

UNIVERSITE DU QUEBEC

THESE

PRESENTEE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

PAR

GILLES PARENTEAU

B. Sp. PSYCHOLOGIE

B. Sp. THEOLOGIE

ABSENTEISME SCOLAIRE ET PERCEPTION DU PROFESSEUR

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.

ABSENTEISME SCOLAIRE ET PERCEPTION DU PROFESSEUR

RESUME

Gilles Parenteau, B. sp. Ps.

Université du Québec à Trois-Rivières, 1976

Superviseur: M. Roger Asselin

Cette étude avait pour but de vérifier si les étudiants de niveau secondaire qui s'absentent beaucoup avaient une perception de leur professeur plus négative que celle des étudiants qui ne s'absentent pas.

RECENSION DES ECRITS

Solomon White (1961), Cornell Thomas (1970) et Roosevelt Washington (1973) avaient démontré que les étudiants non-assidus de niveau secondaire avaient des performances intellectuelles et scolaires plus faibles que les étudiants assidus, de même qu'un niveau socioéconomique plus bas et des conditions de santé moins favorables. R. Myrick et D. Haight (1972) ont constaté que l'absentéisme est un critère inadéquat pour vérifier l'effet d'une approche de counseling de groupe portant entre autres sur la perception du professeur par les étudiants. Kelly (1950) a démontré que le professeur perçu comme chaleureux suscitait plus la participation des étudiants aux discussions. Feldman et Kleck (1970) ont montré que la perception d'une personne comme chaleureuse réduisait la distance physique entre le perceveur et la personne perçue. Ausubel (1954) prétendait que l'absentéisme scolaire était une réaction hostile à l'âge de l'adolescence envers les

rôles d'autorité. Enfin le groupe A.S.C.P.E. (1974) a remarqué que le niveau de satisfaction des étudiants à l'égard des professeurs de niveau secondaire décroissait des degrés académiques I à V. Les statistiques de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges ont montré que l'absentéisme augmente des degrés académiques I à IV.

HYPOTHESE ET SCHEMA EXPERIMENTAL

L'hypothèse suivante a été posée: les étudiants non-assidus ont une perception de leur professeur plus négative que celles des étudiants assidus.

La population est celle des étudiants du degré académique III qui suivent le programme de mathématiques de la voie allégée, dans une polyvalente de deux mille six cents étudiants. L'échantillon consiste en les vingt-sept pour-cent supérieurs et inférieurs de la distribution de fréquence des absences de la population. Les deux groupes (assidu et non-assidu) comprennent chacun vingt-cinq sujets des deux sexes, équivalents quant à l'âge, l'intelligence et le niveau socioéconomique. Le test PERPE-Secondaire (Perception étudiante de la relation professeur-étudiants) a servi à mesurer la perception du professeur réel et idéal par les sujets. La fidélité et la validité interne ont été démontrées. Le test comporte quarante dimensions de la relation professeur-étudiants regroupés en quatre facteurs:

- I - organisation de la matière;
- II - facilité de contact interpersonnel;
- III - contrôle de soi;
- IV - variation des méthodes.

RESULTATS

Les résultats ont démontré que globalement la perception du professeur du groupe non-assidu n'est pas plus négative que celle du groupe assidu à un niveau significatif de $P = .05$, au plan du professeur réel et idéal. L'hypothèse est partiellement confirmée par les différences significatives au test t qui sont apparues entre les deux groupes au facteur III (contrôle de soi). De plus, on a trouvé une différence significative entre les moyennes des deux groupes aux trois items suivants de la perception du professeur réel:

- a) facilité de rencontrer le professeur hors-classe;
- b) compréhension des étudiants (empathie);
- c) respect des étudiants.

Il y a une différence significative entre les moyennes des deux groupes aux deux items suivants: compréhension dans les contrôles et climat de la classe, quant à la perception du professeur idéal qui est plus négative chez les assidus. Aux résultats globaux selon le sexe, il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles des deux groupes. Aux trois premiers facteurs, il y a une différence statistiquement significative entre garçons et filles assidus, la perception étant plus négative chez les garçons. La perception des filles assidues est statistiquement plus positive que celle des filles non-assidues aux facteurs I et III.

Ces résultats peuvent en partie s'expliquer par le fait qu'au niveau secondaire la valeur d'un professeur selon les étudiants repose sur l'interaction globale entre professeur et

étudiants, et non pas seulement sur la transmission des connaissances. Cette interaction globale est d'autant plus importante pour les sujets non-assidus dans la mesure où leurs expériences passées, scolaires et sociales, ont été peu valorisantes. L'analyse des items a démontré qu'ils avaient une perception très positive du professeur quant à sa confiance en lui-même et la connaissance de sa matière. Selon eux, le professeur idéal serait celui qui se montrerait compréhensif dans les contrôles académiques et qui saurait mettre un climat de détente dans la classe.

CONCLUSION

Cette étude a démontré que l'absentéisme scolaire est relié à une perception négative du professeur quant à l'empathie, le respect des étudiants, la disponibilité et le contrôle de soi du professeur et que l'aspect pédagogique et académique jouent un rôle de second plan.



Gilles Parenteau,
B. sp. Ps.



Roger Asselin,
Superviseur.

CURRICULUM VITAE

Gilles Parenteau est né à Trois-Rivières le 11 mars 1945. Il a obtenu un baccalauréat ès Arts au Séminaire St-Joseph en 1966, un baccalauréat spécialisé en théologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1970 et un baccalauréat spécialisé en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1973. Il fit ensuite sa scolarité de maîtrise ès Arts en psychologie dont le présent mémoire constitue une exigence partielle.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les personnes et les organismes suivants pour leur collaboration:

- Monsieur Roger Asselin, professeur au département d'Education Physique et de Psychologie, directeur de notre mémoire,
- Mademoiselle Marie-Alice D'Amorim, ex-professeur au département d'Education Physique et de Psychologie, qui nous a dirigé au début de notre recherche,
- La direction des Services aux Etudiants de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges et la direction de l'école Polyvalente du Cap-de-la-Madeleine,
- Monsieur Jacques Parent, doyen des Etudes Avancées, Monsieur René Marineau et Monsieur Maurice Parent, professeurs du Comité des Etudes Avancées en Psychologie qui ont collaboré à la naissance de ce projet de recherche.

TABLE DES MATIERES

	Page
CURRICUMUM VITAE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIERES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
1. INTRODUCTION.....	2
1.1 Problème étudié.....	2
1.2 Opportunité de cette recherche.....	5
1.3 Plan général.....	5
2. RELEVÉ CRITIQUE DES ÉCRITS.....	10
2.1 Études sur l'absentéisme scolaire.....	10
2.2 Aperçu théorique de la perception.....	21
2.3 La perception du professeur.....	28
2.4 Hypothèse.....	31
3. SCHEMA EXPERIMENTAL.....	34
3.1 Description de la population.....	34
3.2 Échantillon.....	38
3.3 Instrument utilisé.....	48
3.4 Traitement des données.....	53
4. RESULTATS.....	56
4.1 Présentation des résultats.....	56
4.2 Discussion.....	74
5. CONCLUSION.....	83
6. BIBLIOGRAPHIE.....	87
7. ANNEXE I.....	94
8. ANNEXE II.....	96
9. ANNEXE III.....	98

LISTE DES TABLEAUX

	Page
<u>TAB</u> LEAU 1 - Taux d'absentéisme par degrés académiques à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, selon différentes étapes de l'année scolaire 1973-74.....	36
<u>TAB</u> LEAU 2 - Taux d'absentéisme par voies des matières académiques à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, selon deux étapes de l'année scolaire 1973-74.....	37
<u>TAB</u> LEAU 3 - Taux d'absentéisme par voies du programme de mathématiques du degré secondaire III à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, selon l'étape d'avril à juin 1974.....	39
<u>TAB</u> LEAU 4 - Taux d'absentéisme selon le sexe des sujets assidus et non-assidus pour la période de septembre à avril de l'année scolaire 1972-73.....	42
<u>TAB</u> LEAU 5 - Répartition des sujets assidus et non assidus selon le sexe, (avril, 1973).....	43
<u>TAB</u> LEAU 6 - Moyenne d'âge en mois, sigma et nombre de sujets des groupes de sujets assidus et non-assidus, (avril, 1973).....	44
<u>TAB</u> LEAU 7 - Rangs et points centiles des sujets assidus et non-assidus, selon l'intelligence mesurée par le test Lavoie-Laurendeau, (avril, 1970).....	45
<u>TAB</u> LEAU 8 - Rangs et points centiles des sujets assidus et non-assidus, selon l'intelligence mesurée par le test Otis-Ottawa, Intermédiaire Formule A, (avril, 1970).....	46
<u>TAB</u> LEAU 9 - Répartition des sujets assidus et non-assidus, selon quatre niveaux socio-économiques, (avril, 1973).....	47

<u>TABLEAU 10</u> - Moyennes, sigmas et nombre de sujets par facteur et au total pour les groupes des sujets assidus et non-assidus, au test PERPE, (Trois-Rivières, 1973).....	58
<u>TABLEAU 11</u> - Test t entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu par facteur et au total du test PERPE, (Trois-Rivières, 1973).....	59
<u>TABLEAU 12</u> - Test t entre les moyennes de la perception du professeur réel et de la perception du professeur idéal selon les sujets assidus et non-assidus, (Trois-Rivières, 1973).....	60
<u>TABLEAU 13</u> - Moyennes, sigmas et nombre de sujets des items du test PERPE qui présentent une différence statistiquement significative entre les sujets assidus et non-assidus au plan de la perception du professeur réel, (Trois-Rivières, 1973).....	63
<u>TABLEAU 14</u> - Chi-carré entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu aux items du test PERPE qui présentent une différence statistiquement significative au plan de la perception du professeur réel, (Trois-Rivières, 1973).....	64
<u>TABLEAU 15</u> - Moyennes, sigmas et nombre de sujets aux items du test PERPE qui présentent une différence statistiquement différente entre les sujets assidus et non-assidus au plan de la perception du professeur idéal, (Trois-Rivières, 1973).....	65
<u>TABLEAU 16</u> - Chi-carré entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu aux items du test PERPE présentant une différence statistiquement significative au plan de la perception du professeur idéal, (Trois-Rivières, 1973).....	66

<u>TABLEAU 17</u>	- Moyennes, sigmas et nombre de sujets des groupes assidu et non-assidu selon le sexe par facteur et au total du test PERPE, (Trois-Rivières, 1973).....	67
<u>TABLEAU 18</u>	- Test t entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu selon le sexe au total du test PERPE quant à la perception du professeur réel, (Trois-Rivières, 1973).....	68
<u>TABLEAU 19</u>	- Test t entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu selon le sexe au total du test PERPE quant à la perception du professeur idéal, (Trois-Rivières, 1973).....	69
<u>TABLEAU 20</u>	- Test t entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu selon le sexe au facteur I (organisation de la matière) du test PERPE, (Trois-Rivières, 1973).....	70
<u>TABLEAU 21</u>	- Test t entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu selon le sexe au facteur II (facilité de contact interpersonnel) du test PERPE, (Trois-Rivières, 1973)....	71
<u>TABLEAU 22</u>	- Test t entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu selon le sexe au facteur III (contrôle de soi) du test PERPE, (Trois-Rivières, 1973).....	72
<u>TABLEAU 23</u>	- Test t entre les moyennes des groupes assidu et non-assidu selon le sexe au facteur IV (variation des méthodes) du test PERPE, (Trois-Rivières, 1973).....	73

1. INTRODUCTION

INTRODUCTION

1.1 PROBLEME ETUDIE

L'absentéisme scolaire a déjà fait l'objet de plusieurs recherches et enquêtes soit en vue de connaître les causes de ce phénomène, soit en vue de connaître l'effet de certains types d'intervention. Dans la dernière décade, suite aux grandes réformes de l'enseignement au Québec, l'absentéisme des étudiants de même que les abandons scolaires ont fortement préoccupé les milieux scolaires. On a déjà publié beaucoup d'études statistiques et sociologiques à ce sujet ¹.

Ces deux facettes du problème de la fréquentation scolaire ont d'autant attiré l'attention des Commissions Scolaires et du Ministère de l'Education que ceux-ci misaient sur la scolarisation de toutes les couches sociales comme solution aux problèmes socio-économiques, en ayant eu le souci de rendre accessible le système de l'enseignement à tous ses niveaux.

En janvier 1973, la Direction des Services aux Etudiants de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges faisait part au Département d'Education physique et de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières de ses préoccupations à l'égard de l'absentéisme scolaire dans ses écoles. Deux professeurs du Département d'Education physique et de Psychologie et

¹- Jean Turgeon et Moïsette Dupont, Absentéisme et abandon prématuré: résumé de rapports publiés par des commissions scolaires. Services Aux Etudiants, D.G.E.E.S., Ministère de l'Education, dossiers 38-50-10, 38-50-20, septembre 1975, 60 pages.

trois étudiants conjointement avec la Direction des Services aux Etudiants de la Régionale des Vieilles-Forges, publièrent quelques mois plus tard une étude préliminaire ² faisant état de l'étendue du problème et des questions que celui-ci suscite. A la suite de cette recherche de statistiques descriptives, trois hypothèses de travail ont été retenues, dont l'une constitue l'objet du présent mémoire de maîtrise.

Dans une publication récente, la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (1975) ³ recommandait l'élaboration de projets relatifs au dépistage des élèves qui s'absentent de façon répétée, considérant que l'absentéisme scolaire est un indice d'une possibilité d'abandon éventuel.

Outre la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, la Commission Scolaire Régionale Blainville-Deux Montagnes (1975) a demandé à son personnel dans quelle mesure on considérait l'absentéisme scolaire comme un problème sérieux, moyen, léger ou comme n'étant pas un problème.

" De façon générale, les répondants considèrent l'absentéisme des étudiants comme un phénomène "sérieux" ou "moyen". Seuls se distinguent environ le quart des cadres qui y voient un "problème léger", le quart des principaux et adjoints qui n'y voient "pas de problème", et les commissaires et conseillers qui, très majoritairement, considèrent "sérieuse cette question" ⁴.

²- René Marineau et al. Rapport préliminaire sur l'absentéisme à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, l'Université du Québec à Trois-Rivières, 26 avril 1973, 67 pages.

³- L'Abandon Scolaire au Secondaire, par le Comité d'étude sur l'abandon scolaire, Division des Services Sociaux, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Juin 1975, page 80.

⁴- Pierre Lafleur et Marguerite Cardin-Langlois, Recherche sur la situation de la vie pédagogique, Section: Motivation et absentéisme des étudiants, No 1.10.6, Commission Scolaire Régionale Blainville-Deux Montagnes, 28 avril 1975, pages 27-28.

Toutes ces préoccupations et recherches sur l'absentéisme et l'abandon scolaire de part et d'autres dans différentes commissions scolaires ont fait l'objet d'un inventaire de la part du Ministère de l'Education qui a retenu ces deux problèmes de la fréquentation scolaire comme priorités pour la consultation personnelle durant la période 1975-77⁵.

En tenant compte des caractéristiques déjà reliées à l'absentéisme scolaire dont nous ferons état dans le chapitre suivant, nous nous proposons dans cette recherche d'étudier l'absentéisme scolaire de niveau secondaire sous l'angle de la perception que les étudiants se font de leurs professeurs.

Dans quelle mesure peut-on dire que les étudiants qui s'absentent le plus souvent ont une perception de leur professeur plus négative que celle des étudiants qui ne s'absentent jamais ou très peu ? Nous ne cherchons pas à démontrer si cette perception négative est une cause de leur absentéisme ou de leur assiduité aux cours, mais s'il s'agit d'un facteur, présent avec les autres facteurs accompagnant généralement l'absentéisme scolaire au niveau secondaire.

Nous avons l'intention de comparer un groupe d'étudiants qui s'absentent très souvent de leurs cours à un groupe d'étudiants assidus à leurs cours, dans le but de savoir si ces deux groupes sont significativement différents quant à leur perception de l'un de leurs professeurs.

5- Procès-Verbal, Comité consultatif des Services aux Etudiants, D.G.E.E.S., Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec, dossiers: 38-40-02, 3 octobre 1975, page 2.

1.2 OPPORTUNITÉ DE CETTE RECHERCHE

Bien que les recherches dont nous parlerons dans le chapitre suivant parlent des difficultés d'adaptation scolaire des étudiants non-assidus, on n'a pas mesuré, ni précisé les différences de perception entre des étudiants assidus et non-assidus. D'autre part, grâce aux efforts de diverses commissions scolaires, l'absentéisme scolaire est considéré pour les années 1975 à 1977 comme un problème prioritaire. Nous croyons que la relation élève-professeur au niveau secondaire est le pivot du régime pédagogique.

1.3 PLAN GENERAL

Après avoir présenté brièvement le problème qui nous intéresse d'étudier et en avoir commenté l'importance et l'opportunité, nous allons définir les principaux termes que nous utiliserons tout au long de cette recherche.

Nous procéderons dans le chapitre suivant à un relevé critique de quelques recherches sur l'absentéisme scolaire. Ces écrits nous aideront à cerner le problème que nous nous sommes proposé d'étudier, car ils font état des caractéristiques sociologiques des étudiants qui s'absentent, de quelques traits psychologiques et l'impact qu'a eu dans leurs relations avec leurs professeurs une approche de counseling de groupe. Dans un deuxième volet de ce même chapitre, nous présenterons un aperçu théorique de la perception sociale, soit particulièrement le lien qui

existe entre les perceptions, les attitudes et les comportements.

A partir de là nous formulerons l'hypothèse de cette recherche et nous déterminerons la méthodologie qu'il faudra suivre, c'est-à-dire les variables pertinentes à contrôler, l'échantillon, l'instrument utilisé et le type de résultats que nous obtiendrons, en fait tout ce qui constitue le modèle expérimental de cette recherche.

Nous présenterons dans un dernier chapitre nos résultats, l'analyse et la discussion, de même que quelques suggestions que pourraient nous inspirer les conclusions de cette recherche.

1.4 DEFINITION DES TERMES UTILISES

Nous allons décrire dans les paragraphes suivants les principaux termes que nous allons employer dans le cadre de ce mémoire. Nous allons donner à certains termes un sens plus particulier que celui qu'ils ont habituellement.

Tout au long de la recherche, nous allons entendre par "absentéisme scolaire" le manque d'assiduité aux périodes de cours auxquels l'étudiant est inscrit, quels que soient les motifs de ses absences. Cette définition exclut les étudiants qui ont abandonné l'école sans avoir l'âge exigé par la loi. Il s'agit donc du manque d'assiduité d'étudiants réellement inscrits à l'école mais qui se présentent à leurs périodes de cours mais de façon irrégulière.

Nous sommes appelés ainsi à distinguer les étudiants assidus et non-assidus. D'abord par assiduité, il faut entendre la présence constante de l'étudiant à l'école et à ses périodes de cours. L'étudiant assidu, dans cette recherche, sera un étudiant de niveau secondaire trois présent physiquement à tous ses cours ou qui a un nombre d'absences négligeable. D'autre part, nous désignerons par non-assidu, l'étudiant du même niveau secondaire qui a de nombreuses absences aux périodes de cours auquel il est inscrit. Plus loin, lorsque nous parlerons de l'échantillon, nous préciserons de façon plus opérationnelle ce qui distingue les étudiants assidus et non-assidus, sous le point de vue quantitatif des absences.

Nous pouvons cependant préciser ce en quoi consiste une absence. Chaque étudiant doit assister à sept périodes de cours par jour, chacune durant quarante-cinq minutes. Les absences dont il est question dans notre recherche sont des périodes de cours de quarante-cinq minutes auxquelles ne s'est pas présenté l'étudiant.

Comme nous nous proposons de mettre en rapport l'absentéisme scolaire avec la perception que se font les étudiants de leur professeur, nous allons brièvement préciser ce qu'il faut entendre ici par professeur et perception. Par professeur, il faudra entendre la personne chargée de dispenser l'enseignement d'une matière à des étudiants au niveau secondaire. En l'occurrence, il s'agit du professeur qui enseigne les mathématiques du programme allégé du niveau secondaire trois. En décrivant

les variables que nous devons contrôler, nous expliciterons cette définition de manière plus opérationnelle dans le chapitre où nous traiterons de notre schème expérimental.

Par perception, nous allons entendre l'appréciation que donne l'étudiant à diverses dimensions des relations élève-professeur, c'est-à-dire les dimensions pédagogiques, personnelles, sociales du professeur telles qu'appréciées ou cotées par l'étudiant⁶.

Enfin, nous jugeons opportun de définir ce qu'il faudra entendre par intelligence et niveau socio-économique qui constituent deux facteurs importants pouvant affecter l'assiduité scolaire et la perception du professeur par les étudiants. Par intelligence, nous entendons les performances intellectuelles de l'étudiant telles que mesurées par les tests collectifs Lavoie-Laurendeau et Otis-Ottawa Intermédiaire, Formule A. Quant au terme "niveau socio-économique", il désigne le niveau de vie auquel se situe la famille où vit l'étudiant, ce niveau étant déterminé à partir de l'occupation de la personne responsable de la famille telle que rapportée dans le dossier scolaire de l'étudiant.

⁶- Roland Foucher, Deux ou trois choses à connaître à propos du questionnaire PERPE, Université du Québec, Service I.N.R.S.-Education, Montréal, 1973, p. 10.

2. RELEVÉ CRITIQUE DES ÉCRITS

RELEVÉ CRITIQUE DES ÉCRITS

Dans ce chapitre nous présentons dans un premier temps quelques études qui ont retenu notre attention sur l'absentéisme scolaire au niveau secondaire. Ces recherches font part des caractéristiques des étudiants non-assidus. Dans un deuxième temps, nous allons présenter un aperçu théorique du processus de la perception en général, de la perception d'une autre personne et la séquence perception-attitude-comportement. Nous dirons un mot de la perception du professeur chez les adolescents. Enfin, à partir de ce qui se dégage de ces trois parties, nous formulerons notre hypothèse de recherche.

2.1 ÉTUDES SUR L'ABSENTEEISME SCOLAIRE

Une première étude, celle de Cornell Thomas (1970)¹, avait pour buts:

- 1^o- d'identifier les facteurs associés à l'absentéisme scolaire chez les étudiants assidus et non-assidus dans deux écoles secondaires américaines (Junior High Schools);
- 2^o- déterminer s'il y a des différences significatives quant au nombre de problèmes rencontrés par ces deux groupes dans les deux écoles secondaires en se servant du Mooney Problem Check List;

1- Cornell Thomas, A Comparative Study of Absenteeism at Kennedy and Olympus Junior High Schools, Thèse de doctorat en Education, University of Utah, 1970, 121 pages.

- 3^o- déterminer si les étudiants assidus des deux écoles, comparés au point de vue statistique, ont des différences significatives quant aux variables dépendantes (intelligence générale, réussite scolaire, citoyenneté, habileté à lire, niveau d'instruction du père, le rang dans la famille et la grandeur de la famille) et les résultats au Mooney Problem Check List;
- 4^o- déterminer si les étudiants non-assidus des deux écoles ont des différences significatives quant aux variables dépendantes et le Mooney Problem Check List.

On a procédé à la sélection de deux "Junior High Schools" dans le district Scolaire Granite. L'échantillon de ces écoles consistait en quatre-vingt-dix étudiants non-assidus choisis au hasard et quatre-vingt-dix étudiants assidus choisis au hasard, et ce dans chacune des deux écoles. Les six hypothèses nulles furent comparées au plan statistique avec le test "t".

En résumé on en est arrivé aux résultats suivants: Il y a des différences significatives entre les deux groupes des deux écoles quant à:

- a)- l'intelligence générale,
- b)- la réussite scolaire,
- c)- la citoyenneté,
- d)- le niveau d'instruction du père,
- e)- le rang dans la famille.

Dans l'une seulement des deux écoles, on a trouvé une différence significative au test de lecture. Il n'y a pas de différence significative dans les deux écoles quant à la grandeur de la famille.

On a trouvé dans les deux écoles des différences significatives quant aux aspects suivants du Mooney Problem Check List:

- a)- la santé et le développement physique,
- b)- le foyer et la famille,
- c)- l'école,
- d)- les questions d'argent, du travail et de l'avenir,
- e)- les aspects relatifs à soi-même,
- f)- les relations entre garçons et filles.

Dans toutes les sections du test, les sujets non-assidus démontrent de façon significative qu'ils ont plus de problèmes que les sujets assidus.

Il y a des différences significatives entre les sujets assidus de chacune des deux écoles quant à l'intelligence générale, les performances en lecture et le niveau d'instruction du père.

Cette recherche assez récente de Thomas (1970) est intéressante à relever dans le cadre notre étude, car elle a été effectuée chez une population dont l'âge et le degré scolaire sont équivalents à ceux de la population qui nous intéresse, c'est-à-dire du niveau secondaire. Surtout cette étude rapporte les variables dont nous devons tenir compte. D'autre part, les résultats nous indiquent qu'il vaut la peine de considérer la relation élève-professeur en rapport avec l'absentéisme, car ces résultats montraient que les sujets non-assidus ont de manière significative plus de problèmes à l'école et dans leurs relations sociales en général. Leurs difficultés personnelles et sociales à l'école pourraient-elles se refléter jusque dans leur perception des professeurs.

Une deuxième étude, celle de Solomon L. White (1961)², avait pour but de déterminer la présence ou l'absence de certains attributs hypothétiques pouvant distinguer deux groupes, un groupe d'étudiants non-assidus et un groupe d'étudiants assidus. Cette étude a été faite parce qu'on pensait que l'absentéisme était traité inadéquatement dans la littérature touchant à la délinquance.

Les auteurs ont pairé des étudiants assidus et non-assidus en contrôlant les variables de l'âge, du sexe et du voisinage immédiat. La population consistait en des étudiants de trois "Junior High Schools", choisis selon la gravité du problème de l'absentéisme dans chacun d'eux: le premier où le problème était relativement mineur, un autre où on qualifiait l'absentéisme de moyen et un troisième "Junior High School" où la situation était plus grave.

Au total deux cent dix garçons, soit cent cinq étudiants assidus et cent cinq non-assidus, c'est-à-dire que dans chacune des trois écoles trente-cinq étudiants assidus furent pairés avec trente-cinq étudiants non assidus.

Les données recueillies provenaient d'un questionnaire administré oralement durant un interview personnel avec chacun des sujets choisis. D'autres données furent tirées des dossiers scolaires des sujets. Des données judiciaires à la disposition

²- Solomon L. White, The Relationship of Certain Attributes to Attendance Problem in the Philadelphia Public Schools, Temple University, 1961, 138 pages.

du Bureau de la fréquentation scolaire de Philadelphie ont montré l'étendue de la délinquance chez les groupes des sujets assidus et non-assidus. Ce Bureau pouvait fournir des données pertinentes concernant la fréquentation scolaire des sujets de cette étude.

On a dégagé vingt-trois conclusions dont quelques-unes confirment celles de l'étude de Thomas (1970) en les précisant. Nous avons relevé celles qui semblaient avoir un intérêt pour notre recherche. D'abord White est confirmé par les conclusions suivantes de Cornell Thomas: l'absentéisme a une relation significative avec l'intelligence générale, la réussite scolaire, les problèmes à l'école, le niveau d'instruction du père. Cornell Thomas n'avait pu établir de relation significative entre l'absentéisme et la grandeur de la famille, alors que l'étude de White démontrait déjà qu'il y en avait une. De plus, les foyers où demeuraient les non-assidus sont plus petits que ceux des sujets assidus. Les non-assidus ont plus de retard pédagogique que les assidus. Dans cette étude, il ne s'est pas révélé de différence significative sur le plan de la santé, contrairement à l'étude de Cornell Thomas.

Le reste des conclusions de l'étude de White fait ressortir qu'il y a une relation significative entre l'absentéisme et les aspects suivants: les parents des non-assidus ne sont pas propriétaires; ils vivent en appartement; ils gagnent moins cher; l'absence du père est plus significative que celle de la mère; les non-assidus participent très peu à des activités tels que

les sports et expriment des préférences surtout pour les occupations exigeant moins d'instruction et moins d'entraînement. Finalement, l'incidence des déménagements de foyers a été plus grande pour eux que chez les sujets assidus.

Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche de Solomon L. White sont confirmés par les conclusions de l'étude de Cornell Thomas. Elle nous apporte cependant des précisions d'ordre sociologique de même que diverses autres relations significatives chez une population d'âge et de degré scolaire équivalents.

Une troisième recherche portant elle aussi directement sur l'absentéisme scolaire est celle de Roosevelt Washington (1973)³ menée très récemment. Le but de cette recherche était de découvrir le type et la spécificité des problèmes que les étudiants classés comme non-assidus identifiaient comme étant les leurs.

La population de l'étude était composée d'étudiants de High Schools d'une ville de trois quarts de million de personnes. L'école formée surtout de noirs (58%) est située dans une zone grise de cette ville. Les sujets des deux sexes proviennent des dixième, onzième et douzième degrés scolaires, parmi ceux qui présentaient plus qu'une absence motivée et/ou qui avaient une ou des absences non-motivées totalisant cinq jours et plus.

3- Roosevelt Washington, A Survey-Analysis of Problems Faced by Inner-City High School Students Who Have Been Classified as Truants, Marquette University, The High School Journal, Février 1973, pp. 248-249.

On a choisi le test Mooney Problem Check List (Form H) comme instrument, lequel contient trois cent trente item. Le sujet indique dans quelle mesure chaque item le concerne. Dans un premier temps un conseiller en fréquentation scolaire a interrogé chacun des sujets en présence de l'un de ses parents. Dans un deuxième temps, la semaine suivante, on a observé l'assiduité à l'école de ces sujets. Enfin, à la fin de cette deuxième semaine, on leur a administré le test Mooney Problem Check List.

Les résultats devaient démontrer:

- 1^o- dans quelles parties du test les sujets non-assidus indiquaient qu'ils avaient le plus de problèmes;
- 2^o- quels item ou problèmes reviennent le plus souvent;
- 3^o- quels changements on devrait apporter à l'école pour résoudre leurs problèmes.

Les résultats montrent que la partie "Adaptation au travail scolaire" est la zone du test la plus critique pour les sujets non-assidus. La seconde catégorie la plus fréquemment notée par les non-assidus est celle titrée "Relation personnelle-psychologique", qui révèle que les non-assidus vivent à l'école une variété de problèmes psychologiques personnels. En troisième lieu vient la catégorie des problèmes économiques et matériels et en quatrième lieu la catégorie "Relations psychologiques-sociales".

Roosevelt Washington n'a pas cru utile d'analyser les résultats selon les variables comme le sexe, l'âge, le degré scolaire, la race, la religion et l'origine ethnique, car il présumait que les étudiants de High School qui s'absentaient volontairement

le faisaient pour des raisons très variées et que ces raisons variées ne découlaient pas nécessairement de ces variables mais surtout de leur situation socio-économique et politique.

Les deux premières recherches montraient qu'il y avait des différences significatives entre les étudiants assidus et non-assidus quant au niveau social des parents. Dans cette troisième étude, l'auteur a contrôlé la variable du niveau socio-économique non pas au plan de chacun des sujets mais en choisissant une école de quartier défavorisé. Les deux premières recherches, surtout la deuxième, ayant démontré que les étudiants non-assidus avaient des difficultés à l'école, cette troisième étude révèle la spécificité de ces problèmes scolaires.

Comme nous nous proposons d'étudier la perception que les étudiants non-assidus se font de leurs professeurs par rapport aux étudiants assidus, les conclusions de cette troisième étude nous portent à croire que la perception sera plus négative en raison de l'insatisfaction que les non-assidus éprouvent dans leur travail scolaire et leurs relations sociales, et en raison de leurs besoins à court terme, comme les besoins d'argent et de gratification plus immédiate.

Une étude entre autres nous permet de constater s'il existe une relation entre le fait de s'absenter et la perception qu'on se fait du professeur. D'abord N.C. Creange (1971)⁴ avait montré

⁴- N.C. Creange, Group Counseling for Underachieving Ninth Graders, School Counselor, 1971, 18, pp. 179-185.

que ceux qui ne réussissaient pas dans les classes de neuvième année obtenaient de façon significative de meilleures notes après avoir suivi un certain nombre de sessions de counseling de groupe, par rapport à ceux qui n'en avaient pas suivies. Même leur absentéisme avait diminué et l'évaluation des professeurs révélait plus d'aspects positifs que négatifs pour le groupe expérimental plus que pour le groupe-contrôle. Il y a lieu de considérer que la réussite scolaire, l'absentéisme et la perception du professeur sont étroitement reliés.

Plus récemment l'étude de Robert D. Myrick et de Donald A. Haight (1972) ⁵ voulait montrer l'effet qu'a sur la réussite scolaire une approche de counseling de groupe centrée en partie sur la perception du professeur.

Quatre cent vingt-neuf étudiants en difficulté scolaire dans onze écoles secondaires de la neuvième à la douzième années scolaires furent compris dans l'un ou l'autre de ces trois groupes:

- a)- counseling de groupe;
- b)- counseling individuel;
- c)- groupe contrôle sans counseling individuel ni de groupe.

Soixante-quinze pour cent des sujets étaient des garçons. Parmi tous ces sujets, cent soixante-cinq se trouvèrent à former treize groupes de counseling. Ils furent rencontrés deux fois par

5- Robert D. Myrick et Donald A. Haight, Growth Groups; an Encounter with Underachievers, The School Counselor, Novembre 1972, pp. 115 à 121.

semaine pendant quatre semaines, chaque session durant environ cinquante minutes. Une des sessions porta sur la perception que les sujets ont des professeurs, une autre sur la perception qu'ont d'eux leurs professeurs, selon ce que croient les sujets.

On mesura l'efficacité de cette approche comparée au counseling individuel et à l'absence de counseling, en étudiant les résultats scolaires et l'assiduité aux cours, avant et après la série des huit sessions de counseling. De plus, on administra aux sujets un questionnaire d'évaluation de counseling et on demanda aussi l'appréciation des professeurs.

Les résultats démontrent que ces étudiants ont grandement apprécié cette approche dans leurs réponses au questionnaire. D'autre part, il n'y a que des différences minimales entre les trois types de groupe quant à l'effet du counseling sur les notes scolaires. Les absences ont légèrement diminué chez les sujets qui ont suivi une approche de counseling individuel. Elles ont légèrement augmenté chez les sujets des groupes "contrôle" et des groupes qui ont suivi une approche de counseling de groupe, sans cependant qu'il y ait eu de différence significative.

Le questionnaire et l'évaluation par les professeurs démontraient un changement positif chez les sujets qui ont suivi le counseling de groupe, comme de meilleures habitudes de travail, une plus grande confiance en soi, moins de tension et plus d'attitudes positives, même si les résultats scolaires n'ont pas augmenté et même si l'absentéisme n'a pas diminué sensiblement. Les auteurs se sont demandés si les notes scolaires et l'absentéisme

étaient des moyens inadéquats pour évaluer une approche de counseling de groupe. A notre avis, il aurait fallu d'abord montré s'il existe une relation entre le rendement scolaire et la perception du professeur. Le counseling a-t-il pour but d'augmenter les résultats scolaires ? Il ne s'agit pas d'une approche pédagogique. Bien que cette étude expérimentale ait montré que l'approche de counseling de groupe n'a pas eu d'effet positif sur l'absentéisme scolaire, alors qu'il fut question dans les sessions de counseling de la perception que les sujets avaient de leurs professeurs, elle ne démontre pas si la perception était négative avant l'expérimentation. Les auteurs ont choisi leurs sujets à partir du critère "difficulté scolaire", mesurée par un test d'aptitudes académiques (le Slossen Test). On n'avait pas non plus choisi les sujets selon le critère de l'absentéisme. On a examiné le nombre de leurs absences pour savoir si elles auraient diminué après les sessions de counseling.

Nous nous étions proposé de vérifier si à partir du critère de l'absentéisme scolaire on pouvait dénoter une différence de perception du professeur chez des sujets assidus à leurs cours comparativement à des sujets non-assidus, ce que l'étude de Myrick et Haight n'avait pas l'intention d'étudier. Les premières études que nous avons relatées dans cette recension, celle de Cornell Thomas et celle de Solomon L. White ont montré que les étudiants qui s'absentent souvent ont comme caractéristique un faible rendement scolaire. Et par contre, l'étude de Myrick et Haight s'adressait à des étudiants de faible rendement scolaire en vue de

vérifier l'effet d'une approche de counseling de groupe sur ce rendement scolaire et indirectement sur l'absentéisme en modifiant la perception que ces étudiants se faisaient de leurs professeurs.

Notre proposition se situe entre les études de Thomas et White et la recherche de Myrick et Haight: vérifier si les étudiants les moins assidus ont une perception de leurs professeurs plus négative que celle des plus assidus.

2.2 APERCU THEORIQUE DE LA PERCEPTION

Comme nous avons l'intention de comparer la perception que les étudiants assidus et non-assidus se font du professeur, nous allons dans cette section donner un aperçu théorique succinct du processus de la perception et de ses conséquences comportementales.

En général les recherches sur la psychologie de la perception sociale s'appuient sur le processus de la perception en général, c'est-à-dire la perception des objets, soit leur grandeur, leur forme, etc. C'est pourquoi nous allons d'abord montrer comment nous percevons les choses et comment en arrivons-nous à créer une vision cohérente d'un monde qui pourrait nous paraître comme un amas de choses.

2.2.1 La perception

Par notre processus perceptuel nous donnons aux stimuli qui nous entourent une structure, une stabilité et une signification.

Premièrement nous structurons les stimuli ⁶. Nous devons admettre d'abord que nos expériences sont très dépendantes de nos sens. Par expérience nous voyons ce que notre rétine reçoit comme information et qu'elle transmet au cortex. Cependant l'être humain n'est pas passif dans ce processus. Au contraire nous structurons les stimuli: nous les sélectionnons et les organisons. Deux personnes ne percevront pas de la même manière une même scène. L'une sera surtout consciente de certains aspects de cette scène et l'autre personne de d'autres aspects. L'expérience de Robert W. Leeper ⁷ illustre bien ce phénomène de structuration et de sélection. Dans un stimulus vague pouvant laisser voir à la fois une vieille dame et une jeune femme, des sujets voyaient l'une, d'autres voyaient l'autre.

Donc chacun sélectionne différentes choses et différentes caractéristiques d'une scène ou d'un objet. Nous avons tendance à catégoriser les stimuli. Et ces catégories dans lesquelles nous classons nos expériences perceptuelles ont été fabriquées à travers nos expériences passées et notre culture ⁸.

6- Albert Hastorf et al., Person Perception, Addison-Wesley, Publishing Compagny, Reading, Massachusetts, 1970, p. 4.

7- Ibidem, page 5.

8- Ibidem, page 6.

En deuxième lieu, nous pouvons dire que nos perceptions sont stables ⁹, c'est-à-dire que nous tendons à revoir les choses comme nous les avons déjà vues. Il s'agit du phénomène de la constance perceptuelle. Malgré des changements d'intensité de la lumière, nous allons reconnaître que l'objet conserve sa couleur et que malgré son éloignement il conserve aussi sa grandeur et sa forme. L'organisme humain est capable de saisir une information qui se présente sous différentes manières en conservant à cette information une invariance malgré tout.

Finalement, rappelons que nos perceptions ont une signification grâce aux processus de structuration et de constance, puisque l'organisme catégorise les stimuli et les relie à des expériences passées ou présentes. L'expérience passée, le langage que nous employons et avec lequel nous codifions les choses et la motivation vont influencer la perception et lui donner un sens. L'expérience de Schafer et de Murphy ¹⁰ a démontré l'effet que la motivation avait sur la perception. Ils montrent à des sujets un dessin ambigu. Ils les récompensent en argent s'ils discernent des profils. Leurs résultats indiquaient que le facteur motivationnel "argent" influençait positivement les sujets à voir les profils. De son côté l'expérience de Leeper dont nous avons parlé plus haut montrait que les sujets avaient tendance à revoir soit la jeune fille soit la vieille dame, celle des deux qu'ils

9- Ibidem, page 6

10- R. Schafer et G. Murphy, The Role of Autism in a Visual Figure-Ground Relationship, Journal of Experimental Psychology, 1943, no 32, pp. 335-343.

avaient d'abord vue. Ce qui a amené Leeper à dire que l'expérience passée influence la perception présente.

2.2.2 La perception d'une autre personne

Si nous envisageons maintenant comment nous arrivons à percevoir une autre personne, allons-nous retrouver le même processus que nous venons de rapporter, à savoir la structuration, la stabilisation et la signification ? Les auteurs Hastorf, Schneider et Polefka intègrent ce processus dans la perception sociale.

D'abord nous structurons nos expériences avec d'autres personnes c'est-à-dire que nous sélectionnons des dimensions d'une personne en les mettant dans un ordre cohérent par l'emploi de catégories appropriées. Par exemple, un entraîneur de football dans un collège n'emploiera pas les mêmes termes pour décrire les étudiants que ceux qu'utilise le directeur de ce collège.

"...the perceiver plays a dominant role in selecting the characteristics of other people to be observed (and described). He does not passively record the attributes of the other person, but selects and organizes his perceptions in terms of categories which are particularly useful to him" 11.

Ce processus de structuration et de catégorisation de la perception d'une autre personne est d'autant plus important à

11- Albert H. Hastorf et al., Person Perception, Addison-Wesley, Publishing Company, Reading Massachusetts, 1970, p. 13.

considérer ici, car les catégories utilisées influencent la manière de se comporter avec la personne perçue ¹².

Deuxièmement, comme dans la perception des objets, le phénomène de stabilité joue dans la perception d'une autre personne. Nous avons tendance à percevoir les aspects qui ne varient pas chez une autre personne, comme par exemples, ses intentions, ses buts, etc.

Quatre raisons peuvent expliquer cette stabilité. Premièrement elle peut résulter d'une perception très adéquate qui se confirme à chaque fois. Deuxièmement, il se peut que nous ayons peu d'information de telle sorte que nos perceptions ne peuvent être corrigées. Il y a avantage à maintenir une perception fausse qu'une autre personne peut avoir de nous s'il s'agit d'une perception qui nous gratifie. Troisièmement, l'absence de communication ou d'interaction peut renforcer la stabilité, étant donné qu'une perception négative peut amener à éviter certaines interactions ¹³. Par exemple Kelly ¹⁴ a montré que les étudiants à qui on a dit que leur professeur était une personne froide tendaient à moins participer aux discussions en classe que les étudiants à qui on avait dit que leur professeur était chaleureux. Les premiers, étant donné leur perception négative sont moins entrés en relation avec leur professeur et ils ont donc réduit leurs

¹²- Albert H. Hastorf et al., Person Perception Addison-Wesley, Publishing Compagny, Reading Massachusetts, 1970, p. 13.

¹³- T.M. Newcomb désigne par "hostilité autistique" la tendance à cesser les interactions avec les personnes qui ont une perception négative de nous ou dont nous avons une perception négative. Autistic Hostility and Social Reality. Human Relation, 1947, pp. 69-87.

¹⁴- Ibidem, page 93.

chances de modifier leur perception. Tout comme les perceptions sociales, les interactions qui en découlent sont sélectives. Quatrièmement, les comportements de l'autre personne peuvent être influencés par notre perception de cette personne. Le sociologue Robert K. Merton (1957) a désigné ce processus de "prophétie qui s'autoaccomplit"¹⁵. La perception est stable parce que le comportement de l'autre s'adapte à notre perception.

Enfin en perception sociale on peut dire que nos perceptions ont aussi une signification. Selon Hastorf, Schneider et Polefka, nous arrivons à donner à nos perceptions un sens premièrement en organisant le comportement en un tout comprenant une intention, un geste et un effet; deuxièmement en considérant le fait que les autres personnes se ressemblent et nous ressemblent et troisièmement en tenant compte de la familiarité, c'est-à-dire du "déjà vu" et des corrélations qu'un comportement a avec d'autres, de manière à former des stéréotypes.

2.2.3 Perception interpersonnelle et comportement

Avant de considérer quel profit nous pouvons tirer de cet aperçu sur le processus de la perception d'une autre personne dans le sujet qui nous intéresse, nous voulons rappeler brièvement quels liens on peut faire entre la perception et le comportement puisque nous sommes intéressés à vérifier la perception du professeur à partir du comportement de l'assiduité scolaire.

¹⁵- Robert K. Merton, The Social Theory and Social Structure, New York, The Free Press, 1957, page 423.

L'étude de Rosenthal et Jacobson (1968)¹⁶ apporte un peu de lumière sur ce lien. On avait dit à des professeurs que certains de leurs élèves augmenteraient leur quotient intellectuel durant l'année. Les auteurs ont de fait remarqué que les performances de ces élèves ont augmenté. On ne sait pas cependant quels comportements les professeurs ont adoptés suite à la perception positive qu'on leur a fait adopter.

La recherche plus récente de Feldman et Kleck (1970)¹⁷ montre le lien entre perception et comportement. On a dit à des sujets qu'ils entreraient en interaction avec une personne froide et à d'autres sujets, on leur a dit qu'ils seraient en relation avec une personne chaude. Le même individu jouait les rôles de la personne chaude et de la personne froide, sans connaître qui le percevait comme chaud ou froid. On constata que les sujets à qui on avait dit qu'ils étaient chaleureux se sont assis plus près de lui que les autres à qui on avait dit qu'il était froid.

Ces deux recherches assez récentes suffisent dans le cadre de ce chapitre théorique à montrer le lien qui existe entre perception et comportement. Depuis quelques années les recherches en perception sociale ont pris une nouvelle direction. Auparavant on était intéressé à la manière par laquelle on perçoit une autre personne, tandis que désormais on est davantage intéressé à

16- R. Rosenthal et L. Jacobson, Pygmalion in the Classroom, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968. Cité dans Albert H. Hastorf, op. cit. page 95.

17- S. Feldman et R.E. Kleck, Non-Verbal Behavior as a Function of Impression Sets, Mimeographed, 1970. Cité dans Albert H. Hastorf, op. cit. page 95.

explorer des hypothèses comme celle-ci, que des différences dans les perceptions interpersonnelles sont fonction de différences dans d'autres aspects des comportements interpersonnels.

2.3 LA PERCEPTION DU PROFESSEUR

Suite à l'aperçu théorique, il serait juste de relever brièvement quelle est la perception que l'étudiant se fait du professeur à l'âge de l'adolescence. A cette phase du développement, il est clair que les étudiants considèrent leurs professeurs non seulement comme des dispensateurs de connaissances mais aussi comme des personnes auxquelles ils réagissent affectivement ¹⁸. Les caractéristiques de la personnalité du professeur, autant que ses qualités de pédagogue conditionnent la perception de l'étudiant, affirme F.W. Hart ¹⁹.

Selon Cunningham (1951) ²⁰, les étudiants donnent trois rôles au professeur, celui d'ami, celui d'adversaire et celui de manipulateur du statut, dans les situations d'apprentissage. Comme ami, le professeur est le conseiller aîné, le héros, le modèle et la personne sécurisante. Comme adversaire, il est le "casse-pied" qui interfère arbitrairement dans les affaires personnelles, comme le possesseur du pouvoir qui doit être craint et respecté. Avec ce rôle, il est la personne toute désignée pour être la

¹⁸- David P. Ausubel, Theory and Problems of Adolescent Development, Grune et Stratton, New York, 1954, page 477.

¹⁹- F.W. Hart, Teachers and Teaching, New York, MacMillan, 1934. cité dans David P. Ausubel, op. cit. page 477.

²⁰- Ruth Cunningham, Understanding Group Behavior of Boys and Girls, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1951. Cité dans David P. Ausubel, op. cit. page 477.

cible de l'agressivité qu'originellement l'étudiant projetait sur les modèles parentaux. Enfin le professeur est celui qui manipule le statut de l'étudiant, celui qui approuve et désapprouve. Ausubel (1954) en conclut donc ceci à propos des perceptions que les étudiants se font de leurs professeurs: "What is important, however, is their demonstration that pupils undoubtedly operate on the conviction that teachers are important interpersonal influences in their lives" ²¹.

Le rôle d'autorité que les étudiants assignent aux professeurs n'est donc pas sans causer des réactions affectives chez des adolescents en quête d'un statut d'indépendance suite à la poussée de croissance de cette phase du développement. A ce rôle d'autorité, l'étudiant peut réagir en s'y conformant et en investissant sur son rendement scolaire. D'autres peuvent réagir avec hostilité et négativisme soit ouvertement soit en se retirant de l'école ou de certains cours de professeurs qu'ils perçoivent comme trop autoritaires.

Ausubel ²² fait remarquer que le fait de se retirer est une réaction familière de l'adolescence à l'absence de reconnaissance du statut d'adulte. Les formes de cette réaction sont par exemples avec plus ou moins d'intensité l'introspection exagérée et le mutisme. Cependant l'étudiant peut réagir de façon plus sérieuse, comme se retirer de la vie sociale, tomber dans

21- David P. Ausubel, Theory and Problems of Adolescent Development, page 478.

22- Ibidem, pp. 325-326.

l'ascétisme, l'absentéisme scolaire, voire même le suicide, qui sont des efforts désespérés d'échapper à des conflits ou des frustrations insolubles du moins perçus comme tels.

La perception étudiante du professeur est donc fonction des rôles attribués au professeur. Cette perception conditionne les attitudes et les comportements des étudiants à l'égard du professeur tel que perçu.

Le groupe de recherche A.S.O.P.E. (1974) (les aspirations scolaires et les orientations professionnelles des étudiants du Québec) dans une première cueillette de données au printemps 1972 demandait à un échantillonnage d'étudiants francophones et anglophones du Québec, des niveaux secondaires I, III et V et de niveau collégial II, de dire dans quelle mesure ils sont satisfaits de leurs relations professeurs-étudiants. Les résultats montrent que "l'insatisfaction à propos de ces relations est croissante des secondaires I à V; en secondaire V, près de 40% des étudiants francophones trouvent insatisfaisantes ces relations"²³. Ce sont les étudiants de niveau collégial qui se disent les plus satisfaits des relations entre les professeurs et les étudiants.

Les auteurs ne font cependant pas d'interprétation de ces résultats, se contentant dans cette première publication de décrire leurs données. Cependant ces résultats vont dans le sens

23- A.S.O.P.E., Analyse descriptive des données de la première cueillette (1972), Les Etudiants, Volume I, publiée par la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval de Québec et par le département de Sociologie de l'Université de Montréal, 1974, pp. 60 et 168.

de la perception du professeur chez les adolescents, dont nous avons parlé ci-haut. Ils nous font constater de façon plus évidente que la perception du professeur au niveau secondaire est un élément très sensible et pertinent dans le développement de l'étudiant adolescent.

2.4 HYPOTHESE

A la lumière du processus de la perception d'une personne, nous pourrions dire que les étudiants non-assidus vont structurer et organiser leur perception du professeur de façon plus négative que les étudiants assidus, c'est-à-dire qu'on devrait s'attendre à ce qu'ils évaluent globalement le professeur plus sévèrement que les étudiants assidus.

Ce processus de la perception que nous venons de décrire nous permet de penser que ces étudiants non-assidus à leurs cours sélectionnent chez le professeur plus d'éléments négatifs puisque nous percevons en fonction des expériences passées et en fonction d'une motivation. Or les études que nous avons relevées précédemment définissaient l'étudiant non-assidu comme ayant des difficultés de rendement scolaire, des problèmes familiaux, des difficultés d'adaptation sociale à l'école, comme aussi un étudiant dont l'absence du père au foyer a plus d'incidence que pour l'étudiant assidu, bref un étudiant qui a moins d'aptitudes intellectuelles et scolaires, plus de problèmes psychologiques et sociaux que l'étudiant assidu. Peu favorisé au niveau de la motivation, des capacités scolaires et au plan social, il serait

prédisposé par cela à percevoir le professeur plus négativement puisqu'il a moins de chances d'entrer en relation avec le professeur de manière satisfaisante.

D'autre part, nous avons montré que la perception du professeur au niveau secondaire est un élément critique à l'âge de l'adolescence et que le professeur est perçu globalement et non pas seulement à titre de pédagogue.

L'absentéisme n'aide pas l'étudiant à modifier sa perception du professeur, car dans le processus perceptuel, nous avons relevé que la perception négative tend à se maintenir et qu'elle amène le perceveur à diminuer ou cesser ses interactions avec la personne perçue négativement. Nous n'irons pas jusqu'à dire que la perception négative que se fait l'étudiant est la cause de son absentéisme; on peut tout au moins croire que cet absentéisme maintient la perception négative et qu'il en est un facteur.

Donc étant donné les caractéristiques scolaires, psychosociologiques qui se dégagent des études sur les étudiants non-assidus, étant donné le processus de la perception d'une personne et du professeur et finalement étant donné l'influence que la perception peut avoir sur le comportement, nous formulons l'hypothèse de recherche suivante:

hypothèse: Les étudiants non-assidus ont une perception du professeur plus négative que celle des étudiants assidus.

3. SCHEMA EXPERIMENTAL

SCHEMA EXPERIMENTAL

3.1 DESCRIPTION DE LA POPULATION

Les étudiants du niveau secondaire trois qui suivent le programme allégé de mathématiques à l'école polyvalente du Cap-de-la-Madeleine constituent la population de notre recherche.

Nous avons choisi particulièrement cette école à cause de la grandeur de sa population totale qui est de deux mille six cents étudiants répartis dans les degrés scolaires secondaires trois à cinq. La nature de cette population et de cette école nous permet de contrôler les variables qui doivent caractériser notre échantillon.

Nous avons choisi le programme de mathématiques parce que la perception de cette matière a l'avantage d'être moins influencée par le facteur socio-culturel comme ce pourrait être le cas dans un programme de français ou d'arts plastiques. D'autre part, cette matière est obligatoire ¹, ce qui nous permet d'obtenir une grande population, d'autant plus nécessaire que notre échantillon devra être soumis à plusieurs variables dépendantes.

Après le choix d'une école et d'une matière scolaire, nous avons à opter pour un degré académique. De plus à l'intérieur du degré académique et de la matière, nous avons à déterminer quel niveau de difficulté (voie) des mathématiques nous retiendrons.

1- Annuaire Régional 1972-73, Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, Trois-Rivières, 1972, p. 78.

Nous avons opté pour le degré secondaire III, principalement parce que la très grande majorité des étudiants sont homogènes quant à l'orientation scolaire, c'est-à-dire que les étudiants de ce degré sont inscrits au secondaire général. C'est en secondaire IV qu'ils optent soit pour le secteur général soit pour le secteur professionnel. Le tableau I montre les taux d'absentéisme des degrés académiques pour l'année 1973-74. Nous ne pouvons reproduire les taux de l'année 1972-73, la Commission Scolaire n'ayant commencé à produire des taux par matière, degré, voie et orientation qu'à partir de l'année 1973-74. Ce tableau montre que l'absentéisme croît des secondaires I à IV et qu'il est valable de choisir comme population les étudiants de secondaire III, d'autant plus que ce degré scolaire correspond au degré scolaire touché par les études que nous avons analysées dans le premier chapitre de ce mémoire.

Le degré scolaire étant choisi, il fallait déterminer la voie ou le niveau de difficulté des mathématiques de secondaire III. Nous présentons dans le tableau 2 les taux d'absentéisme des voies allégée, moyenne et enrichie. Ce tableau montre que le taux le plus élevé se situe dans la voie allégée. On retrouve habituellement dans cette voie les étudiants qui ont des performances intellectuelles et académiques plus faibles. Or les recherches sur l'absentéisme telles que relatées plus haut montrent que ce sont deux caractéristiques des étudiants non-assidus. Ce choix de la voie allégée est judicieux et permet de contrôler ces deux variables dépendantes.

TABEAU 1 - TAUX D'ABSENTEISME PAR DEGRES ACADEMIQUES A LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DES VIEILLES-FORGES, SELON DIFFERENTES ETAPES DE L'ANNEE SCOLAIRE 1973-1974.

DEGRE SCOLAIRE	OCT. à DEC. 1973	FEV. MARS 1974	AVRIL à JUN 1974	JANVIER à JUN 1974
SECONDAIRE I	4.3 %	6.9 %	6.2 %	6.5 %
SECONDAIRE II	4.8 %	6.6 %	9.3 %	8.1 %
SECONDAIRE III	6.3 %	8.5 %	9.6 %	9.0 %
SECONDAIRE IV	7.3 %	8.6 %	11.6 %	10.1 %
SECONDAIRE V	6.8 %	6.5 %	10.6 %	8.2 %

TABLEAU 2 - TAUX D'ABSENTEISME PAR VOIES DES MATIERES ACADÉMIQUES A LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DES VIEILLES-FORGES, SELON DEUX ETAPES DE L'ANNEE SCOLAIRE 1973-1974.

VOIE	FEVRIER-MARS 1973	JANVIER A JUIN 1974
I VOIE ALLEGEE	7.6 %	9.4 %
II VOIE MOYENNE	7.1 %	7.9 %
III VOIE ENRICHIE	6.6 %	7.2 %

Enfin nous présentons dans le tableau 3 les taux d'absentéisme des mathématiques du secondaire III selon ces trois voies ou niveaux de difficulté, pour l'année scolaire 1973-74. Ce tableau confirme que les différences des taux des trois voies de l'ensemble des matières se reflètent aussi dans la matière mathématiques.

Pour toutes ces raisons, le secondaire III, voie allégée en mathématiques de l'école polyvalente du Cap-de-la-Madeleine, avec un professeur qui est le même pour tous les étudiants de cette population, constitue la population de notre étude.

Cette population comprend au départ cent vingt-quatre étudiants. Cependant nous retranchons les étudiants qui reprennent ce cours de mathématiques et ceux qui sont inscrits dans un degré académique autre que le secondaire trois. La véritable population se trouve ainsi réduite à quatre vingt-onze étudiants.

3.2 ECHANTILLON

3.2.1 Echantillon théorique

Lorsqu'il s'agit de comparer deux groupes extrêmes d'une distribution de fréquence, la meilleure bissection que l'on puisse obtenir est celle que l'on établit en prenant les sujets compris dans les vingt-sept pourcent inférieurs et supérieurs de la distribution de fréquences¹. Ce type de bissection permet de

¹- Robert L. Ebel, Measuring Educational Achievement, Prentice Hall Inc., New Jersey, 1965, page 349.

TABLEAU 3 - TAUX D'ABSENTEISME PAR VOIES DU PROGRAMME DE MATHEMATIQUES DU DEGRE SECONDAIRE III A LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DES VIEILLES-FORGES, SELON L'ETAPE D'AVRIL A JUIN 1974.

VOIES	TAUX D'ABSENTEISME AVRIL A JUIN 1974
I VOIE ALLEGEE	15.0 %
II VOIE MOYENNE	9.8 %
III VOIE ENRICHEE	7.6 %

tirer un nombre satisfaisant de sujets, et des sujets qui se situent vraiment aux extrêmes.

3.2.2 Echantillon réel

En prenant les étudiants compris dans les vingt-sept pour-cent inférieurs et supérieurs de la distribution de fréquence des absences, nous tirons de la population de quatre vingt-onze étudiants deux groupes extrêmes, comprenant chacun vingt-cinq sujets.

Nous n'avons pas tenu compte des absences motivées et non motivées. Car cette distinction est très difficile à contrôler. A l'âge où sont rendus nos sujets, il est très difficile pour un professeur ou un directeur d'une école polyvalente de cette taille de contrôler les motifs d'absence. Les billets signés des parents que doivent présenter les étudiants au retour d'une absence sont souvent faux et rédigés par l'étudiant lui-même. Le facteur maladie est difficile à contrôler, surtout lorsqu'ils s'agit d'une durée d'un ou deux jours. Face à cette difficulté, nous avons décidé de retrancher du nombre d'absences de chaque étudiant de la population toute série de six absences consécutives et plus, en supposant que l'étudiant qui s'absente une semaine et un jour en mathématiques s'absente, pour une maladie réelle. Nous préférons donner ce crédit plutôt que de retrancher arbitrairement des absences dont les motifs risquent d'être trop subjectifs. C'est après cette opération que nous avons fait la distribution de fréquence des absences de notre population. Nous présentons dans le tableau 4 les taux d'absentéisme de nos deux groupes, les assidus et les non-assidus, selon le sexe et selon le total des

sujets. Les taux ont été calculés sur les trois premières des quatre étapes de l'année scolaire 1972-73, soit cent vingt-quatre périodes de cours, de septembre à mars inclus.

Les deux groupes se répartissent également à un sujet près quant au sexe comme le fait voir le tableau 5 et ils sont équivalents quant à l'âge comme il apparaît au tableau 6.

Sur le plan de l'intelligence, les deux groupes sont également équivalents comme le démontrent d'abord le tableau 7 où sont présentés les résultats qu'ont obtenus les sujets au test Lavoie-Laurendeau en avril 1970 et le tableau 8 qui fait part des résultats au test Otis-Ottawa Intermédiaire, Formule A, administré également à la même date. On peut s'interroger sur le quartile⁷⁵ de l'Otis Ottawa, quoique la différence n'est sûrement pas significative. On pourrait expliquer cet écart par une sélection naturelle. On ne retrouve pas cet écart au test Lavoie-Laurendeau.

Enfin les deux groupes partagent des statuts socio-économiques très équivalents, tels que présentés dans le tableau 9. Au chi-carré la valeur calculée n'est pas significative à $P = .05$.

TABLEAU 4 - TAUX D'ABSENTEISME SELON LE SEXE POUR LES SUJETS
ASSIDUS ET NON-ASSIDUS POUR LA PERIODE DE SEPTEMBRE A AVRIL DE L'ANNEE SCOLAIRE 1972-1973.

SEXE	SUJETS ASSIDUS	SUJETS NON-ASSIDUS
GARCONS	1.34 %	12.56 %
FILLES	1.13 %	13.12 %
TOTAL	1.25 %	12.81 %

TABLEAU 5 - REPARTITION DES SUJETS ASSIDUS ET NON-ASSIDUS,
SELON LE SEXE (AVRIL 1973).

SEXE	SUJETS ASSIDUS	SUJETS NON-ASSIDUS
GARCONS	15	14
FILLES	10	11
TOTAL	25	25

TABLEAU 6 - MOYENNES D'AGE EN MOIS, SIGMA ET NOMBRE DE SUJETS
DES GROUPES DE SUJETS ASSIDUS ET NON-ASSIDUS,
(AVRIL 1973).

SUJETS	M	σ	N
ASSIDUS	195.20	7.81	25
NON-ASSIDUS	194.52	7.61	25

TABEAU 7 - RANGS ET POINTS CENTILES DES SUJETS ASSIDUS ET
NON-ASSIDUS, SELON L'INTELLIGENCE MESUREE PAR
LE TEST LAVOIE-LAURENDEAU (AVRIL 1970).

RANG CENTILE	POINTS CENTILES	
	SUJETS ASSIDUS	SUJETS NON-ASSIDUS
C 75	109.5	107.83
C 50	97.0	98.5
C 25	89.5	92.0

TABLEAU 8 - RANGS ET POINTS CENTILES DES SUJETS ASSIDUS ET
NON-ASSIDUS, SELON L'INTELLIGENCE MESUREE PAR
LE TEST OTIS-OTTAWA, INTERMEDIAIRE FORMULE A
(AVRIL 1970).

RANG CENTILE	POINTS CENTILES	
	SUJETS ASSIDUS	SUJETS NON-ASSIDUS
C 75	96.64	100.33
C 50	92.36	90.75
C 25	86.16	86.37

TABLEAU 9 - REPARTITION DES SUJETS ASSIDUS ET NON-ASSIDUS
SELON QUATRE NIVEAUX SOCIO-ECONOMIQUES (AVRIL
1973).

NIVEAUX**	SUJETS ASSIDUS	SUJETS NON-ASSIDUS
4 *	11	12
3	13	8
2	1	3
1	0	0
TOTAL	25	23

$\chi^2 = 2.1453$; NON SIGNIFICATIF A $P = .05$

(*) 4: JOURNALIERS ET TRAVAILLEURS AGRICOLES

3: OUVRIERS ET EMPLOYES

2: COMMERCANTS, TECHNICIENS ET ENSEIGNANTS

1: PERSONNEL DE CADRE ET PROFESSIONS LIBERALES

(**) TELS QU'UTILISES PAR:

QUINTIN, ERCILIA P., in AU TEST DE MOTRICITE POUR
L'ARITHMETIQUE, ORIENTATION PROFESSIONNELLE, VOL. 8,
NO 2, P. 240.

3.3 INSTRUMENT UTILISE

Nous avons choisi d'utiliser le questionnaire PERPE-Secon-
daire (forme expérimentale III) qui nous a semblé pertinent pour
vérifier notre hypothèse. Le questionnaire PERPE (Perception
étudiante de la Relation professeur-Etudiant) est un instrument
scientifique qui a pour fonction de fournir aux professeurs des
renseignements systématiques sur les réactions de leurs étudiants
à l'égard de leur enseignement. Il est donc un instrument de
feedback des étudiants aux professeurs.

Cet instrument n'est pas une adaptation du PERPE-Collé-
gial qui était sur le marché depuis quelques années. Il a été
conçu spécifiquement pour les étudiants et les professeurs du ni-
veau secondaire. Les quarante items qu'il comporte sont ceux qui
concernent particulièrement le milieu de l'enseignement du niveau
secondaire.

Les études sur la valeur psychométrique du test ont démon-
tré très clairement que sa fidélité est très valable ². Tous les
items ont obtenu un indice de fidélité supérieur à 0.80 et seize
d'entre eux sont supérieurs à 0.90.

Comme il ne s'agissait pas de mesurer une habileté, mais
d'obtenir une description de la manière dont le professeur était
perçu, il a fallu davantage considérer la validité interne plutôt

2- Paul Pierre, Léon Bernier et Michel Mailhot, Rapport
Final sur le projet PERPE-Secon-
daire, INRS-Education, janvier
1974, page 142.

qu'externe. D'après les auteurs du test, le questionnaire "mesure ce qu'il prétend mesurer (définition de la validité) soit les éléments importants de la relation professeur-élève, puisque ce sont eux-mêmes qui nous ont indiqué ces points importants" ³.

En fait, les quarante item retenus découlent d'un processus de construction dont les trois sources étaient la littérature sur le sujet, les étudiants et les professeurs. Suite à cette étape de la cueillette d'item, on passa à l'administration d'un questionnaire Pertinence et Importance qui devait permettre un choix final d'item. Les auteurs en sont arrivés ainsi à établir la validité de contenu telle que définie par l'American Psychological Association, en ce sens que ce questionnaire "présente, selon la définition de l'A.P.A., un échantillon valide de l'univers des éléments sur lesquels on évalue généralement les professeurs" ⁴.

Les auteurs souhaiteraient que l'instrument acquiert une validation externe, leur permettant de comparer les résultats du questionnaire avec ceux de d'autres techniques, afin de constater l'influence réelle du professeur sur les étudiants. "Mais ceci est encore un des grands problèmes de la recherche en éducation", ⁵ ajoutent les auteurs.

Quant aux facteurs externes, les études statistiques poussées des auteurs montrent que le rendement scolaire, le sexe et

3- Ibidem, page 224.

4- Ibidem, appendice I, page 11.

5- Ibidem, page 224.

l'âge des élèves n'influencent pas le questionnaire ⁶. Cette qualité du test est avantageuse dans le cadre de notre étude, dans le sens où les étudiants non-assidus auraient un rendement scolaire plus faible que les étudiants assidus. Le test PERPE contrôle cette variable. Si cette variable avait une influence sur les réponses des sujets, il serait difficile de comparer des étudiants assidus et non-assidus si par ailleurs les études sur l'absentéisme démontrent que les non-assidus ont des résultats scolaires plus faibles que ceux des assidus.

La matière scolaire enseignée a une faible influence sur le questionnaire. Mais nous avons l'intention de comparer des étudiants par rapport à un même professeur qui enseigne une seule et même matière à tous les sujets.

Pour chacun des quarante item le questionnaire PERPE demande aux sujets de répondre à deux questions:

- 1^o- comment ils situent le professeur sur l'échelle d'évaluation en cinq points (mesure de la réalité);
- 2^o- où devrait se situer le professeur sur cette même échelle pour que l'étudiant soit satisfait (mesure de l'attente).

Le test PERPE tel que construit nous permet d'obtenir ces deux types de résultats suivants: la perception du professeur réel et la perception du professeur idéal. Comme l'analyse factorielle

6- Ibidem, pp. 214 à 220 et page 224.

n'existe pas pour la perception du professeur idéal, nous nous en tiendrons aux résultats globaux. Nous pouvons dès lors poser les hypothèses nulles qui suivent:

hypothèse nulle₁: Il n'y a pas de différence significative entre le groupe assidu et le groupe non-assidu quant aux moyennes de la perception du professeur réel.

hypothèse nulle₂: Il n'y a pas de différence significative entre le groupe assidu et le groupe non-assidu quant aux moyennes de la perception du professeur idéal.

hypothèse nulle₃: Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes de la perception du professeur réel et du professeur idéal chez le groupe assidu.

hypothèse nulle₄: Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes de la perception du professeur réel et du professeur idéal chez le groupe non-assidu.

L'analyse factorielle effectuée par les auteurs du test PERPE a démontré que les quarante item du test se regroupent sous quatre facteurs:

- 1^o- organisation de la matière (17 item);
- 2^o- facilité de contact inter-personnel (15 item);
- 3^o- contrôle de soi (5 item);
- 4^o- variation des méthodes (3 item).

Les étudiants du secondaire, contrairement aux étudiants du niveau collégial, ne font pas de distinction entre relations

inter-personnelles et relations maîtres-étudiants. Au niveau collégial le regroupement des item donne naissance à un cinquième facteur où se retrouve les item qui reflètent les exigences intellectuelles plus grandes des étudiants de Cégep.

" Au secondaire par contre ces distinctions n'existent pas. La valeur du professeur s'exprime en terme de l'interaction globale entre un adulte et les jeunes et la transmission intellectuelle est subordonnée à cette relation ".⁷

A la fin du chapitre précédent, nous avons formulé l'hypothèse de recherche, à savoir que la perception du professeur des étudiants non-assidus est plus négative que celle des étudiants assidus à leurs cours. Etant donné que les quarante item du test PERPE se regroupent en quatre facteur, nous formulons l'hypothèse nulle suivante:

hypothèse nulle₅: il n'y a pas de différence significative entre le groupe assidu et le groupe non-assidu quant à chacun des quatre facteurs du test PERPE.

Enfin, comme le test PERPE comporte quarante item ou aspects de la relation professeur-étudiant, nous posons ces deux autres hypothèses nulles, l'une se rapportant à la perception du professeur réel et l'autre à la perception du professeur idéal. Nous avons éliminé l'item "matériel audio-visuel" de telle sorte que nos résultats comporteront trente-neuf item.

⁷- Ibidem, page 226.

hypothèse nulle₆: Il n'y a pas de différence significative entre le groupe assidu et le groupe non-assidu quant aux moyennes de chacun des trente-neuf item au plan de la perception du professeur réel.

hypothèse nulle₇: Il n'y a pas de différence significative entre le groupe assidu et le groupe non-assidu quant aux moyennes de chacun des trente-neuf item au plan de la perception du professeur idéal.

3.4 TRAITEMENT DES DONNEES

Les résultats que nous allons présenter dans le chapitre suivant consisteront d'abord en la vérification des différences significatives entre le groupe assidu et le groupe non-assidu à l'aide du test "t" quant à la perception globale du professeur réel et idéal et quant à chacun des facteurs du test PERPE. Ensuite nous vérifierons s'il y a une différence significative entre la perception du professeur réel et la perception du professeur idéal pour chacun des deux groupes, toujours à l'aide du test "t".

Nous utiliserons la formule du chi carré pour vérifier quels item parmi les quarante que comporte le test PERPE atteignent un niveau de différence significative. Enfin nous analyserons les données selon la variable "sexe" seulement, car pour toutes les autres tels que l'âge, le niveau socio-économique et la distribution des quotients intellectuels les deux groupes sont équivalents. Cette analyse des item s'étendra à la perception du professeur réel et du professeur idéal et nous utiliserons

le test "t".

Nous exigerons des différences significatives à un niveau de probabilité de .05 pour tous les résultats qui sont calculés par l'informatique.

4. RESULTATS

RESULTATS

4.1 PRESENTATION DES RESULTATS

4.1.1 Vérification de l'hypothèse principale

4.1.1.1 Perception globale du professeur

Le tableau 10 des moyennes et sigmas montre qu'il y a une légère différence de moyenne entre le groupe assidu et le groupe non-assidu au total des réponses au test PERPE quant à la perception du professeur réel. Cependant cette différence n'est pas significative, tel que le fait voir le tableau 11, de telle sorte qu'on ne peut soutenir l'hypothèse de notre étude, à savoir que les étudiants non-assidus ont une perception globale du professeur plus négative que celle des étudiants assidus. Car nous avons formulé une hypothèse nulle que nous avons énoncé ainsi: il n'y a pas de différence significative entre le groupe assidu et le groupe non-assidu quant aux moyennes de la perception du professeur réel. Cette hypothèse nulle est maintenue: à cause de la légère différence entre ces moyennes non statistiquement différentes, il n'est pas prouvé que des facteurs autres que le hasard aient joué.

Comme le test PERPE demandait aussi aux sujets non seulement de dire comment ils perçoivent le professeur réel mais aussi où celui-ci devrait se situer sur l'échelle d'évaluation pour qu'ils en soient satisfaits, nous avons formulé l'hypothèse nulle suivante: il n'y a pas de différence significative entre le groupe assidu et le groupe non-assidu quant aux moyennes de la perception du professeur idéal. On devait s'attendre à ce que le

groupe non-assidu ait une moyenne plus élevée que le groupe assidu, en situant leur professeur plus haut dans l'échelle d'évaluation du professeur idéal. Le tableau 10 montre que le groupe non-assidu de fait a une moyenne plus élevée que celle du groupe assidu. Cependant le tableau 11 fait voir que la différence entre les moyennes des deux groupes n'est pas statistiquement significative, de telle sorte que l'hypothèse nulle est maintenue: l'influence des facteurs autres que le hasard n'est pas démontrée.

Le tableau 12 montre les différences au test "t" entre les moyennes des perceptions du professeur réel et du professeur idéal pour chacun des groupes (assidu et non-assidu). Dans les deux groupes la différence est significative à un très haut niveau, réfutant l'hypothèse nulle que nous avons posée. Pour chacun des groupes, la perception du professeur réel est nettement distincte de la perception du professeur idéal.

4.1.1.2 Les facteurs

Les résultats par facteurs au tableau 11 montrent qu'il y a une différence significative entre les groupes assidu et non-assidu quant au facteur III appelé "Contrôle de Soi" et comprenant les items "Contrôle de Soi", "patience", "sanction", "respect des étudiants" et "discipline amicale". Quant aux trois autres facteurs, les résultats confirment l'hypothèse nulle, c'est-à-dire que les différences des moyennes ne sont pas significatives, l'écart étant probablement dû à des fluctuations d'échantillonnage.

TABEAU 10 - MOYENNES, SIGMAS ET NOMBRE DE SUJETS PAR FACTEUR ET AU TOTAL POUR LES GROUPES DES SUJETS ASSIDUS ET NON-ASSIDUS, AU TEST PERPE (TROIS-RIVIERES, 1973).

FACTEUR	ASSIDUS N=25		NON-ASSIDUS N=25	
	M	σ	M	σ
I	64.48	5.3376	62.64	7.7039
II	53.4	6.2546	49.04	11.574
III	18.24	2.6424	16.24	3.3619
IV	4.76	0.8616	5.00	1.4967
TOTAL PROFESSEUR REEL	140.92	12.2341	133.52	20.1219
TOTAL PROFESSEUR IDEAL	157.04	12.8638	161.96	13.8924

TABEAU 11 - TEST t ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU
ET NON-ASSIDU, PAR FACTEUR ET AU TOTAL DU TEST
PERPE, (TROIS-RIVIERES, 1973).

	GROUPE NON-ASSIDU				TOTAL	
	I	II	III	IV	REEL	IDEAL
I	0.9618					
II		1.6236				
GROUPE ASSIDU III			2.2913*			
IV				0.6808		
TOTAL PROFESSEUR REEL					1.5394	
TOTAL PROFESSEUR IDEAL						1.2730

(*) significatif à $P = .05$

TABEAU 12 - TEST t ENTRE LES MOYENNES DE LA PERCEPTION
DU PROFESSEUR REEL ET DE LA PERCEPTION DU
PROFESSEUR IDEAL, SELON LES SUJETS ASSIDUS ET
NON-ASSIDUS, (TROIS-RIVIERES, 1973).

TYPE DE PERCEPTION		PROFESSEUR IDEAL	
		ASSIDUS	NON-ASSIDUS
PROFESSEUR REEL	SUJETS ASSIDUS	6.3125*	-----
	SUJETS NON-ASSIDUS	-----	6.804*

(*) significatif à $P = .001$

4.1.1.3 Les item

Au plan de la perception du professeur réel parmi les trente-neuf item, trois atteignent le niveau de différence statistiquement significative. L'hypothèse nulle étant maintenue pour les trente-six autres item. Les moyennes et sigmas apparaissent au tableau 13 et les résultats du chi-carré au tableau 14. Ces trois item sont la "facilité de rencontrer le professeur hors-classe", la "compréhension du professeur" et le "respect des étudiants". Les deux premiers appartiennent au facteur II (facilité de contact inter-personnel) et le troisième au facteur III (contrôle de soi). Les résultats de tous les item (significatifs et non-significatifs) sont présentés en Annexe I.

Au plan de la perception du professeur idéal, deux item seulement sont statistiquement différents entre les assidus et les non-assidus. Nous présentons dans le tableau 15 les moyennes et sigmas et dans le tableau 16 les résultats au Chi-carré. Les résultats de tous les item (significatifs et non-significatifs) ont été placés en Annexe II. Les deux item significatifs sont la "compréhension dans les contrôles" et le "climat".

4.1.2 Résultats selon la variable sexe

Le tableau 17 montre les résultats en moyennes et sigmas au test PERPE selon le sexe pour les groupes assidu et non-assidu aux quatre facteurs et au plan des perceptions globales du professeur réel et idéal. Les sigmas montrent que les filles des

deux groupes répondent généralement avec plus d'homogénéité que les garçons.

Le tableau 18 montre les résultats au test "t" des différences de moyennes entre les garçons et les filles de chacun des deux groupes (assidu et non-assidu) quant à la perception du professeur réel. La seule différence statistiquement significative apparaît chez le groupe assidu entre les garçons et les filles. Le tableau 17 des moyennes et sigmas révèle que les filles par leur moyenne plus élevée ont une perception plus positive et que leurs réponses sont plus homogènes.

Le tableau 19 fait voir les résultats au test "t" des différences de moyennes entre les garçons et les filles de chacun des deux groupes (assidu et non-assidu) quant à la perception du professeur idéal. Les filles tant assidues que non-assidues sont différentes des garçons assidus à un niveau significatif et répondent avec beaucoup d'homogénéité entre elles.

Les tableaux 20, 21, 22 et 23 montrent les résultats au test "t" des différences de moyennes entre les garçons et les filles des deux groupes (assidu et non assidu) quant à la perception du professeur réel selon les quatre facteurs du test PERPE. Aux trois premiers facteurs, on constate une différence statistiquement significative entre filles et garçons assidus. Aux facteurs I et III, les filles assidues et non-assidues sont statistiquement différentes les unes des autres, les filles assidues ayant une perception plus positive du professeur réel, selon leur moyenne, et plus d'homogénéité comme groupe, selon le sigma. Enfin, les

TABEAU 13 - MOYENNES, SIGMAS ET NOMBRE DE SUJETS DES ITEM
DU TEST PERPE QUI PRESENTENT UNE DIFFERENCE STA-
TISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE ENTRE LES SUJETS AS-
SIDUS ET NON-ASSIDUS AU PLAN DE LA PERCEPTION
DU PROFESSEUR REEL, (TROIS-RIVIERES, 1973).

ITEM	ASSIDUS N=25		NON-ASSIDUS N=25	
	M	σ	M	σ
29. facilité de rencon- trer le professeur hors classe.	3.2	.6324	2.52	1.2687
31. compréhension des étudiants.	3.88	.5878	3.44	1.0229
39. respect des étu- diants.	3.64	.6858	2.96	.9583

TABEAU 14 - CHI-CARRE ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU AUX ITEM DU TEST PERPE QUI PRESENTENT UNE DIFFERENCE STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE AU PLAN DE LA PERCEPTION DU PROFESSEUR REEL, (TROIS-RIVIERES, 1973).

SUJETS	ITEM	NON-ASSIDUS		
		29	31	39
ASSIDUS	29	13.3597**		
	31		10.1481*	
	39			10.1231*

(*) significatif à $P = .05$

(**) significatif à $P = .01$

TABEAU 15 - MOYENNES, SIGMAS ET NOMBRE DE SUJETS AUX ITEM
DU TEST PERPE QUI PRESENTENT UNE DIFFERENCE
STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE ENTRE LES SUJETS
ASSIDUS ET NON-ASSIDUS AU PLAN DE LA PERCEPTION
DU PROFESSEUR IDEAL, (TROIS-RIVIERES, 1973).

ITEM	ASSIDUS N=25		NON-ASSIDUS N=25	
	M	σ	M	σ
5. COMPREHENSION DANS LES CONTROLES	3.56	.7526	4.28	.7756
27. CLIMAT	4.36	0.48	4.6	.6928

TABEAU 16 - CHI-CARRE ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU AUX ITEM DU TEST PERPE PRESENTANT UNE DIFFERENCE STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE, AU PLAN DE LA PERCEPTION DU PROFESSEUR IDEAL, (TROIS-RIVIERES, 1973).

Sujets		NON-ASSIDUS	
ITEM	5	5	27
		13.0857*	
ASSIDUS			
	27		10.9833*

(*) significatif à $P = .05$

TABLEAU 17 - MOYENNES, SIGMAS ET NOMBRE DE SUJETS DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU, SELON LE SEXE PAR FACTEUR ET AU TOTAL DU TEST PERPE, (TROIS-RIVIERES, 1973).

GROUPE	SEXE	FACTEUR I	FACTEUR II	FACTEUR III	FACTEUR IV	PERCEPTION GLOBALE PROFESSEUR REEL	PERCEPTION GLOBALE PROFESSEUR IDEAL
		M σ N	M σ N	M σ N	M σ N	M σ N	M σ N
ASSIDUS	GARCONS	61.7857 4.7357 15	51.3333 5.7349 15	17.266 2.3795 15	4.6666 0.6992 15	135.07 10.42 15	152.93 14.07 15
	FILLES	68.5 3.2634 10	56.5 5.6964 10	19.7 2.3259 10	4.9 1.044 10	149.7 9.1 10	163.2 7.30 10
NON-ASSIDUS	GARCONS	61.79 9.10 14	48.93 12.42 14	16.2143 2.6774 14	4.5714 1.4983 14	131.714 22.54 14	160.21 15.38 14
	FILLES	63.73 5.22 11	49.18 10.40 11	16.2727 4.0696 11	5.5455 1.3048 11	135.82 16.25 11	164.18 11.34 11

TABEAU 18 -TEST t ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU
ET NON-ASSIDU SELON LE SEXE ET AU TOTAL DU
TEST PERPE, QUANT A LA PERCEPTION DU PROFES-
SEUR REEL, (TRCIS-RIVIERES, 1973).

	<u>GARCONS</u>		<u>FILLES</u>	
	ASSIDUS	NON-ASSIDUS	ASSIDUES	NON-ASSIDUES
GARCONS ASSIDUS	-----	0.4904	3.5528*	.1283
GARCONS NON-ASSIDUS	-----	-----	1.9371	.3631
FILLES ASSIDUES	-----	-----	-----	1.6985
FILLES NON-ASSIDUES	-----	-----	-----	-----

(*) significatif à $P = .05$

TABEAU 19 - TEST t ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU, SELON LE SEXE AU TOTAL DU TEST PERPE QUANT A LA PERCEPTION DU PROFESSEUR I-DEAL, (TROIS-RIVIERES, 1973).

	<u>GARCONS</u>		<u>FILLES</u>	
	ASSIDUS	NON-ASSIDUS	ASSIDUES	NON-ASSIDUES
GARCONS ASSIDUS	-----	1.28	2.293*	2.1651
GARCONS NON-ASSIDUS	-----	-----	.608	.7124
FILLES ASSIDUES	-----	-----	-----	.226
FILLES NON-ASSIDUES	-----	-----	-----	-----

(*) significatif à $P = .05$

TABEAU 20 - TEST t ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU, SELON LE SEXE AU FACTEUR I (ORGANISATION DE LA MATIERE) DU TEST PERPE, (TROIS-RIVIERES, 1973).

	<u>GARCONS</u>		<u>FILLES</u>	
	ASSIDUS	NON-ASSIDUS	ASSIDUES	NON-ASSIDUES
GARCONS ASSIDUS	-----	0.0051	4.0146**	.9261
GARCONS NON-ASSIDUS	-----	-----	2.4421*	.6435
FILLES ASSIDUES	-----	-----	-----	2.4129*
FILLES NON-ASSIDUES	-----	-----	-----	-----

(*) significatif à $P = .05$

(**) significatif à $P = .001$

TABEAU 21 - TEST t ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU SELON LE SEXE AU FACTEUR II (FACILITE DE CONTACT INTERPERSONNEL) DU TEST PERPE, TROIS-RIVIERES, 1973).

	<u>GARCONS</u>		<u>FILLES</u>	
	ASSIDUS	NON-ASSIDUS	ASSIDUES	NON-ASSIDUES
GARCONS ASSIDUS	-----	.6379	2.1173*	.5930
GARCONS NON-ASSIDUS	-----	-----	1.9251	.0532
FILLES ASSIDUES	-----	-----	-----	1.92714
FILLES NON-ASSIDUES	-----	-----	-----	-----

(*) significatif à $P = .05$

TABLERAU 22 - TEST t ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU ET
NON-ASSIDU SELON LE SEXE AU FACTEUR III (CONTRO-
LE DE SOI) DU TEST PERPE, (TROIS-RIVIERES, 1973).

	<u>GARCONS</u>		<u>FILLES</u>	
	ASSIDUS	NON-ASSIDUS	ASSIDUES	NON-ASSIDUES
GARCONS ASSIDUS	-----	1.0764	2.4266*	.6924
GARCONS NON-ASSIDUS	-----	-----	3.2469**	.0393
FILLES ASSIDUES	-----	-----	-----	2.2811*
FILLES NON-ASSIDUES	-----	-----	-----	-----

(*) significatif à $P = .05$

(**) significatif à $P = .01$

TABLEAU 23 - TEST t ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU SELON LE SEXE AU FACTEUR IV (VARIATION DES METHODES) DU TEST PERPE, (TROIS-RIVIERES, 1973).

	<u>GARCONS</u>		<u>FILLES</u>	
	ASSIDUS	NON-ASSIDUS	ASSIDUES	NON-ASSIDUES
GARCONS ASSIDUS	-----	.2090	.5907	1.9401
GARCONS NON-ASSIDUS	-----	-----	0.6062	1.6633
FILLES ASSIDUES	-----	-----	-----	1.1958
FILLES NON-ASSIDUES	-----	-----	-----	-----

filles assidues se différencient à un niveau significatif des garçons non-assidus aux facteurs I et III.

4.2 DISCUSSION

Il ressort de tous ces résultats que la perception globale du professeur chez les non-assidus est plus négative que chez les sujets assidus, mais de manière non significative, de sorte qu'on ne peut prétendre qu'une perception globale négative du professeur soit vraiment une caractéristique reliée à l'absentéisme scolaire.

Les principales raisons qui nous avaient amené à poser l'hypothèse d'une perception négative chez les sujets non-assidus étaient, selon les recherches antérieures, entre autres les suivantes: les non-assidus ont des capacités intellectuelles plus faibles, des difficultés de réussite scolaire, des retards scolaires et une famille dont le niveau socio-économique est bas. Or, nous avons isolé la variable indépendante "perception du professeur" en contrôlant ces variables de l'intelligence, du niveau socio-économique et les variables âge, degré et orientation scolaire chez les deux groupes (assidu et non-assidu) afin que nos résultats, s'ils s'étaient globalement révélés significatifs ne fussent pas attribuables à une ou plusieurs de ces variables. Mais comme les résultats globaux ne sont pas significatifs et que notre hypothèse nulle quant à la perception globale est maintenue, il

n'est pas prouvé que des facteurs autres que le hasard aient joué.

Nous avons retranché de la population tous les étudiants qui reprenaient ce cours de mathématiques et/ou qui avaient ce professeur pour une deuxième année scolaire afin que l'échantillon soit homogène quant à la connaissance du professeur perçu. Nous avons examiné après le calcul des résultats les réponses de ces étudiants "doubleurs" que nous avons exclus de la population. Ils nous donnent lieu de croire qu'ils auraient provoqué un écart plus grand entre les moyennes des assidus et des non-assidus, car le nombre d'absences de ces doubleurs est parmi les plus élevés et ils auraient donc été intégrés dans le groupe des sujets non-assidus de notre échantillonnage. L'écart des moyennes de perception aurait donc pu être relié non à l'absentéisme mais à des facteurs comme le fait de reprendre le cours de mathématiques et d'avoir subi un échec scolaire. Nous n'aurions pas pu savoir jusqu'à quel point la perception du professeur est réellement reliée à l'absentéisme.

C'est aux plans des facteurs et des items que les résultats sont le plus révélateurs. Dans l'ensemble des aspects de la relation professeur-étudiants, il y a des dimensions auxquelles les sujets non-assidus perçoivent le professeur plus négativement que les assidus et ce, à un niveau significatif. A partir de ces éléments, il est possible de circonscrire ce qui est spécifique aux étudiants non-assidus dans la perception du professeur.

Les étudiants non-assidus se distinguent des assidus selon les aspects suivants quant à la perception du professeur réel. Ce n'est pas ce qui touche à l'organisation de la matière du programme (facteur I) ni les méthodes d'enseignement (facteur IV) que l'étudiant non-assidu perçoit négativement, c'est d'abord l'ensemble des aspects relatifs au self-control du professeur (facteur III) et ce de manière statistiquement significative. Parmi les aspects reliés au self-control du professeur, les sujets assidus ont perçu négativement à un niveau significatif la façon dont le professeur les respecte (item 39). Dans le questionnaire PERPE cet item était décrit aux sujets comme suit: "Votre professeur s'adresse-t-il habituellement aux étudiants avec respect ou a-t-il plutôt tendance à les rabaisser et à les ridiculiser ?".

Cet élément propre à la perception des non-assidus est confirmé par l'item "compréhension des étudiants" statistiquement significatif et appartenant au facteur II (facilité de contact interpersonnel). Ce deuxième facteur, bien que non-significatif comporte cependant deux item dont les résultats le sont: outre la "compréhension des étudiants", il y a l'item "facilité de rencontrer le professeur hors-classe".

L'item "compréhension des étudiants" s'énonçait ainsi dans le questionnaire PERPE: Il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point le professeur comprend les étudiants, est capable de se mettre à leur place et de saisir correctement leurs idées, leurs attitudes ou leurs émotions". Pour les sujets non-assidus, cet

aspect va de pair au plan logique avec l'item "respect des étudiants".

Enfin les sujets assidus et les non-assidus se distinguent par l'item "facilité de rencontrer le professeur hors-classe" qui s'énonce comme suit dans le test PERPE et qui est l'item le plus statistiquement significatif de nos résultats: "cette question évalue jusqu'à quel point il est facile de rencontrer votre professeur en dehors des cours, quelque soit le sujet des rencontres". Le professeur est perçu par les non-assidus comme difficilement accessible en dehors des cours. On pourrait invoquer que dans une école polyvalente de plus de deux mille étudiants tous les professeurs sont difficiles à rejoindre et que l'horaire des cours n'est pas favorable à ces rencontres hors-classe. Cependant nous comparons ici les assidus et les non-assidus et il apparaît que ces deux groupes sont réellement en désaccord, les non-assidus percevant le professeur comme plus difficile à rencontrer. Cette perception pourrait être attribuable au fait que les non-assidus ont manqué les explications du professeur données aux périodes de cours desquelles ils se sont absentés. D'autre part, ils peuvent le percevoir inaccessible du fait qu'ils le perçoivent comme peu compréhensif et peu valorisant.

Telle est la perception du professeur réel propre aux sujets non-assidus par rapport aux sujets assidus: un professeur perçu comme peu empathique, peu valorisant, difficilement accessible en dehors des cours. Les autres item où les deux groupes se distinguent le plus l'un de l'autre, sans toutefois que ce soit à

un niveau statistiquement significatif, sont le "contrôle de soi", la "stimulation", le "climat de la classe", la "chaleur du professeur", sa "justice", son "vocabulaire" et sa "compréhension dans les contrôles académiques".

Si on envisage quelles sont les dimensions de la perception du professeur idéal où les sujets non-assidus se différencient des sujets assidus, ce ne sont pas des aspects qui touchent directement à la personnalité du professeur mais des aspects qui seraient les effets de sa compréhension. C'est ainsi qu'ils souhaitent surtout que le professeur soit davantage compréhensif dans les contrôles et que le climat soit plus détendu en classe. Les autres item où les deux groupes se différencient le plus quoique non-significatifs, font que les non-assidus voient aussi le professeur idéal comme celui qui les fait davantage travailler en équipe, qui connaît bien sa matière et qui varie ses méthodes d'enseignement.

Il est curieux de constater qu'au plan de la réalité c'est aux points de vue des relations interpersonnelles et de la personnalité du professeur que les non-assidus se distinguent des sujets assidus, tandis que sur le plan idéal ils se distinguent des assidus aux points de vue de l'organisation de la matière et de la variation des méthodes d'enseignement. Ils perçoivent négativement le professeur sur les plans personnel et social mais souhaitent des améliorations qui se refléteraient à travers la dimension pédagogique. Nous pouvions nous attendre à une perception négative de la personnalité du professeur en vertu des études

antérieures, mais celles-ci n'indiquaient rien du sens que devraient prendre les changements souhaités par les non-assidus. Ils ne souhaitent pas un professeur plus chaleureux et plus empathique, mais un professeur plus compréhensif dans les contrôles, donc un professeur qui les valorise et les comprend mais par l'intermédiaire de la matière scolaire.

Nos résultats nous ont révélé qu'il y a une différence significative entre les garçons et les filles assidus dans la perception globale (professeur réel et idéal) et à trois des quatre facteurs, la perception chez les filles étant plus positive. Les réponses des filles sont aussi plus homogènes, chez les assidues et les non-assidues. Les auteurs du test avaient démontré par leurs études statistiques que la variable sexe n'influencait pas leur questionnaire. D'autre part les études antérieures sur l'absentéisme ne traitaient pas du facteur sexe chez les non-assidus. De fait le facteur sexe n'influencent pas les résultats du groupe non-assidu, mais uniquement les résultats du groupe assidu.

Nous terminerons cette analyse en interprétant les résultats à la lumière de l'aperçu théorique de la perception d'une personne et du professeur que nous avons présenté dans le premier chapitre du présent mémoire. Nous avons relevé que la perception d'une personne passe par un processus de sélection, d'organisation de structuration en fonction des expériences passées. Nos résultats montrent que les sujets non-assidus ont sélectionné particulièrement chez le professeur les aspects de l'empathie, du

respect de la personne et de la disponibilité, trois dimensions qui pourraient refléter leurs expériences passées, familiales et scolaires. Les recherches relatées au début de ce mémoire faisaient part de leurs difficultés psycho-sociales, lesquelles peut-on supposer peuvent les amener à sélectionner négativement chez le professeur les dimensions de l'empathie, du respect et de la disponibilité. Mais les recherches sur l'absentéisme scolaire ne sont pas assez explicites quant à la dynamique familiale des étudiants non-assidus pour que nous puissions faire plus que supposer l'influence des expériences passées sur la perception du professeur.

Nous avons parlé des études qui démontraient qu'un étudiant percevant comme chaleureux son professeur avait tendance soit à participer plus en classe soit à se tenir plus près de ce professeur. Nos résultats montrent que sur le plan inter-personnel la relation entre professeur et étudiant non-assidu est négative et que la perception d'un professeur comme peu compréhensif, peu respectueux et peu disponible est le propre de nos sujets qui sont le moins présents aux cours de ce professeur. Cette constatation va dans le sens de l'expérience de Feldman et Kleck rapportée au deuxième chapitre de ce mémoire: la perception d'une personne chaude amenait les sujets à s'asseoir plus près de cette personne.

De plus, nous avons montré que les adolescents en quête d'un statut d'indépendance assignent au professeur un rôle d'autorité et que par conséquent l'attribution de ce rôle provoque

chez l'étudiant des réactions affectives négatives et hostiles dont une des formes exagérées est l'absentéisme scolaire. Si telle est la perception du professeur par les non-assidus, il est fort compréhensible qu'ils soient sérieusement frustrés dans leur besoin d'être reconnus, car non seulement ils ne se sentent pas devenir autonomes aux yeux du professeur, mais rejetés. Ausabel comme nous l'avons déjà relevé, prétendait que l'absentéisme scolaire est un effort désespéré pour échapper à des frustrations perçues comme insolubles par l'adolescent. Nos résultats montrent qu'il y a une relation entre l'absentéisme et la perception du professeur comme source de frustration.

5. CONCLUSION

CONCLUSION

A partir des caractéristiques psycho-sociologiques des étudiants non-assidus tels que rapportés dans les études récentes sur l'absentéisme scolaire et à partir du processus de la perception d'une personne, nous avons posé comme hypothèse de recherche que les étudiants non-assidus avaient une perception de leur professeur plus négative que celle des étudiants assidus. Les résultats au test PERPE ont démontré que la perception globale du groupe non-assidu n'est pas différente de celle du groupe assidu. Cependant en décomposant la perception globale selon les diverses dimensions impliquées dans les relations professeur-étudiants, nos résultats ont démontré que les deux groupes se distinguent à un niveau de différence significative quant à la perception du self-control du professeur et quant à son empathie, son respect des étudiants et sa disponibilité. Sur le plan de la perception du professeur idéal les deux groupes se distinguent réellement sous les aspects de la compréhension dans les contrôles et du climat de la classe.

Les différences significatives nous permettent de résumer ainsi la perception que les étudiants non-assidus se font de leur professeur. Ils perçoivent le professeur comme une personne incapable de les comprendre et de saisir leurs difficultés. Non seulement il leur apparaît comme dépourvu d'empathie, mais aussi comme quelqu'un dont ils ne se sentent pas respectés, quelqu'un qui aurait tendance à les rabaisser et à les ridiculiser. Ils le voient comme manquant de contrôle de soi et comme inaccessible en dehors

de la classe. En contre partie, ils perçoivent le professeur idéal comme celui qui démontrerait sa compréhension à travers les contrôles, les examens, les travaux et qui réussirait à favoriser un climat détendu dans la classe. Les garçons et les filles non-assidus ont la même perception du professeur. Chez les étudiants assidus, la perception de professeur par les filles est nettement plus favorable que celle des garçons, tant au plan global qu'au plan des facteurs du test PERPE.

Nos résultats et les recherches antérieures nous portent à croire que les étudiants non-assidus sélectionnent chez le professeur, à partir de leurs expériences passées, familiales et scolaires, une image de l'adulte peu apte à les valoriser, les comprendre, les accepter et les respecter.

Suite à nos résultats, nous recommandons que le régime pédagogique au niveau secondaire tienne compte que la perception du professeur conditionne les apprentissages académiques et le développement social des étudiants, surtout de ceux qui ne sont pas assidus à leurs périodes de cours. Un encadrement des étudiants qui favoriserait la concertation entre enseignants et des échanges personnels entre étudiants et enseignants pourraient permettre aux étudiants non-assidus de mieux s'intégrer à leur groupe-classe. Il y aurait avantage à faire connaître les besoins de ces étudiants de manière à ne pas les encourager à utiliser le retrait social pour éviter les conflits dus à des perceptions inadéquates.

Ceci implique qu'on devrait repenser les objectifs de l'école secondaire en fonction du développement intégral des étudiants aux points de vue intellectuel, social et affectif. Si l'école est un lieu à éviter pour les étudiants non-assidus à cause du peu de valorisation qu'ils y trouvent, il y a lieu de s'interroger à savoir si l'école perpétue une dynamique de rejet.

6. BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ACHERMAN, W.I., Teacher Competence and Pupil Change. Harvard Educational Review. 1954, 24. no. 273-289.
- ANDNOLA, Joseph, Truancy Syndrome, in American Journal of Orthopsychiatric, 1946, no. 16, pp. 174-176.
- ARNHOLTER, Ethelwyne G., School Persistence and Personality Factors, in the Personnel and Guidance Journal, Octobre 1956, no. 35, pp. 107-109.
- AUSUBEL, David P., Theory and Problems of Adolescent Development, Grune et Stratton, New York, 1954.
- BADAMI, H.D. et BADAMI, SMT. C., Inter Personal Relationship of Truants and Non-Truants, in Indian Journal of Psychology, Juin 1972, Vol. 47, no. 2, pp. 153-159.
- BARCAI, Avner, Attendance and School Achievement and Social Class: The Differential Impact of Non-Attendance upon School achievement in Different Social Class. Acta Paedopsychiatria, Mai 1971, Vol. 38 (5-6), pp. 153-160.
- BARDAY, A., et CERVANTES, Lucius F., Thematic Apperception test as an index of personality attributes Characterizing the Adolescent Academic drop-out. Revue Adolescence, 1969, no. 4, pp. 525-540.
- BARR, A.S., The Assesment of the Teacher's Personality. School Review. 1960, 68, pp. 400-408.
- BOURBEAU-GRAND-MAISON, Aline, Etude Complémentaire de l'Absentéisme Scolaire et Evaluation des Activités de l'Année 1971-72 dans le Domaine de la Fréquentation Scolaire, Services des Etudes, Division des Services Spéciaux, Bureau de Service Social, C.E.C.M., Montréal, Juillet 1973, 49 pages.
- BOURBEAU-GRAND-MAISON, Aline, THIBODEAU, Suzanne et DUSSAULT, Christiane, Le Problème de l'Absentéisme Scolaire, dans Revue Prospectives, Vol. 7, no. 3, Juin 1971, pp. 133-136.
- BROADWING, Isra T., A Contribution to the Study of Truancy, in American Journal of Orthopsychiatric, 1932, no. 2, pp. 253-259.
- BROOKS, E.E. et al., Socioeconomic Factors Parental Attitudes, and School Attendance, in Social Work, 1962, no. 7, pp. 103-108.

- BRUNER, J.S., Social Psychology and Perception, dans Reading in Social Psychology, Maccoby, Newcomb et Hartley, 1948, Holt, Rinehart and Winston.
- BRUNER, J.S. et POSTMAN, L., An Approach to Social Perception, dans W. Denis (Ed) Current Trends in Social Psychology, Pittsburg, U. Pittsburg Press, 1948.
- BRYAN, R.C., Reaction to Teacher by Students, Parents and Administration. Kalamazoo, Michigan: Western Michigan University. 1963.
- COATS, William D., SWIERENZA, Lloyd, Students Perception of Teachers: a Factor Analytic Study, in Journal of Educational Research, 1972, Vol. 65 (8), pp. 357-360.
- COGAN, M.L., Theory and Design of a Study of Teacher Pupil Interaction. Harvard Educational Review. 1956, 26, no. 4, pp. 315-342.
- CREANGE, K.C., Group Counseling for Underachieving Ninth Graders, School Counselor, 1971, 18, pp. 179-185.
- CRESPO, Manuel, L'Absentéisme dans les Ecoles Secondaires Françaises de la C.E.C.M. (1971-73): Description et Essai d'Explication, Services des Etudes, Division des Services Sociaux, Bureau de Service Social, C.E.C.M., Montréal, 1973, 84 pages.
- CRONBACK, L.J., Proposal Leading to Analytic Treatment of Social Perception Scores. In R. Tagiuri et L. Petrullo (Edition). Person perception and interpersonal behavior. Stanford, California: Stanford University Press. 1958, pp. 353-379.
- CUNNINGHAM, Ruth, Understanding Group Behavior of Boys and Girls, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1951.
- DEPONT, Moïsette et TURGEON, Jean, Procès-Verbal, comité consultatif sur les activités de consultation personnelle, Services aux Etudiants, Direction Générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'Education (Québec), 3 Octobre 1975, 9 pages.
- DEPONT, Moïsette et TURGEON, Jean, Absentéisme et Abandon prématuré. Résumé de rapports publiés par des Commissions Scolaires. Direction Générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Services aux Etudiants, Ministère de l'Education (Québec), dossiers 38-50-10 et 38-50-20, Septembre 1975, 60 pages.

- DRUCKER, A.J. et REMMERS, H.H. Do Alumni and Students Differ in their Attitude Toward Instructor ? Purdue Univ. Stud. higher Educ. 1950, 70, pp. 62-74.
- EBEL, R.L., (Ed.) Encyclopedia of Educational Research. 4ième édition. Macmillan Company Collier-Macmillan Limited, London, 1960.
- EBEL, Robert L., Measuring Educational Achievement. Prentice Hall Inc., New Jersey, 1965, 481 pages.
- FATTU, N.A., Research on Teacher Evaluation. National Elementary Principal. 1963, 43, no. 2.
- FOUCHER, Roland, Deux ou trois choses à connaître à propos du questionnaire PERPE. Université du Québec, Service I.N.R.S.-Education, Montréal, 1973, 137 pages.
- GAGE, N.L., RUNKEL, P.J. et CHARTTERJEE, B.B., Equilibrium Theory and Behavior Change: an Experiment in Feedback from Pupils to Teachers. Urbana: Bureau of Educational Research, University of Illinois, 1960.
- GAGE, N.L., RUNKEL, P.J. et CHARTTERJEE, B.B., Changing Teacher Behavior Through Feedback from Pupils: an application of equilibrium theory. In W.W. Charters, Jr. et N.L. Gage (Edition). Reading in the social psychology of education. 1963, pp. 173-181.
- GAGE, N.L., (ed), Handbook of Research on Teaching. Rand McNally & Company, Chicago, 1967.
- GAGNON, Denise, Historique et caractéristiques psychométriques du Test PERPE. Document 0671-05. Juin 1971.
- HART, F.W., Teachers and Teaching. New York, Macmillan, 1934,
- HASTORF, Albert H. et al., Person Perception. Reading (Mass) Addison-Wesley, 1970, 113 pages.
- HAYES, R.B., KEIM, F.N. et NEIMAN, A.M., The Effect of Student Reactions to Teaching Methods. Harrisburg, Pa.: Bureau of Research, Administration and Coordination, Department of Public Instruction. 1967.
- HOULD, Jacques et BOULARD, Pierre, Pourquoi les élèves de la Polyvalente Ste-Ursule s'absentent-ils d'un cours ? Rapport de l'enquête sociologique menée entre le 18 mars et le 5 avril 1974. Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, Trois-Rivières, le 1er mai 1974, 22 pages.

- LAFLEUR, Pierre, CARDIN-LANGLOIS, Marguerite, Recherche sur la Situation de la Vie Pédagogique, Commission Scolaire Blainville-Deux-Montagnes, Section: Motivation et Absentéisme des étudiants, no. 1.10.6, 28 avril 1975.
- LANGEVIN, André V., L'Absentéisme, une plaie du système scolaire, dans Prospectives, Vol. 7, no.3, juin 1971, pp. 131-132.
- MAILHOT, Michel, PIERRE, Paul, Rapport des activités 71-72 dans le cadre du Projet PERPE-Secondaire, I.N.R.S.-Education, Novembre 1972, 148 pages.
- MARINEAU, René et al. Rapport Préliminaire sur l'Absentéisme à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, U.Q.T.R., 26 avril 1973, 67 pages.
- MERTON, Robert K., The Social Theory and Social Structure, New York, The Free Press, 1957, 702 pages,
- MICHAUD, Berthe, Etude sur la fréquentation scolaire, rapport de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, 1970, 35 pages.
- MITZEL, H.E. et GROSS, C.F., A Critical Review of the Development of Pupil Growth Criteria in Studies of Teacher Effectiveness. N.Y.: Board of Higher Education of the City of N.Y., Div. of Teacher Educ., Office of Res. and Evaluation. 1956.
- MORRIS, Gordon T., The Truant, Today's Education. Janvier 1972, Vol. 61, no. 1, pp. 41 et 42.
- MORRISON, A. et MC INTYRE, D., Teacher and Teaching. Baltimore: Penguin Books. 1969.
- MUELLER, D.G., How to Evaluate Teaching. Eric Clearinghouse on Teacher Education. Journal of Teacher Education. 1971, 22, no. 2.
- MYRICK, Robert D., HAIGHT, Donald A., Growth Group: an Encounter with underachievers, The School Counselor, Nov. 1972, pp. 115-121.
- OGARD, Ernest M., The Relationship between Self Concept and School Attendance, Oregon State University, 1972, 91 pages.
- PARENTEAU, Gilles, L'absentéisme scolaire, quatrième étape et deuxième semestre, La Direction des Services aux Etudiants, Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, août 1974, 41 pages.

- PIERRE, Paul, BERNIER, Léon, MAILHOT, Michel, Rapport Final sur le Projet PERPE-Secondaire. Institut National de Recherche Scientifique. Education, Université du Québec, Janvier 1974, 297 pages.
- PUNKE, Harold H., Sociological Factors in Absence from School, in Journal of Educational Research, Vol. 32, no. 4, pp. 282-290.
- QUINTIN, Ercilia P., Au test de maturité pour l'arithmétique, in Orientation Professionnelle, Vol. 8, no. 2, p. 240.
- REMMERS, H.H., The Relationship Between Students' Marks and Student Attitude Toward and Instructor. School and Society. 1928, 28, pp. 759-760.
- REMMERS, H.H., The College Professor as the Student See Him. Purdue Univ. Stud. higher Educ. 1929, 29, 75.
- REMMERS, H.H., To what Extent do Grades Influence Student Ratings of Instructors? Journal of Educational Research. 1930, 21, pp. 314-316.
- REMMERS, H.H., Reliability and Halo Effect of High School and College Students' Judgments of Their Teachers. J. appl. Psychology. 1934, 4, 18, pp. 619-630.
- REMMERS, H.H., Introduction to Opinion and Attitude Measurement. New York: Harper. 1954.
- REMMERS, H.H., Rating Methods in Research of Teaching. In Gage N.C. (ed). Handbook of Research on Teaching. 1967, pp. 329-379.
- ROZELLE, Richard M., The Relationship between Absenteeism and Grades, in Educational and Psychological Measurement, no. 28, 1968, pp. 1151-1158.
- RUNKEL, P.J., A Brief Model for Pupil Teacher Interaction. Personal Communication. 1958.
- RYANS, D.G., Characteristics of Teachers: their description, comparison and appraisal. Washington D.C.: American Council on Education. 1960.
- RYANS, D.G., Assessment of Teacher Behavior and Instruction. Review of Educational Research. 1963, 33, pp. 415-439.
- SEARS, R.R., A Theoretical Framework for Personality and Social Behavior. Amer. Psychologist. 1951, 6, pp. 476-483.

- STARR, Bernard D., The Psychology of School Adjustment, New York Random House, 1970, 532 pages.
- STONE, G.G. et LEAVITT, A., A Schematic Analysis of Teacher Pupil Interaction. Personal Communication, 1955.
- TAGIURI, R. et PETRULLO, L., Person Perception and Interpersonal Behavior, Stanford University Press, Stanford, 1958, 390 pages.
- THOMAS, Cornell, A Comparative Study of Absenteeism at Kennedy and Olympus Junior High Schools. Thèse de doctorat en éducation, University of Utah, 1970, 121 pages.
- THOMPSON, Jack, The Effect of Pupil Characteristics upon Pupil Perception of the Teacher, in Psychology in the Schools, Vol. 6, no. 2, pp. 206-211.
- TOCH, H. et SMITH, H.C., Social Perception, Van Nostrand, Toronto, 1968.
- TOMLINSON, L.R., Pioneer Studies in the Evaluation of Teaching. Educ. Res. Bull. 1955 (a), 34, pp. 63-71.
- TOMLINSON, L.R., Recent Studies in the Evaluation of Teaching. Educ. Res. Bull. 1955 (b), 34, pp. 172-186.
- TUCKMAN, B.W. et CLIVER, W.S., Effectiveness of Feedback to Teachers as a Function of Source. Journal of Ed. Psychology. 1968, 59, pp. 297-301.
- TYERMAN, Maurice J., Absent from School, in Trends in Education, Avril 1972, pp. 14-20.
- WASHINGTON, Roosevelt, A Survey-Analysis of Problems Faced by Inner-City High School Students Who Have Been Classified as Truants. dans The High School Journal, Février 1973, pp. 248-257.
- WHITE, Solomon L., The Relationship of Certain Attributes to Attendance Problems in the Philadelphia Public Schools, Temple University, 1961.
- XXX A.S.O.P.E. Analyse descriptive des données de la première cueillette (1972), Les étudiants, Volume I, publié par la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, et par le Département de Sociologie, Université de Montréal, Montréal, 1974, 169 pages.
- XXX Annuaire Régional 1972-73, Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, Trois-Rivières, août 1972, 162 pages.

7. ANNEXE I

ANNEXE I - MOYENNES, SIGMAS DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU POUR CHACUN DES ITEM DU TEST PERPE AU PLAN DE LA PERCEPTION DU PROFESSEUR REEL ET RESULTATS DU CHI-CARRE.

NO DE L'ITEM	TITRE DE L'ITEM	FACTEUR	ASSIDUS N = 25		NON-ASSIDUS N = 25		CHI-CARRE	P = .05	P = .01
			M	σ	M	σ			
01	CONNAISSANCE DE LA MATIERE	I	3.96	0.5987	4.08	0.6882	5.1285		
02	COURS STRUCTURES	I	3.36	0.48	3.28	0.8727	5.5603		
03	PLAN DE LA MATIERE	I	3.40	0.80	3.44	0.8523	4.3695		
04	PREPARATION DES COURS	I	4.36	0.5571	4.12	0.6524	6.3294		
05	COMPREHENSION DANS LES CONTROLES	I	3.36	0.6248	3.72	0.9172	7.4047		
06	QUESTIONS DU PROFESSEUR	I	3.92	0.7960	3.80	0.9381	3.1883		
07	UTILITE DES TRAVAUX HORS-CLASSE	I	3.16	1.1893	3.24	1.0307	4.7428		
08	CONFIANCE EN SOI	I	4.44	0.5713	4.56	0.4964	5.1973		
09	JUSTICE	I	4.24	0.7088	3.48	1.0998	7.9585		
10	CORRECTIONS ADAPTEES	I	3.72	0.9174	3.56	1.0613	3.3026		
11	UTILITE DES TRAVAUX EN CLASSE	I	4.28	0.6645	4.12	0.6524	4.8261		
12	EXEMPLES ECLAIRANTS	I	3.60	0.6928	3.44	0.8523	5.3228		
13	STIMULATION	I-II	3.60	0.8485	3.56	0.8523	8.7156		
14	INTERET POUR LA MATIERE	I	3.96	0.7736	3.96	0.9583	2.7679		
15	CLARTE DES EXPLICATIONS	I	3.52	0.8542	3.28	1.0008	1.9913		
16	COMMENTAIRES CONSTRUCTIFS	I	2.88	0.8635	3.12	1.0323	2.4848		
17	FREQUENCE DES CONTROLES	I	3.76	0.9067	3.80	0.80	4.5325		
18	MATERIEL AUDIC-VISUEL	IV	----	-----	----	-----	-----		
19	VARIETE DES METHODES	IV	2.32	0.8818	2.48	1.0628	2.1960		
20	TRAVAIL EN EQUIPE	IV	2.44	0.4964	2.52	0.7547	6.6660		
21	DISTANCE PROFESSEUR-ETUDIANTS	II	3.56	0.8523	3.32	1.0088	4.4222		
22	CHALEUR	II	3.92	0.56	3.24	1.0688	8.3481		
23	SENS DE L'HUMOUR	II	3.40	1.0954	3.16	1.12	1.0119		
24	ENTHOUSIASME	II	3.12	1.0323	3.36	1.0538	1.0526		
25	TON DE LA VOIX	II	4.08	0.6274	3.72	0.8256	4.8526		
26	PARTICIPATION A LA VIE ETUDIANTE	II	2.60	1.1662	2.40	1.2961	4.0595		
27	CLIMAT	II	4.12	0.6524	3.48	1.0628	8.5897		
28	INTERET POUR LES ETUDIANTS	II	3.08	1.2937	3.08	1.3541	0.4800		
29	RENCONTRES HORS-CLASSE	II	3.20	0.6325	2.52	1.2687	13.3596	*	*
30	HUMEUR	II	3.92	0.9347	3.64	1.0911	3.8000		
31	COMPREHENSION DES ETUDIANTS	II	3.88	0.5879	3.44	1.0230	10.1481	*	
32	SUPPORT DU PROFESSEUR	I-II	3.84	0.7310	3.20	1.20	6.3792		
33	OUVERTURE AUX OPINIONS	II	3.08	0.9765	3.24	1.1758	1.9829		
34	COURS INTERESSANT	II	4.00	0.5657	3.68	0.7332	5.9280		
35	VOCABULAIRE	II	4.60	0.5657	4.24	0.7088	7.6582		
36	CONTROLE DE SOI	III	4.00	0.8485	3.68	0.7332	9.0333		
37	PATIENCE	III	4.28	0.6645	3.96	0.9992	5.6240		
38	SANCTIONS	III	2.60	0.9798	2.52	1.0245	3.6348		
39	RESPECT DES ETUDIANTS	III	3.64	0.6859	2.96	0.9583	10.1231	*	
40	DISCIPLINE AMICALE	III	3.72	0.96	3.12	1.0703	4.2666		

8. ANNEXE II

ANNEXE II - MOYENNES, SIGMAS DES GROUPES ASSIDU ET NON-ASSIDU POUR CHACUN DES ITEM DU TEST PERPE AU PLAN DE LA PERCEPTION DU PROFESSEUR IDEAL ET RESULTATS AU CHI-CARRE.

NO DE L'ITEM	TITRE DE L'ITEM	FACTEUR	ASSIDUS N = 25		NON-ASSIDUS N = 25		CHI-CARRE	P = .05	P = .01
			M		M				
01	CONNAISSANCE DE LA MATIERE	I	4.04	0.5276	4.28	0.7222	7.3779		
02	COURS STRUCTURES	I	3.80	0.5657	4.08	0.6274	6.8504		
03	PLAN DE LA MATIERE	I	3.96	0.5987	4.12	0.6524	5.0626		
04	PREPARATION DES COURS	I	4.36	0.6248	4.48	0.5741	4.5435		
05	COMPREHENSION DANS LES CONTROLES	I	3.56	0.7526	4.28	0.7756	13.0857	*	
06	QUESTIONS DU PROFESSEUR	I	4.00	0.7483	4.12	0.7652	4.8333		
07	UTILITE DES TRAVAUX HORS-CLASSE	I	3.40	1.2961	3.52	1.1356	3.5939		
08	CONFIANCE EN SOI	I	4.40	0.6928	4.56	0.5713	4.7619		
09	JUSTICE	I	4.52	0.5741	4.08	0.8908	6.1346		
10	CORRECTIONS ADAPTEES	I	4.12	0.8158	4.24	0.7088	2.3833		
11	UTILITE DES TRAVAUX EN CLASSE	I	4.28	0.6645	4.28	0.7756	3.2911		
12	EXEMPLES ECLAIRANTS	I	4.04	0.8237	4.24	0.5851	4.9011		
13	STIMULATION	I-II	4.28	0.6645	4.36	0.7940	4.0199		
14	INTERET POUR LA MATIERE	I	4.12	0.7111	4.20	0.9381	4.1555		
15	CLARTE DES EXPLICATIONS	I	4.00	0.8944	4.36	0.6248	6.7778		
16	COMMENTAIRES CONSTRUCTIFS	I	3.36	1.0538	3.76	1.0688	5.7516		
17	FREQUENCE DES CONTROLES	I	3.80	0.8944	3.56	0.8523	4.80		
18	MATERIEL AUDIO-VISUEL	IV	---	---	---	---	---		
19	VARIETE DES METHODES	IV	3.68	1.1565	3.92	1.0553	2.1403		
20	TRAVAIL EN EQUIPE	IV	3.52	0.8998	3.96	0.7736	7.7143		
21	DISTANCE PROFESSEUR-ETUDIANTS	II	4.04	1.0385	4.12	0.9086	1.6241		
22	CHALEUR	II	4.32	0.6145	4.08	0.6274	5.8095		
23	SENS DE L'HUMCUR	II	4.36	0.6248	4.24	0.5122	6.0843		
24	ENTHOUSIASME	II	3.64	0.8890	4.08	0.6274	3.9610		
25	TON DE LA VOIX	II	4.44	0.4964	4.44	0.4964	6.0000		
26	PARTICIPATION A LA VIE ETUDIANTE	II	3.56	1.0613	4.08	0.7440	7.0327		
27	CLIMAT	II	4.36	0.48	4.60	0.6928	10.9833	*	
28	INTERET POUR LES ETUDIANTS	II	3.80	0.9798	4.16	0.8333	2.4476		
29	RENCONTRES HORS-CLASSE	II	3.84	0.6741	3.72	0.96	7.3333		
30	HUMEUR	II	4.24	0.7632	4.52	0.64	5.9599		
31	COMPREHENSION DES ETUDIANTS	II	4.40	0.4899	4.44	0.4964	6.0821		
32	SUPPORT DU PROFESSEUR	I-II	4.24	0.5122	4.48	0.5741	7.0857		
33	OUVERTURE AUX OPINIONS	II	3.84	0.8333	4.08	0.8908	3.5079		
34	COURS INTERESSANT	II	4.36	0.5571	4.32	0.6765	5.4076		
35	VOCABULAIRE	II	4.64	0.5571	4.48	0.5741	5.4222		
36	CONTROLE DE SOI	III	4.24	0.6499	4.04	0.5987	7.0480		
37	PATIENCE	III	4.44	0.5713	4.36	0.6248	4.3768		
38	SANCTIONS	III	3.32	1.1565	3.24	1.1412	3.3778		
39	RESPECT DES ETUDIANTS	III	3.76	0.7088	3.96	0.8237	5.8596		
40	DISCIPLINE AMICALE	III	3.96	1.0385	4.12	0.7652	5.6730		

9. ANNEXE III

Questionnaire Perpe - Secondaire

GÉNÉRAL

forme expérimentale III

léon bernier
michel mailhot
paul pierre

printemps 73

INFORMATIONS

Le questionnaire PERPE est un instrument d'évaluation des cours. Au moyen des réponses de toute la classe, le professeur connaîtra, VOS PERCEPTIONS
VOS ASPIRATIONS
et VOTRE INSATISFACTION
concernant 40 aspects de la situation pédagogique.

Votre feuille de réponses demeure anonyme et le dossier de résultats de votre professeur lui est confidentiel: il a lui-même demandé que ses étudiants répondent à ce questionnaire, parce qu'il souhaite connaître leurs réactions face à son cours et qu'il veut évaluer son enseignement. VOTRE COLLABORATION LUI EST DONC INDISPENSABLE; répondez aussi sérieusement et objectivement que possible.

DIRECTIVES

1. CHACUN DES 40 ASPECTS COMPORTE UN TITRE ET UNE DESCRIPTION. LISEZ-LES ATTENTIVEMENT.
2. POUR CHAQUE ASPECT, REPONDEZ AUX DEUX QUESTIONS SUIVANTES:
Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?
3. POUR REPONDRE A CHACUNE DES DEUX QUESTIONS, CHOISISSEZ CELUI DES CINQ POINTS DE L'ECHELLE D'EVALUATION QUI CORRESPOND LE MIEUX A VOTRE PERCEPTION.

Si vous choisissez le même point de l'échelle pour la question A et pour la question B, c'est que vous vous considérez SATISFAIT(E) de la façon d'agir du professeur par rapport à cet aspect de l'enseignement.

Si vous choisissez pour B un point différent de celui choisi pour A, c'est que vous vous considérez INSATISFAIT(E) et désirez un changement dans la direction de votre réponse B.

IMPORTANT: votre insatisfaction sera jugée d'autant plus grande que les réponses A et B seront plus éloignées l'une de l'autre sur l'échelle d'évaluation.

4. INSCRIVEZ VOS REPONSES A L'ENDROIT APPROPRIE SUR LA FEUILLE DE REPONSES.

ATTENTION: vérifier régulièrement si le numéro de l'aspect correspond bien à celui de la double case où vous répondez.

5. MARQUEZ UNE SEULE REPONSE PAR QUESTION.
6. NE MARQUEZ PAS DE REPONSE DANS LES CAS SUIVANTS:
 - a) lorsque vous jugez que l'item ne s'applique pas à ce cours ou ce professeur;
 - b) lorsque vous jugez incapable d'évaluer le cours ou le professeur sur l'aspect concerné.

COMMENT REPONDRE

Noircissez, sur la feuille de réponses, le rectangle correspondant à la réponse que vous aurez choisie. N'utilisez que des crayons à mine de plomb (de préférence de type HB). Si vous désirez annuler une réponse, effacez complètement votre marque. Manipulez la feuille avec soin.

EXEMPLES:

1	Sexe
<input checked="" type="checkbox"/>	Masculin
<input type="checkbox"/>	Féminin

	1	
A		B
[1]		[1]
[2]		[2]
<input checked="" type="checkbox"/>		[3]
[4]		<input checked="" type="checkbox"/>
[5]		[5]

S.V.P. N'ECRIVEZ PAS DANS CE CAHIER.

COMMENCEZ MAINTENANT.

01. CONNAISSANCE DE LA MATIERE

Le professeur qui connaît sa matière est à l'aise pour répondre aux questions et est capable de fournir des explications sans consulter continuellement son livre ou ses notes de cours.

1. Connait PEU sa matière
2. Connait PLUS OU MOINS sa matière
3. Connait BIEN sa matière
4. Connait TRES BIEN sa matière
5. Connait PARFAITEMENT sa matière

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

02. COURS STRUCTURES

A l'intérieur d'une même période de cours, le professeur qui structure bien son cours permet aux étudiants de voir facilement les liens entre les différentes parties abordées.

1. Cours MAL structurés
2. Cours PLUS OU MOINS BIEN structurés
3. Cours ASSEZ BIEN structurés
4. Cours TRES BIEN structurés
5. Cours EXTREMEMENT BIEN structurés

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

03. PLAN DE LA MATIERE

Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur présente clairement aux étudiants le plan ou le programme de la matière, en soulignant régulièrement les différentes parties abordées au cours de l'année.

1. Plan PEU clair
2. Plan PLUS OU MOINS clair
3. Plan ASSEZ clair
4. Plan TRES clair
5. Plan PARFAITEMENT clair

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

04. PREPARATION DES COURS

Dans sa préparation de cours, le professeur doit prévoir les explications, les points difficiles à comprendre, les exercices, le matériel nécessaire. On veut mesurer ici jusqu'à quel point les cours du professeur semblent habituellement préparés.

1. Cours TRES MAL préparés
2. Cours MAL préparés
3. Cours PLUS OU MOINS BIEN préparés
4. Cours BIEN préparés
5. Cours TRES BIEN préparés

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

05. COMPREHENSION DANS LES CONTROLES

Il s'agit ici de mesurer l'importance que le professeur accorde à la compréhension de la matière, dans les contrôles ou examens, en insistant sur un effort de réflexion de la part des étudiants plutôt que sur une répétition du contenu du cours.

1. Accorde PEU d'importance à la compréhension
2. Accorde une PLUS OU MOINS grande importance à la compréhension
3. Accorde une GRANDE importance à la compréhension
3. Accorde une TRES GRANDE importance à la compréhension
5. Accorde une ENORME importance à la compréhension

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

06. QUESTIONS DU PROFESSEUR

Il s'agit ici de mesurer si le professeur pendant ses cours pose des questions aux étudiants pour vérifier s'ils comprennent bien.

1. Questions TRES RARES
2. Questions RARES
3. Questions OCCASIONNELLES
4. Questions FREQUENTES
5. Questions TRES FREQUENTES

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

07. UTILITE DES TRAVAUX HORS-CLASSE

Si, pour cette matière, vous avez à faire des travaux en dehors des périodes de classe, dans quelle mesure ces travaux vous sont-ils utiles pour mieux connaître, mieux comprendre la matière?

1. Travaux TRES PEU utiles
2. Travaux PEU utiles
3. Travaux PLUS OU MOINS utiles
4. Travaux ASSEZ utiles
5. Travaux TRES utiles

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

08. CONFIANCE EN SOI

Il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel point votre professeur semble sûr de lui, semble savoir où il va et savoir ce qu'il fait.

1. Semble TRES PEU SÛR de lui
2. Semble PEU SÛR de lui
3. Semble PLUS OU MOINS SÛR de lui
4. Semble SÛR de lui
5. Semble TRES SÛR de lui

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

09. JUSTICE

Dans les corrections des travaux, examens, etc., votre professeur vous semble-t-il juste ou se laisse-t-il influencer par des "idées toutes faites" (bonnes ou mauvaises) concernant ses étudiants?

1. PEU juste
2. PLUS OU MOINS juste
3. PLUTOT juste
4. TRES juste
5. PARFAITEMENT juste

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

10. CORRECTIONS ADAPTEES

Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur tient compte, dans la correction des travaux, de l'effort fourni par l'étudiant, en plus de la valeur du travail.

1. Tient TRES PEU compte de l'effort
2. Tient PEU compte de l'effort
3. Tient MOYENNEMENT compte de l'effort
4. Tient BEAUCOUP compte de l'effort
5. Tient ENORMEMENT compte de l'effort

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

11. UTILITE DES TRAVAUX EN CLASSE

Il s'agit ici de savoir si les exercices et travaux que le professeur vous fait faire en classe apportent quelque chose à l'étude de la matière, vous aident à mieux comprendre.

1. Exercices et travaux PEU utiles
2. Exercices et travaux PLUS OU MOINS utiles
3. Exercices et travaux ASSEZ utiles
4. Exercices et travaux TRES utiles
5. Exercices et travaux EXTREMEMENT utiles

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

12. EXEMPLES ECLAIRANTS

Il s'agit ici d'évaluer si les exemples utilisés par votre professeur vous aident à mieux comprendre ce qu'il enseigne.

1. Exemples PEU éclairants
2. Exemples PLUS OU MOINS éclairants
3. Exemples ASSEZ éclairants
4. Exemples TRES éclairants
5. Exemples PARFAITEMENT éclairants

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

13. STIMULATION

Un professeur stimulant est celui qui réussit à donner aux étudiants le goût de s'améliorer, d'augmenter leurs connaissances et de faire les efforts nécessaires pour apprendre même les choses difficiles.

1. TRES PEU stimulant
2. PEU stimulant
3. PLUS OU MOINS stimulant
4. ASSEZ stimulant
5. TRES stimulant

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

14. INTERET POUR LA MATIERE

Le professeur peut montrer son intérêt pour la matière par le plaisir qu'il manifeste d'en parler et par l'importance qu'il lui accorde.

1. Semble PEU intéressé
2. Semble PLUS OU MOINS intéressé
3. Semble ASSEZ intéressé
4. Semble TRES intéressé
5. Semble EXTREMEMENT intéressé

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

15. CLARTE DES EXPLICATIONS

Il arrive que les étudiants ne comprennent pas une partie de la matière. L'échelle ci-dessous permet d'évaluer si les explications fournies par le professeur sont habituellement claires, permettent aux étudiants de surmonter ces difficultés.

1. Explications PEU claires
2. Explications PLUS OU MOINS claires
3. Explications ASSEZ claires
4. Explications TRES claires
5. Explications PARFAITEMENT claires

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

16. CRITIQUES CONSTRUCTIVES

Des critiques sont constructives lorsque le professeur sait apprécier le rendement des étudiants par des commentaires parfois négatifs, mais toujours encourageants et qui aident l'étudiant à s'améliorer.

1. Critiques RAREMENT constructives
2. Critiques PARFOIS constructives
3. Critiques SOUVENT constructives
4. Critiques TRES SOUVENT constructives
5. Critiques TOUJOURS constructives

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il être pour que vous soyez satisfait(e)?

17. FREQUENCE DES CONTROLES

Il s'agit ici d'évaluer si le professeur fait souvent des contrôles sous forme de petits travaux, devoirs, récitations, etc.

1. Contrôles TRES RARES
2. Contrôles RARES
3. Contrôles OCCASIONNELS
4. Contrôles FREQUENTS
5. Contrôles TRES FREQUENTS

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

18. MATERIEL AUDIO-VISUEL

L'échelle ci-dessous permet d'évaluer si le professeur utilise souvent du matériel audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) dans la présentation de sa matière.

1. N'utilise JAMAIS de matériel audio-visuel
2. Utilise TRES RAREMENT du matériel audio-visuel
3. Utilise RAREMENT du matériel audio-visuel
4. Utilise OCCASIONNELLEMENT du matériel audio-visuel
5. Utilise SOUVENT du matériel audio-visuel

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

19. VARIETE DES METHODES

Dans sa présentation de la matière, le professeur peut utiliser différentes méthodes pédagogiques telles que travail d'équipe, cours magistraux, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes photocopiés, etc...

Il s'agit ici d'évaluer si votre professeur varie ses méthodes, change souvent, peu importe lesquelles il utilise.

1. Ne varie JAMAIS ses méthodes
2. Varie TRES RAREMENT ses méthodes
3. Varie RAREMENT ses méthodes
4. Varie OCCASIONNELLEMENT ses méthodes
5. Varie SOUVENT ses méthodes

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

20. TRAVAIL EN EQUIPES

Cette question veut mesurer si, à l'intérieur des périodes de classe, le professeur fait souvent travailler les étudiants en groupes.

1. JAMAIS de travail en équipes
2. Travail en équipes RARE
3. Travail en équipes OCCASIONNEL
4. Travail en équipes FREQUENT
5. Travail en équipes TRES FREQUENT

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

21. DISTANCE PROFESSEUR-ETUDIANTS

Entre le professeur et les étudiants il y a toujours une distance liée à une différence de compétence. Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure votre professeur tente de réduire cette distance en adoptant une attitude d'"égal à égal" avec ses étudiants.

1. Tente TRES PEU de réduire cette distance
2. Tente PEU de réduire cette distance
3. Tente PLUS OU MOINS de réduire cette distance
4. Tente ASSEZ de réduire cette distance
5. Tente BEAUCOUP de réduire cette distance

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

22. CHALEUR

Une personne chaleureuse est amicale, aimable, s'intéresse vraiment à vous personnellement. Une personne froide, par contre, nous traite comme un étranger, ne semble pas vouloir nous connaître vraiment.

1. TRES PEU chaleureux
2. PEU chaleureux
3. PLUS OU MOINS chaleureux
4. ASSEZ chaleureux
5. TRES chaleureux

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

23. SENS DE L'HUMOUR

Le sens de l'humour chez un professeur est sa capacité plus ou moins grande de faire des plaisanteries, des "farces" en classes ou ailleurs, sans toutefois se moquer des étudiants. Ceci inclut autant rire des plaisanteries des étudiants que d'en faire soi-même.

1. Sens de l'humour ABSENT
2. Sens de l'humour PEU DEVELOPPE
3. Sens de l'humour PLUS OU MOINS DEVELOPPE
4. Sens de l'humour ASSEZ DEVELOPPE
5. Sens de l'humour TRES DEVELOPPE

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

24. ENTHOUSIASME

Il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel point votre professeur manifeste de l'enthousiasme et du "pep" dans son enseignement, semble aimer enseigner.

1. PEU enthousiaste
2. PLUS OU MOINS enthousiaste
3. ASSEZ enthousiaste
4. TRES enthousiaste
5. EXTREMEMENT enthousiaste

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

25. TON DE LA VOIX

Votre professeur a-t-il un ton de voix vivant ou endormant? Sa voix réussit-elle ou non à capter votre attention?

1. Ton TRES PEU captivant
2. Ton PEU captivant
3. Ton PLUS OU MOINS captivant
4. Ton CAPTIVANT
5. Ton TRES captivant

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

26. PARTICIPATION A LA VIE ETUDIANTE

Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure votre professeur participe à la vie des étudiants en dînant avec eux, en se mêlant à leurs activités, en s'intéressant à leurs organisations, etc....

1. Participation NULLE
2. Participation TRES RARE
3. Participation RARE
4. Participation OCCASIONNELLE
5. Participation FREQUENTE

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

27. CLIMAT

Un climat tendu signifie qu'étudiants et professeur sont nerveux et s'impatientent vite. Un climat détendu, par contre, signifie que tous sont calmes, à l'aise, de bonne humeur.

1. Climat TRES PEU détendu
2. Climat PEU détendu
3. Climat PLUS OU MOINS détendu
4. Climat ASSEZ détendu
5. Climat TRES détendu

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

28. INTERET POUR LES ETUDIANTS

Il s'agit de l'intérêt que manifeste le professeur pour ses étudiants en s'informant auprès d'eux de ce qu'ils vivent, aiment ou font.

1. Montre TRES PEU d'intérêt
2. Montre PEU d'intérêt
3. Montre PLUS OU MOINS d'intérêt
4. Montre ASSEZ d'intérêt
5. Montre BEAUCOUP d'intérêt

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

29. RENCONTRES HORS-CLASSE

Cette question évalue jusqu'à quel point il est facile de rencontrer votre professeur en dehors des cours, quel que soit le sujet des rencontres.

1. Professeur TRES DIFFICILE à rencontrer
2. Professeur DIFFICILE à rencontrer
3. Professeur PLUS OU MOINS FACILE à rencontrer
4. Professeur FACILE à rencontrer
5. Professeur TRES FACILE à rencontrer

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

30. HUMEUR

Quelqu'un peut être habituellement de "bonne humeur", gai et souriant, ou plutôt maussade et de "mauvaise humeur".

1. RAREMENT de bonne humeur
2. OCCASIONNELLEMENT de bonne humeur
3. SOUVENT de bonne humeur
4. TRES SOUVENT de bonne humeur
5. TOUJOURS de bonne humeur

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

31. COMPREHENSION DES ETUDIANTS

Il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point le professeur comprend les étudiants, est capable de se mettre à leur place et de saisir correctement leurs idées, leurs attitudes ou leurs émotions.

1. TRES PEU compréhensif
2. PEU compréhensif
3. PLUS OU MOINS compréhensif
4. ASSEZ compréhensif
5. TRES compréhensif

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

32. SUPPORT DU PROFESSEUR

Dans son travail scolaire, l'étudiant peut rencontrer des périodes difficiles où il ne comprend plus rien et se décourage. On se demande ici si votre professeur est habile à encourager un étudiant, sait lui redonner espoir et l'aider à s'améliorer.

1. TRES PEU habile à encourager
2. PEU habile à encourager
3. PLUS OU MOINS habile à encourager
4. ASSEZ habile à encourager
5. TRES habile à encourager

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

33. OUVERTURE AUX OPINIONS

Cette question évalue dans quelle mesure le professeur s'intéresse aux idées, opinions ou suggestions émises par ses étudiants, et en tient compte,

1. PEU ouvert aux opinions
2. PLUS OU MOINS ouvert aux opinions
3. ASSEZ ouvert aux opinions
4. TRES ouvert aux opinions
5. EXTREMEMENT ouvert aux opinions

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

34. COURS INTERRESSANTS

Sans évaluer le contenu du cours, cette question veut mesurer si les cours sont intéressants, vous semblent passer vite, ou si, au contraire, ils vous semblent "plattes", monotones, interminables.

1. Cours TRES monotones
2. Cours ASSEZ monotones
3. Cours PLUS OU MOINS intéressants
4. Cours ASSEZ intéressants
5. Cours TRES intéressants

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

35. VOCABULAIRE

Il s'agit ici d'évaluer si le professeur, durant ses cours, emploie des mots simples et précis, faciles à comprendre, ou des mots imprécis et difficiles à comprendre.

1. Vocabulaire TRES SOUVENT DIFFICILE à comprendre
2. Vocabulaire SOUVENT DIFFICILE à comprendre
3. Vocabulaire PARFOIS DIFFICILE à comprendre
4. Vocabulaire HABITUELLEMENT FACILE à comprendre
5. Vocabulaire TOUJOURS FACILE à comprendre

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

36. CONTROLE DE SOI

Face aux différentes situations qui peuvent se présenter en classe, le professeur reste-t-il calme ou a-t-il tendance à perdre son sang-froid, à "se fâcher pour un rien"?

1. Perd SOUVENT son sang-froid
2. Perd PARFOIS son sang-froid
3. Perd RAREMENT son sang-froid
4. Perd TRES RAREMENT son sang-froid
5. Ne perd JAMAIS son sang-froid

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

37. PATIENCE

La patience du professeur signifie ici se montrer généralement disposé à reprendre plusieurs fois si nécessaire l'explication du même problème, de la même difficulté, sans montrer d'agacement.

1. Professeur TRES PEU patient
2. Professeur PEU patient
3. Professeur PLUS OU MOINS patient
4. Professeur ASSEZ patient
5. Professeur TRES patient

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

38. SANCTIONS

Il s'agit ici d'évaluer si le professeur utilise souvent des sanctions ou punitions comme des travaux supplémentaires, l'expulsion de la classe ou même la force physique, pour faire respecter l'ordre dans la classe.

1. Utilise SOUVENT des sanctions
2. Utilise OCCASIONNELLEMENT des sanctions
3. Utilise RAREMENT des sanctions
4. Utilise TRES RAREMENT des sanctions
5. N'utilise JAMAIS de sanctions

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

39. RESPECT DES ETUDIANTS

Votre professeur s'adresse-t-il habituellement aux étudiants avec respect ou a-t-il plutôt tendance à les rabaisser et à les ridiculiser?

1. PEU respectueux
2. PLUS OU MOINS respectueux
3. PLUTOT respectueux
4. TRES respectueux
5. EXTREMEMENT respectueux

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

40. DISCIPLINE AMICALE

Une discipline "amicale" est celle où le professeur, s'il y a désordre dans la classe, parle fermement et même durement s'il le faut, mais toujours de façon franche et sans blesser les étudiants.

1. Discipline RAREMENT amicale
2. Discipline OCCASIONNELLEMENT amicale
3. Discipline SOUVENT amicale
4. Discipline TRES SOUVENT amicale
5. Discipline TOUJOURS amicale

Question A: Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

QUESTIONNAIRE AUXILIAIRE

Veillez répondre aux huit questions suivantes dans la partie droite de vos feuilles de réponses, sous le titre "Questionnaire Auxiliaire".

Attention: N'écrivez rien dans la partie gauche des feuilles de réponses intitulée "Renseignements Personnels".

Les feuilles de réponses que vous utilisez servent également à d'autres fins. C'est pourquoi vous y trouverez des titres (Age, Revenu, Profession, etc.) qui ne correspondent PAS au titres des questions auxquelles vous devez répondre. Ne vous préoccupez PAS de ces titres. ASSUREZ-VOUS DE RÉPONDRE AU BON ENDROIT EN VEILLANT A CE QUE LES NUMEROS DES QUESTIONS ET DES CASES DE REPONSES SOIENT LES MEMES.

Questions au verso

Question (1) : Quel est votre RENDEMENT ACADEMIQUE dans cette matière que vous étudiez avec ce professeur?

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1- Moins de 50% | 4- Entre 70 et 79% |
| 2- Entre 50 et 59% | 5- 80% et plus |
| 3- Entre 60 et 69% | |

Question (2) : Par rapport à l'ensemble des autres matières que vous étudiez cette année, comment se situe votre rendement académique dans cette matière que vous étudiez avec ce professeur?

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| 1- Très supérieur aux autres matières | 4- Inférieur aux autres |
| 2- Supérieur aux autres matières | 5- Très inférieur aux autres |
| 3- Dans la moyenne | |

Question (3) : Quel AGE avez-vous?

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1- 12 ans et moins | 5- 16 ans |
| 2- 13 ans | 6- 17 ans |
| 3- 14 ans | 7- 18 ans |
| 4- 15 ans | 8- 19 ans et plus |

Question (4) : A quel NIVEAU êtes-vous?

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1- Secondaire I | 4- Secondaire IV |
| 2- Secondaire II | 5- Secondaire V |
| 3- Secondaire III | |

Question (5) : Quel est votre SEXE?

- | | |
|-------------|------------|
| 1- Masculin | 2- Féminin |
|-------------|------------|

Question (6) : Suivez-vous ce cours pour la première fois?

- | | |
|--------|---------------------------------|
| 1- Oui | 2- Non (ce cours a déjà échoué) |
|--------|---------------------------------|

Question (7) : Indépendamment du professeur que vous venez d'évaluer, jusqu'à quel point aimez-vous cette matière?

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| 1- N'AIME PAS cette matière | 4- Aime ASSEZ cette matière |
| 2- Aime PEU cette matière | 5- Aime BEAUCOUP cette matière |
| 3- Aime PLUS ou MOINS cette matière | |

Question (8) : Quelle sorte de cours suivez-vous?

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1- Général ou académique seulement | 2- Aussi professionnel ou commercial |
|------------------------------------|--------------------------------------|