: celui des relations entre un comportement, l'absentéisme, et un construit de la personnalité, l'agressivité. Il serait intéressant que des recherches ultérieures tentent de faire la lumière sur l'histoire familiale des sujets qui s'absentent beaucoup, particulièrement en ce qui concerne leur apprentissage de l'agressivité; l'on pourrait également aller vérifier si le taux de perception de contenus croît proportionnellement au nombre de périodes d'absences; enfin, il pourrait s'avérer révélateur d'entreprendre l'exploration du vécu agressif des sujets absents, vécu que cette recherche-ci s'est contenté de mettre en lumière sans plus l'approfondir: pour ce faire, l'on pourrait porter une attention au choix et à l'analyse des thèmes des contenus d'images violentes; l'administration en parallèle avec la méthode stéréoscopique, d'une épreuve projective de personnalité pourrait également aider à expliciter ce vécu.

SOMMAIRE

Le but de cette recherche était de vérifier s'il pouvait exister un lien entre le phénomène de l'absentéisme et un certain construit de la personnalité qu'est l'agressivité.

Elle fut menée auprès d'une population d'étudiants mâles du secondaire professionnel court des niveaux II, III et IV d'une même polyvalente. L'échantillon était constitué des 27% supérieurs et inférieurs de l'ensemble des sujets classés selon leur nombre respectif de périodes d'absences accumulées. La méthode expérimentale employée faisait appel à une présentation stéréoscopique de stimuli ambigus et tendait à vérifier l'hypothèse que:

Il y a une relation significative entre le taux de perception des contenus violents d'une série d'images présentées dans un contexte stéréoscopique de rivalité binoculaire et le niveau d'absences des étudiants.

Après avoir conduit trois expérimentations préalables qui nous ont permis d'établir la validité de notre instrument, nous avons procédé à notre expérimentation proprement dite auprès de 62 sujets. Les résultats obtenus nous permettent

d'affirmer que les étudiants qui s'absentent plus sont portés à percevoir plus de contenus violents que leurs confrères qui s'absentent moins. Ces résultats sont significatifs pour l'ensemble de notre échantillon malgré que les résultats du niveau secondaire II pris séparément ne le soient pas.

BIBLIOGRAPHIE

- ALDRIDGE, E.-E., The Microtraining Paradigme in the Intruc-tion of Junior High School Students in Attending Behavior, Doctoral Dissertation, University of Massachussetts, 1972.
- ANDRIOLA, J., Success and Failure in the Treatment of Twenty-five Truants at the Child Guidance Clinic, dans American Journal of Orthopsychiatry, vol. 13, 1943, p. 707.
- ANDRIOLA, J., Truancy Syndrome, dans American Journal of Ortho-psychiatry, vol. 16, 1946, p. 175.
- APTER, Steven J., Frustration and Aggression: an Analysis of their Relative Contributions to Subsequent Aggressive Behavior, dans Dissertation Abstracts International, vol. 33 (1-B), 1972 (Jul.), p. 433.
- AUSUBEL, D.-P., Theory and Problems of Adolescent Development, Grune and Stratton, New York, 1954, p. 325.
- BAGLY, J.-W., A Cross Cultural Study of Perceptual Predomi-nance in Binocular Rivalry, dans Journal of Abnormal Social Psychology, vol. 54, 1959, pp. 33-34.
- BARNES, Keith E., L'élève qui abandonne ses études: un problè-me communautaire, dans L'Hygiène Mentale au Canada, vol. 21, no 7, janvier-février 1973, pp. 29-33.
- BERG, S.-D. et H.-H. TOCH, "Impulsive" and "Neurotic" inmates, a Study in Personality and Perception, dans Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, vol. 55, 1964, pp. 230-234.
- BERKOWITZ, L., Aggression, a Social Psychological Analysis, McGraw Hill Series in Psychology, 361 p.
- BOURBEAU, A.-G. et al., Le problème de l'absentéisme scolaire, dans Prospectives, vol. 7, no 3, juin 1971, pp. 133-136.
- BROADWIN, I.-T., A Contribution to the Study of Truancy, dans American Journal of Orthopsychiatry, vol. 2, 1932, pp. 253-259.
- BROWN, F., The Truant Child, dans School and Society, 1934, p. 40.

- Bureau du Service Social de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Etude sur la fréquentation scolaire, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Montréal, juin 1970.
- CAMP, W.-L., Follow up of Classroom Program for Potential High School Drop outs, dans Psychology in the School, vol. 4, no 4, 1967, p. 348.
- CERVANTES, L.-F., The Drop out: Causes and Cures, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1965, p. 198.
- CHRISTNER, L. et M. BINYON, More Children are today Playing Truant - Why?, dans Times Educational Supplement, de Londres, no 2854, livraison du 30/01/70, p. 12, col. 3.
- CLYNE, Max B., Absent, School Refusal as an Expression of Disturbed Family Relationship, Tavistock Publications, Londres, 1966, p. 18.
- Commission Régionale du Saguenay, Document 4, Préposé à la fréquentation scolaire, Dossier 38/04/07, sept. 1971, Chicoutimi, pp. 59-60.
- Commission Régionale de Tilly, Documents, rapport et recommandation sur l'absentéisme, Ste-Foy, Québec, juin 1971, pp. 22-24.
- Commission Régionale des Vieilles Forges, L'enseignement professionnel secondaire court 1973-1974, La Commission Régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières, p. 3.
- Commission Régionale des Vieilles Forges, Direction des Services aux étudiants, par G. PARENTEAU et G. FOREST, La fréquentation scolaire à la C.R. des Vieilles Forges, Document de travail, Trois-Rivières, P.Q., août 1973, pp. 53-54.
- Commission Régionale des Vieilles Forges, Direction des Services aux étudiants, La fréquentation scolaire dans les écoles de la Commission Régionale des Vieilles Forges, Commission Régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières, juillet 1974.
- Conseil Québécois de l'Enfance Exceptionnelle, Compte-rendu de la table ronde sur l'abandon des études, tenue à l'Hôtel Sheraton, Montréal, P.Q., le 9 novembre 1973, p. 2.
- COOPER, Margery G., School Refusal, dans Educational Research, vol. 8, no 2, 1966, pp. 115-127.

- CRESPO, M., L'absentéisme dans les écoles secondaires françaises de la C.E.C.M.: Description et essai d'explication, La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Montréal, 1973.
- DEPONT, M. et J. TURGEON, Procès-verbal, comité consultatif sur les activités de consultation personnelle, Direction général de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service aux étudiants, Ministère de l'Education, dossier no 38/40/02, Québec, 30 octobre 1975, p. 2.
- DESSART A. et J. JODOGNE, Cours de Physique II, quatorzième édition, Maison A. de Boeck, Bruxelles, 1962, p. 70.
- DUMKA, S., A Survey of Drop outs from Junior and Senior Secondary School in Victoria B.C., Thèse (non publiée) de Maîtrise, présentée à la faculté des Etudes Graduées, Université du Manitoba, août 1969, p. 58.
- EBEL, L. Robert, Measuring Educational Achievement, Prentice Hall, Education Series, chapitre 2, 1965, pp. 348-349.
- ENGEL, E., Binocular Conflict and Resolution, Doctor's Dissertation, Princeton University, 1955.
- ENGEL, E., The Role of Content in Binocular Resolution, dans American Journal of Psychology, vol. 69, 1956, pp. 86-91.
- ERICKSON, E.-H., Enfance et société, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 3ième édition, 1966, p. 83.
- Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec, Mémoire sur l'enseignement professionnel de niveau secondaire, présenté le 13/09/73, La Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec, Ste-Foy, Québec.
- FRIESEN, D., Profile of the Potential School Drop outs, dans Alberta Journal of Educational Research, vol. 13, no 4, déc, 1967, pp. 299-309.
- GERARD, J.-B., When Truancy Becomes a Disease, dans Times Educational Supplement de Londres, no 2933, livraison du 6/08/71, p. 4, col. 2.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Rapport du Groupe Poly, l'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes, Québec, janvier 1974, pp. 167-184.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Recueil des lois de l'Education, codification administrative, Québec, 1967, pp. 106-110.

- GREENE, B.-I., Preventing Student Drop outs, Prentice Hall, Bringlewoods Cliffs, N.J., 1966, p. 37.
- GREGORY, R.-L. L'oeil et le cerveau, la psychologie de la vision, Paris, L'Univers des Connaissances, Hachette, 1966, pp. 11-12.
- HASTORF, A.-H. et G. MYRO, The Effect of Meaning on Binocular Rivalry, dans American Journal of Psychology, vol. 72, 1959, pp. 393-400.
- HODGES, V., Non-Attendance at School: A summary of Survey, dans Educational Research, vol. 2, 1968, pp. 58-61.
- ITTELSON, W. et H. CANTRIL, Perception: a Transactional Approach, New York, Doubleday, 1954.
- KAUFMANN, H., Definitions and Methodology in the Study of Aggression, dans Psychological Bulletin, vol. 64, no 5, 1965, pp. 351-363.
- KIRKPATRICK, M.-E. et J. LODGE, Some Factors in Truancy, dans Mental Hygiene, vol. 19, 1935, p. 610.
- KONEČNI, V.-J. et Anthony N. DOOB, Catharsis through Displacement of Aggression, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 23, no 3, 1972, pp. 379-387.
- LANGE, A., Possible Determinants of Aggression, dans Psychotherapy and Psychosomatics, vol. 20, no 5, 1972, pp. 241-248.
- LANDEVIN, A.-V., L'absentéisme: une plaie du système scolaire, dans Prospectives, vol. 7, no 3, juin 1971, pp. 131-132.
- LEFEBVRE, P. et M. VEZINA, Etude du mouvement des départs des étudiants au cours de l'année académique 1971-72, Polyvalente du Cap, Service aux étudiants, Commission Régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières, p. 21.
- LEYENS, Jacques, The Role of a Positive Model, a Frustrating Situation and Aggressive Context on Imitation, European Journal of Social Psychology, vol. 2, no 1, 1972, pp. 5-17.
- MARINEAU, R., M. PARENT et al., Rapport préliminaire sur la fréquentation scolaire à la Commission Régionale des Vieilles Forges, Services aux étudiants, Commission Régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières, P.Q., mai 1973, 67 p.

- MICHAUD, B., Comment réduire l'absentéisme scolaire, dans Prospectives, vol. 7, no 3, juin 1971, pp. 137-140.
- MILLER, N.-E. et J. DOLLARD, Social Learning and Imitation, Yale University Press, New Haven, 8ième édition, 1964, 341 p.
- MOORE, M., Aggression Themes in Binocular Rivalry Situation, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 3, no 6, 1966, pp. 685-688.
- MUCCHIELLI, R., Comment ils deviennent délinquants, Editions E.S.F., Paris, 1972, p. 70.
- NICHOLS, K.-A., School Phobia and Self Evaluation, dans Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 2, 1970, pp. 133-141.
- O'GARD, Ernest M., The Relationship between Self-concept and School Attendance, Doctoral Dissertation, Oregon University, 1972, rapporté dans Dissertation Abstracts International, vol. 33 (6A), pp. 2833-2834.
- POWELL, M. et al., An Investigation of the Difference between 10th, 11th and 12th Grade Conforming and Non-Conforming Boys, dans Journal of Educational Research, vol. 56, 1962, pp. 184-190.
- Printing House Square, Tip of the Iceberg, dans Times Educational Supplement de Londres, no 2954, livraison du 30/01/70, p. 2, col. 1.
- Printing House Square, Truancy, one in four Absent, dans Times Educational Supplement de Londres, no 2942, livraison du 8/10/71, p. 6, col. 1.
- QUINTIN, Ercilia, Un test de maturité pour l'arithmétique, dans L'Orientation Professionnelle, vol. 8, no 2, p. 240.
- RICH, Manny, Preoccupation with Aggression, and its Relationship to Underachievement among Boys and Girls in Eighth, Ninth, and Tenth Grades, dans Dissertation Abstracts International, vol. 33 (1B), 1972 (Jul.), p. 450.
- ROCHLIN, G., Man's Aggression, the Defense of the Self, Gambit, Boston, 1973, 300 p.

- ROSENZWEIG, S., Types of Reaction to Frustration. A Heuristic Classification, dans Journal of Abnormal and Social Psychology, 1934, 29, pp. 298-300, cité par COLETTE, A., Introduction à la psychologie dynamique, Editions de l'Institut de psychologie de l'Université libre de Bruxelles, Bruxelles, 1970, p. 212.
- ROZELLE, R., The Relationship between Absenteeism and Grades, dans Educational and Psychological Measurement, 1968, no 28, p. 1156.
- SHELLEY, E.-L.-V. et H.-H. TOCH, The Perception of Violence as an Indicator of Adjustment in institutionnalised Offenders, dans Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, vol. 53, 1962, pp. 463-469.
- THOMAS, Cornell, A Comparison of Absenteeism at Kennedy and Olympus Junior High Schools, Doctorate Dissertation, University of Utah, 1970, rapporté dans Dissertation Abstracts International, vol. 31A, p. 3847.
- TOCH, H.-H. et R. SCHULTE, Readiness to Perceive Violence as a Result of Police Training, dans British Journal of Psychology, vol. 52, 1961, pp. 389-393.
- TURCHAND, Donald G., A Comparison of High School Drop outs Matched with High School Persisters in an Urban School System, Doctorate Dissertation, Indiana University, 1965, rapporté dans Dissertation Abstracts International, vol. 27 (2A), p. 335.
- TYERMAN, M.-J., Absent from School, dans Trends in Education, April 1972, p. 14.
- WASHINGTON, Roosevelt Jr, A Survey Analysis of Problems faced by Inner City High School Students who have been Classified as Truants, dans The High School Journal, Feb. 73, pp. 248-257.
- WEXLER, H., Reinforcement to Increase Class Attendance, Doctoral Dissertation, Fordham University, 1971.
- WHITE, Solomon L., The Relationship of Certain Attributes to Attendance Problems in the Philadelphia Public Schools, Doctorate Dissertation, Temple University, 1961, rapporté dans Dissertation Abstracts International, vol. 22, p. 2256.
- YOUNG, Irving L., The Relationship between Perceptual and Behavioral Measures of Hostility, dans Dissertation Abstracts International, vol. 29 (11B), p. 4390.

ANNEXE I

TABLEAU 13: Caractéristiques de la population
secondaire professionnel court
pré-expérimentale

Nombre	72
Age Moyen	15.4
Milieu socio-économique *	1 - 60%
	2 - 30.6%
	3 - 5.3%
	4 - 4.0%
Q.I. (Otis-Ottawa)	Q ₁ 79.9
	Q ₂ 87.5
	Q ₃ 95.2
Rang cinquième **	2.6
Effort **	2.3
Comportement **	2.2
Périodes d'absences ***	56.1

* Cf. p. 41.

** Cf. p. 41.

*** Cf. p. 41.

ANNEXE 2

PREMIERE EXPERIMENTATION PREALABLE

Capacité du stéréoscope de créer une situation de rivalité binoculaire

Le but de cette première expérimentation préalable était d'assurer la capacité du stéréoscope employé, de créer une situation de rivalité binoculaire. L'hypothèse est la suivante: si l'appareil, à partir d'images planes, peut produire un effet de tridimensionnalité, c'est qu'il remplit les conditions physiques essentielles à notre expérimentation: à savoir que les lentilles dont il est muni dirigent, l'une vers l'oeil droit du sujet l'image de droite de la planche et l'autre, vers l'oeil gauche du sujet, l'image de gauche.

Pour vérifier ceci, nous avons présenté à 10 sujets choisis au hasard parmi une population équivalente à la nôtre 5 planches différentes. La consigne était pour le sujet de nous dire si oui ou non il y avait tridimensionnalité dans l'image présentée. Les résultats tels que présentés au tableau 14 indiquent que tous les sujets ont perçu toutes les images comme étant tridimensionnelles.

Nous en concluons donc que notre instrument remplit donc de manière certaine sa fonction essentielle qui est celle de créer une situation de rivalité binoculaire.

TABLEAU 14: Nombre de perceptions
tridimensionnelles et bidimensionnelles

SUJETS	PERCEPTIONS	
	TRI- DIMENSIONNELLES	BI- DIMENSIONNELLES
1	5	0
2	5	0
3	5	0
4	5	0
5	5	0
6	5	0
7	5	0
8	5	0
9	5	0
10	5	0

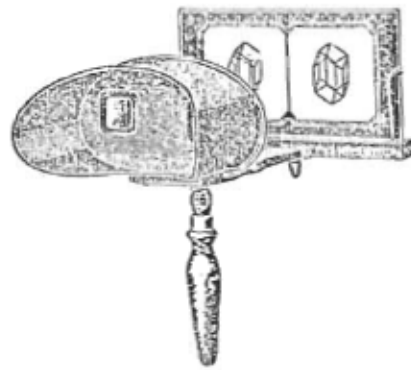
ANNEXE 2 A

ILLUSTRATION DU STEREOSCOPE

PERCEPTION DU RELIEF. — L'image produite par un objet sur la rétine de l'œil droit bien que ressemblant fortement à l'image produite par cet objet sur la rétine de l'œil gauche en diffère cependant quelque peu. Ces deux images, qui sont perçues simultanément par le cerveau, se superposent en produisant la sensation de relief.

Le stéréoscope prouve que la sensation du relief est bien due à la perception simultanée et à la superposition de deux images légèrement différentes. Cet appareil se compose de deux lentilles convergentes identiques dont les axes principaux sont disposés à une distance égale à celle qui sépare les yeux et d'un support destiné à recevoir une carte portant deux photographies d'un même paysage (fig. 100). Ces deux photographies ont été obtenues à l'aide d'un appareil photographique muni de deux objectifs dont la dis-

tance est égale à l'écartement des yeux. Les lentilles du stéréoscope donnent de ces photographies deux images virtuelles, droites et agrandies. Par glissement du support, on amène ces deux images à se superposer. Cette image unique donne l'impression très nette du relief.



¹A. Dessard et J. Jodogne, Cours de Physique II, quatorzième édition, Maison A. de Boeck, Bruxelles, 1962, p. 70

ANNEXE 3

DEUXIEME EXPERIMENTATION PREALABLE

Capacité des images expérimentales de représenter des contenus violents et des contenus neutres

Cette deuxième expérimentation préalable avait pour but de vérifier si nos images remplissaient bien l'un des critères qui avait présidé à leur fabrication: à savoir si les représentations obtenues discriminaient bien les contenus neutres et les contenus violents.

Pour ce faire, nous avons choisi au hasard, des noms de 30 sujets au sein de la population mâle du secteur secondaire professionnel court de l'école qui n'avait pas été retenue lors du tirage au sort pour l'établissement de notre milieu d'expérimentation. Nous avons rencontré chaque étudiant individuellement: la tâche qui lui était demandée consistait à classer en deux groupes les 30 images que nous lui présentions pêle-mêle sur la table. La consigne était celle-ci: "Place en deux piles les 30 images qui sont devant toi; je voudrais que dans la première pile on retrouve les images que tu considères comme représentant des scènes ou des situations violentes, et dans l'autre pile, celles que tu considères représenter des scènes ou situations neutres. S'il y en a que tu ne peux absolument pas classer, laisse-les au centre".

Pour le bénéfice de l'expérimentation, chaque image était ainsi numérotée à l'endos de 1 à 15: 1A, 1B, 2A, 2B, etc. Des numéros identiques avaient, bien sûr, été attribués aux images qui, dans l'expérimentation définitive, devaient être pairées sur une même planche, Ainsi le numéro 1A était-il l'image à contenu neutre conçue pour être pairée avec le numéro 1B qui, lui, était à contenu violent: il en était ainsi pour les 15 numéros. Le sujet n'avait évidemment aucune notion de cette codification.

Les résultats de cette deuxième expérimentation préalable furent les suivants: Tableau 15.

TABLEAU 15: Répartition des images
en deux catégories:
contenus violents et neutres

No IMAGE	NOMBRE DE CONTENUS VIOLENTS	NOMBRE DE CONTENUS NEUTRES
1A	5	25
1B	27	3
2A	27	3
2B	4	26
3A	26	4
3B	0	30
4A	30	0
4B	4	26
5A	30	0
5B	0	30
6A	14	16
6B	2	28
7A	27	3
7B	0	30
8A	0	30
8B	28	2
9A	0	30
9B	30	0
10A	0	30
10B	27	3
11A	30	0
11B	0	30
12A	0	30
12B	21	9
13A	0	30
13B	28	2
14A	29	1
14B	2	28
15A	30	0
15B	0	30

Les images 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 et 15 étaient celles qui semblaient présenter le moins d'équivoque en tant que paires quant à la discrimination de leurs contenus respectifs. Les images 3 et 4 ayant été perçues dans des rapports de proportion égaux, le sort nous a permis d'arrêter notre choix sur le numéro 4 qui devenait ainsi la 10ième paire d'images susceptibles d'être utilisées dans notre expérimentation.

Afin de déterminer le nombre minimum et maximum de perceptions propre à établir de façon significative la distinction des contenus d'images, nous avons employé la statistique des 27% inférieur et supérieur¹; ceci nous a permis de fixer des bornes de 9 et de 21 perceptions, bornes en dessous et en deça desquelles nos images sont considérées comme remplissant les critères de la consigne expérimentale. Ainsi donc, ce sont les images 4A-4B, 5A-5B, 7A-7B, 8A-8B, 9A-9B, 10A-10B, 11A-11B, 13A-13B, 14A-14B, 15A-15B qui furent retenues.

Il est important de noter que, dans la poursuite de notre recherche, une numérotation différente fut attribuée à ces 10 paires d'images; l'Annexe 5 rendra compte de cette nouvelle numérotation.

¹L. Robert Ebel, op. cit., pp. 348-349.

ANNEXE 4

TROISIEME EXPERIMENTATION PREALABLE

Probabilité de perception des 2 images de chaque planche

Le but de cette troisième expérimentation préalable est de vérifier si les 10 planches constituées suite aux résultats de la deuxième expérimentation préalable, sont ainsi faites qu'elles offrent au sujet l'occasion de percevoir tant l'une ou l'autre des images que chacune d'elles supporte.

En somme, il s'agit de vérifier si les qualités structurantes des images et des planches (centration géographique, équilibre des masses et des lumières) laissent aux 2 images de chaque planche la chance égale d'être perçues par le sujet.

Pour ce faire, nous avons choisi auprès de la même population que celle de la deuxième expérimentation préalable, 30 sujets au hasard. Nous leur avons administré notre processus expérimental tel que décrit à la division Procédures du présent travail. L'on présentait donc à chaque sujet à l'aide du stéréoscope chacune des 10 planches: celui-ci devait nommer la scène qu'il voyait. L'expérimentateur notait l'interprétation du sujet: règle générale, celle-ci était assez claire pour permettre de coter la perception du

sujet comme en étant une d'un contenu violent ou d'un contenu neutre. Dans les cas litigieux, l'expérimentateur demandait au sujet de préciser davantage sa perception. Les résultats obtenus à la suite de cette expérimentation sont les suivants:

TABLEAU 16: Préinterprétation des
planches expérimentales

NO DE PLANCHE	<u>NOMBRE DE PERCEPTIONS</u>		NOMBRE DE SUJETS
	NEUTRES	VIOLENTES	
1	15	15	30
2	15	15	30
3	17	13	30
4	15	15	30
5	15	15	30
6	15	15	30
7	15	15	30
8	16	14	30
9	13	17	30
10	14	16	30

Une façon de lire le tableau 16 pourrait être donnée dans l'exemple suivant: 30 sujets ayant regardé au stéréoscope la planche no 3, dix-sept (17) d'entre-eux l'ont interprétée comme représentant un contenu neutre, alors que treize (13)

l'ont interprétée comme représentant un contenu violent. Il apparaît donc que l'ensemble de nos planches expérimentales jouit de la possibilité d'être perçu autant de fois en faveur de l'une ou l'autre image que chacune d'elles porte.

La statistique des 27% inférieur et supérieur¹ permet de fixer deux nombres (9 et 21), à l'intérieur desquelles bornes, les taux de perceptions obtenus pour chaque image de chaque planche rend possible d'affirmer qu'elles répondent de façon significativement positive au but que s'était fixé cette troisième expérimentation préalable.

¹L. Robert Ebel, op. cit., pp. 348-349.

ANNEXE 5

LES PLANCHES EXPERIMENTALES

