

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

PAR

MICHEL HIVON

B. Sp. PSYCHOLOGIE

LA PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE ET L'ABSENTEISME SCOLAIRE

Décembre 1975

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.

La perspective temporelle future et l'absentéisme scolaire.

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en Arts (Psychologie) par Michel Hivon B.sp. Psychologie. Décembre 1975.

La présente étude fut réalisée auprès de 137 étudiants de niveau scolaire, secondaire, les uns s'absentant peu de l'école et les autres faisant preuve d'un absentéisme notable et avait pour but de vérifier s'il existe une relation entre le fait de posséder une perspective temporelle plus étendue et le fait de s'absenter de l'école.

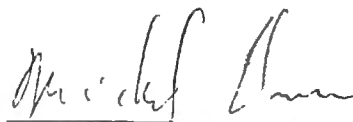
La perspective temporelle future peut être définie comme " la localisation dans le temps et l'ordination des événements futurs personnalisés " (Wallace 1956). Plus simplement, c'est la façon dont un individu entrevoit le futur en terme de projets, de plans, de buts à réaliser ou à atteindre. D'autre part, l'absentéisme scolaire est le fait de s'absenter souvent de l'école sans raisons valables et ce à l'insu des parents.

Pour réaliser cette comparaison, nous avons utilisé la méthode d'induction motivationnelle de Louvain adaptée à la perspective temporelle par Noterdaeme (1965). Nous avons pu de cette façon comparer nos deux groupes et il nous est apparu que certaines différences existaient entre les étudiants s'absentant régulièrement et les étudiants s'absentant peu, quant à la perspective temporelle future.

De plus nous avons contrôlé plusieurs variables, sexe, âge, niveau scolaire, milieu socio-économique etc... afin de nous assurer de l'homogénéité de nos deux groupes.



Roger Asselin



Michel Hivon.

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	i
<u>INTRODUCTION</u> .....	1
1. L'ABSENTEISME SCOLAIRE, UN PROBLEME.....	2
2. LA THEORIE DE JOSEPH NUTTIN.....	4
3. LA PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE (PTF).....	9
4. HYPOTHESE.....	11
<u>REVUE DE LA LITTERATURE</u> .....	15
I. LA PERSPECTIVE TEMPORELLE.....	16
1. LES PREMIERES RECHERCHES DANS CE DOMAINE.....	17
2. TERMINOLOGIE.....	17
3. LES DIMENSIONS DE LA PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE.....	19
3.1 Perspective temporelle et classes sociales.....	21
3.2 Perspective temporelle et adaptation sociale.....	24
3.3 Perspective temporelle et réussite scolaire.....	28
3.4 Perspective temporelle et tonalité affective.....	28
3.5 Le développement de la Perspective temporelle avec l'âge.....	30
3.6 Perspective temporelle et sexe.....	34
3.7 Perspective temporelle, délais de la gratification et organisation cognitive.....	35
3.8 Perspective temporelle et autres caractéris- tiques.....	39
4. LES RECHERCHES REALISEES SELON LA METHODE DE LOUVAIN.....	42
5. RESULTATS OBTENUS SELON LA METHODE DE LOUVAIN.....	43
6. EN RESUME.....	48

II. L'ABSENTEISME SCOLAIRE.....	49
1. ABSENTEISME SCOLAIRE: DEFINITION.....	50
2. LES CAUSES DE L'ABSENTEISME SCOLAIRE.....	52
3. ABSENTEISME ET FAMILLE.....	53
3.1 Education familiale et absentéisme.....	53
3.2 Valeurs familiales et absentéisme.....	54
3.3 Présence et absence des parents et absentéisme.....	55
4. ABSENTEISME ET ADAPTATION.....	56
5. ABSENTEISME ET INTELLIGENCE.....	58
6. ABSENTEISME ET NIVEAU ACADEMIQUE.....	59
7. ABSENTEISME ET MILIEU.....	61
8. ABSENTEISME ET DELINQUANCE.....	63
9. ABSENTEISME ET PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE.....	66
10. EN RESUME.....	71
 <u>METHODOLOGIE</u> .....	 72
1. DEFINITION OPERATIONNELLE DE L'ABSENTEISME.....	73
2. ECHANTILLONNAGE THEORIQUE.....	74
3. ECHANTILLONNAGE REEL.....	76
4. INSTRUMENTS.....	80
4.1 Le questionnaire d'identification sociale.....	80
4.2 La Méthode d'Induction Motivationnelle MIM.....	82
1. CODIFICATION DES OBJETS MOTIVATIONNELS INDUITS.....	83
1.1 Représentation graphique de l'échelle temporelle..	88

2.	DISCUSSION DE LA METHODE.....	89
3.	LIMITATION DE LA METHODE.....	89
4.	NEUTRALITE DES INDUCTEURS.....	90
5.	INTELLIGENCE DES SUJETS.....	90
6.	FIDELITE ET VALIDITE.....	91
7.	EFFICACITE DES INDUCTEURS.....	92
8.	NOMBRE DES INDUCTEURS.....	92
9.	L'ASPECT CULTUREL DE LA METHODE.....	93
10.	REMARQUES RELATIVES A LA PRESENTE RECHERCHE.....	94
	CONTROLE DES VARIABLES DEPENDANTES.....	94
1.	HOMOGENEITE DE NOS DEUX (2) GROUPES.....	96
1.1	Analyse des variables.....	100
2.	VARIABLE SOCIO-ECONOMIQUE.....	101
2.1	Analyse des variables.....	102
A)	Milieu.....	102
B)	Revenu du chef de famille.....	104
C)	Profession du père.....	106
D)	Années d'études du père et de la mère.....	108
E)	Mère travaillant au dehors.....	111
2.2	Contrôle du statut socio-économique à l'aide de l'index socio-économique de Pinéo et Porter.....	113
3.	LE QUOTIENT INTELLECTUEL.....	115
3.1	Résultats de la comparaison de nos deux (2) groupes quant au quotient intellectuel.....	117
	<u>ABSENTEISME SCOLAIRE ET PERSPECTIVE TEMPORELLE: RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE.....</u>	120

1. ETUDE DES RESULTATS.....	121
2. FREQUENCE DES REPONSES EN FONCTION DES GROUPES ET NIVEAUX.....	122
3. FREQUENCE DES REPONSES EN FONCTION DE CHAQUE VARIABLE, DE CHAQUE NIVEAU ET DE CHAQUE GROUPE.....	125
4. ANALYSE DES RESULTATS A L'AIDE DU CHI-CARRE.....	132

RESULTATS: PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE.....	136
---	-----

1. SIGNIFICATION DES VARIABLES.....	137
2. DISCUSSION DES RESULTATS.....	155

<u>CONCLUSION</u> .....	162
-------------------------	-----

<u>BIBLIOGRAPHIE</u> .....	166
----------------------------	-----

<u>ANNEXES</u>	
----------------	--

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les personnes et organismes suivants pour leur collaboration à la présente recherche.

-La Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges et tout particulièrement M. Jean-Pierre Dugré, directeur des Services aux Etudiants;

-La direction de l'Ecole Polyvalente du Cap et tout spécialement M. Jean Langelier et son équipe, qui nous a été d'un grand secours en facilitant notre expérimentation au sein de l'école;

-M. Gilles Parenteau, préposé à la fréquentation scolaire à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges;

-M. Robert Labarre du Centre de Calcul de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par qui nos données furent traitées;

-Mlle Marie-Alice D'Amorim qui a supervisé une partie de cette recherche;

-Et enfin, M. Roger Asselin qui a supervisé la majeure partie de ce travail et à qui nous adressons notre gratitude.

Pour terminer, nous remercions Mme Danielle Rouillard qui a dactylographié et mis en pages cette recherche.



## INTRODUCTION

La présente recherche fait suite à une étude que nous avons antérieurement menée à la Commission Scolaire des Vieilles Forges, sur l'absentéisme scolaire. Cette expérience nous a amené à nous poser des questions sur ce sujet et nous a incité à faire le présent travail.

Cette recherche se veut une étude comparative de deux (2) groupes d'étudiants d'une même école, les uns s'absentant très souvent et les autres, faisant preuve d'une assiduité remarquable.

La variable que nous tentons d'isoler dans ce travail est la perspective temporelle. Nous tentons de découvrir si une différence significative entre les deux (2) groupes, quant à la perspective temporelle, ne pourrait pas nous aider à mieux comprendre ce phénomène qu'est l'absentéisme scolaire.

#### 1. L'ABSENTEISME SCOLAIRE, UN PROBLEME!

Comme le problème de l'abandon scolaire "dropping out", l'absentéisme occasionnel est un symptôme d'un certain malaise à l'intérieur de l'école. De plus, sur le plan administratif, rappelons que cette situation amène à la création de postes de plus en plus nombreux (surveillant, policier, contrôleur, etc) et des problèmes adminis-

tratifs de toutes sortes.

Soulignons brièvement que le taux d'absentéisme pour une Commission Scolaire comme celle des Vieilles Forges se situe à environ 5%, ce qui implique qu'il y a 5% du temps scolaire non employé. C'est comme si à chaque cent (100) jours, on fermait l'école pour une durée de cinq (5) jours.

D'autre part, c'est à Montréal, à la CECM, que nous trouvons le taux le plus élevé au Québec, soit environ 10%. Ce taux est très élevé considérant que pour l'Amérique du Nord, c'est Chicago qui détient le premier rang avec un taux d'absentéisme de 15%.

Devant cette situation et celle de l'abandon, les Commissions Scolaires commencent à s'intéresser au problème. Du même coup, la Fédération des Commissions Scolaires du Québec vient d'entreprendre une étude provinciale sur ce sujet. Cette recherche est menée par le Père Louis Jamin, que nous avons rencontré relativement à cette étude.

Il est bien évident que l'absentéisme scolaire n'a pas uniquement sa source dans l'individu. Le système, tel qu'il est actuellement, a sûrement quelque influence sur l'absentéisme occasionnel et sur l'abandon. Mais, tout en étant conscient de ce fait, nous menons la présente é-

tude sur une des sources du comportement de l'individu, soit la perspective temporelle.

Pour l'instant, notre recherche ne nous permet pas de faire une analyse exhaustive des causes extérieures à l'individu. Cependant, comme il est bien connu que tout comportement est plus ou moins fonction des contingences extérieures à l'individu, le fait que nous étudions la perspective temporelle implique "de facto" les réactions du sujet au milieu. D'ailleurs, la théorie sur laquelle s'appuie notre recherche implique par elle-même cette relation bipolaire Moi-Monde.

## 2. LA THEORIE DE JOSEPH NUTTIN:

"Une personnalité est un mode de fonctionnement qui englobe essentiellement deux pôles: le Moi et le Monde. Le Moi qui est l'ensemble des fonctions et des potentialités psychiques de l'individu, le Monde en est l'objet intrinsèque." (1)

Avant d'entrer dans le vif de notre propos, nous présenterons la théorie de Joseph Nuttin. Cette théorie est à la base de notre recherche et c'est pourquoi il est important d'en faire la présentation ici. Nuttin dit:

---

(1) Nuttin, Joseph, La structure de la personnalité, p. 206

"La personnalité nous est apparue comme un ensemble structuré de potentialités, d'interactions spécifiques avec soi-même et le monde. Le schéma typique de ces potentialités reste relativement identique à lui-même et est lié à une structure organique également stable. Le contenu lui, est plus malléable et est à la base des changements profonds dans la personnalité. Par ses fonctions cognitives, dynamiques et motrices, le comportement construit le monde des situations significatives et fait entrer ce monde dans la personnalité, de même que la personnalité -grâce à cette même activité- s'insère dans le monde, actualisant ainsi d'une manière créative et non sans conflits, les potentialités dynamiques impliquées dans sa structure bipolaire Moi-Monde." (1)

Cette bipolarité implique "de facto" une relation avec le temps dans tout comportement. Selon Nuttin, nous ne devons pas considérer le comportement comme le relâchement d'une quantité d'énergie psychique accumulée, mais plutôt comme l'établissement d'une relation nécessaire entre l'organisme et son environnement, sans laquelle l'organisme ne peut fonctionner normalement et de façon optimale. Toutes les fonctions interviennent dans cette relation, incluant les fonctions cognitives et chez les humains, les fonctions cognitives supérieures.

---

(1) Nuttin, Joseph, La structure de la personnalité, p. 253

L'homme satisfait généralement ses besoins en les élaborant dans une structure compliquée de buts, de plans, de tâches et de projets. De ce fait, nous pouvons penser que la motivation humaine est principalement orientée vers des "objets", situés dans le futur et à atteindre. Le terme "objet" dans ce contexte doit être considéré dans son sens le plus large et inclut par exemple des situations ou des réseaux de relations qui doivent être établis avec des personnes ou des objets matériels, par exemple devenir médecin ou mettre sur pied une usine, etc. De temps en temps, il peut y avoir une référence occasionnelle au passé comme un modèle (la façon dont les choses doivent ou ne doivent pas être faites).

Ce regard vers le passé en tant qu'individu nous amène à la notion de succès-échec. Pour Nuttin, il ne s'agit pas ici d'un apprentissage en fonction du passé, mais plutôt d'une référence aux expériences antérieures, d'un guidage face à de nouvelles situations localisées dans le futur.

Pour Nuttin, l'expérience du besoin implique une relation dynamique avec "une chose absente". Par le fait de nécessiter un objet, le psychisme est vaguement orienté vers cet objet, qui par conséquent n'est pas totalement absent. Au niveau comportemental, l'objet nécessité est comme "quelque

chose qui vient", qui va se réaliser. Par contre, une fois le contact actuel réalisé, l'objet qui satisfait semble fixer l'organisme dans la dimension du présent.

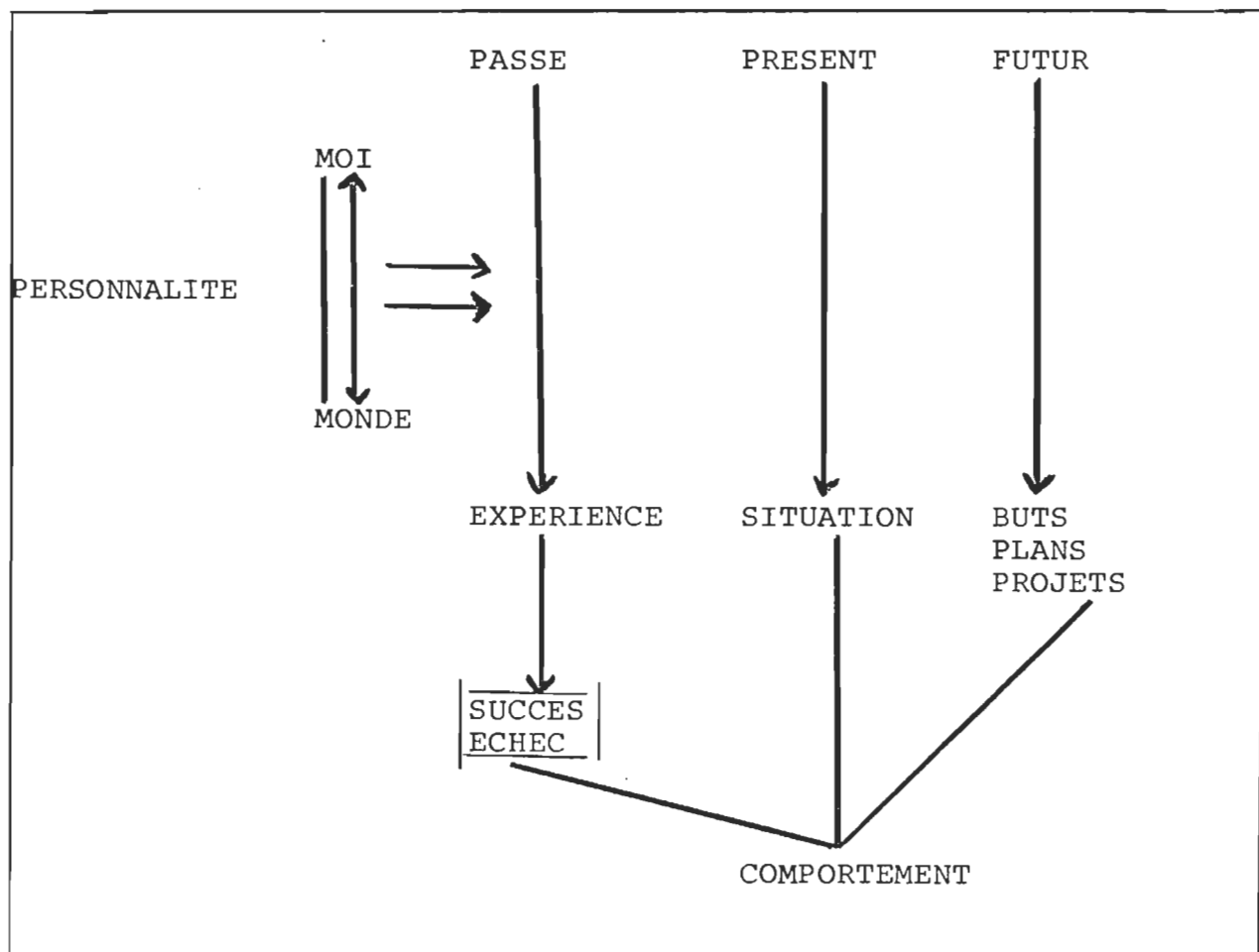
C'est comme fonction de l'interaction entre les processus motivationnels et cognitifs que les besoins se développent chez l'homme. A travers ce processus se forment de nombreuses structures moyens-fins, qui constituent nos plans comportementaux et nos projets à long terme. Cela revient à considérer que la perspective temporelle future est liée à l'élaboration cognitive des besoins sous forme de plans, intentions ou tâches ayant une structure temporelle qui peut être plus ou moins élaborée. En d'autres mots, le "besoin" cognitivement élaboré donne naissance à une structure moyen-fin -le Plan- dans laquelle existe une perspective temporelle future.

Cependant, comme l'a écrit Nuttin, il faut distinguer entre un plan d'action qui nous est proposé et celui que nous nous proposons nous-même:

"There is, of course, some value in distinguishing between the dynamic impulse and the cognitive process by which concrete objects are recognized as leading towards a goal-object. But, the very fact that the means object is really "intended" (and not just cognitively perceived as an efficient means) is due to the dynamic process by which the subject is striving for the goal-object. In other words,

there is an important distinction to be made between a plan of action drawn up for me by an adviser and the plan which I am following in actual behavior." (1)

Nous pourrions résumer la théorie de Nuttin par le schéma suivant:



Comme nous l'avons dit plus haut, la personnalité serait composée d'une structure bipolaire Moi-Monde. Cet-

---

(1) Nuttin, Joseph, Proceedings of the 17th International Congress of Psychology, p. 66



te structure impliquerait une relation avec le temps. Les comportements seraient fonction tout d'abord du passé, relativement aux succès et échecs, ce qui forme ce que nous appelons l'expérience; mais, cette expérience ne serait qu'un apport aux buts, plans et projets qui, comme nous l'avons dit plus haut, caractérisent principalement le comportement.

En conclusion, la perspective temporelle future est un élément déterminant du comportement selon Nuttin et c'est pourquoi nous avons cru important d'exposer brièvement cette théorie.

### 3. LA PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE (PTF): (1)

La majeure partie des recherches sur la perspective temporelle concerne le futur. Le concept de perspective temporelle future fut défini pour la première fois par Wallace (1956, p. 240) comme "la localisation dans le temps et l'ordination des événements futurs personnalisés." (1)

Siegman (1971, p. 470, la considère comme "la dis-

---

I Perspective temporelle future est la terminologie généralement adoptée pour traduire le concept de "Future Time Perspective" de la littérature anglaise. On retrouve en français le terme "Horizon Temporel" pour désigner indifféremment la P.T. ou la P.T.F.

(1) Future Time Perspective, the timing and ordering of personalized future events.

tance relative des buts dans la vie d'un individu" (1) et Kastenbaum (1961, p. 205) "comme un intérêt général pour les événements futurs" (2). Même si ces définitions ne semblent pas avoir le même contenu, un trait commun demeure: il s'agit toujours de la représentation de buts à atteindre.

Fraisse (1967) fait remarquer pour sa part que l'avenir est avant tout l'expérience d'un intervalle temporel. Et le plus souvent, ce sont nos désirs et nos craintes que nous projetons dans l'avenir sous forme de plans et de projets. A partir de la représentation du futur, nous essayons alors de guider notre conduite actuelle.

C'est la possession d'une perspective temporelle future qui assure à l'individu la possibilité de préparer activement le futur. Rappelons cependant que pour que cela se vérifie, il faut que l'individu ait conscience de la possibilité de réaliser l'avenir par son activité propre; cette possibilité ouvre la voie au travail en vue de la réalité désirée.

Enfin, Fraisse note qu'il y a une certaine simultanéité entre le développement de la perspective temporelle

---

(1) Future Time Perspective, the relative distance of one's life goals.

(2) Future Time Perspective, generalised concern for future events.

et la constitution de l'unité de la personnalité de l'enfant. Or, ce développement de la personnalité unifiée dépend de l'acquisition de l'aptitude à inhiber des réactions suscitées par des stimuli organiques ou par l'environnement social.

De même, l'enfant doit apprendre à maîtriser ses réactions émotives puisque l'émotivité, comme vécu actuel, tend à l'enfermer dans le présent. En termes psychanalytiques, il s'agit de la subordination du principe du plaisir au principe de la réalité.

#### 4. HYPOTHESE:

Comme nous l'avons dit préalablement, plusieurs recherches ont été faites relativement à la perspective temporelle. Parmi ces dernières, soulignons brièvement les travaux relatifs à la délinquance et à l'inadaptation sociale. Ces travaux seront repris plus loin lors de la revue de la littérature.

Les adolescents délinquants ont révélé des intervalles de perspective temporelle courts et sont plus orientés vers le présent que les adolescents non délinquants (Barndt et Johnson, 1955).

Siegmán (1961) a trouvé chez les jeunes délinquants

une perspective temporelle future significativement plus courte que celle signalée dans le groupe contrôle (Test des Evénements Futurs).

Mischel (1961) a observé que les délinquants préfèrent une satisfaction petite mais immédiate à une satisfaction plus grande mais différée.

Davids, Kidder et Reich (1962), utilisant une technique d'histoires à compléter, ont observé dans le groupe de délinquants un score moyen de perspective temporelle significativement moins élevé que celui du groupe contrôle.

Stein, Sarbin et Kulik (1968) ont trouvé que l'étendue de la perspective temporelle future des non délinquants était significativement plus importante que celle des délinquants.

Banissoni (1968), (1) dans une étude comparative de deux groupes d'adolescents, adaptés et non adaptés socialement, a observé chez les adolescents socialement adaptés, une perspective temporelle future plus étendue ainsi qu'une plus grande facilité à conceptualiser le futur.

De plus, de nombreuses recherches rapportent qu'il y a un lien étroit entre l'absentéisme scolaire et la délinquance. En effet, Healy (1915), Burt (1925), Tyerman

---

(1) Auteur italien cité par Maluf (1971).

(1958) (1968) ont trouvé que certaines caractéristiques du délinquant se retrouvaient chez "l'absent". De plus, on a remarqué que les causes de l'absentéisme et de la délinquance étaient souvent identiques et enfin, que l'incidence de la délinquance est directement reliée à l'absentéisme scolaire (Le Courtier (1952), Vernet (1955), Hodges (1968), etc).

Enfin, on a trouvé que les "absents" n'avaient pas de projets à long terme (Washington (1973), White (1961), Powel et Bergen (1962), etc) et étaient préoccupés par les choses immédiates: argent, voiture, etc (Reis et Rhodes (1959)).

Cette série de travaux antérieurs nous amène à poser le problème suivant: serait-il possible que la perspective temporelle future soit différente chez un groupe d'étudiants fréquentant assidûment l'école et un autre groupe s'absentant régulièrement?

De ce fait, nous émettons l'hypothèse que la perspective temporelle future est plus courte chez les absentéistes que chez les non absents. Ceci impliquerait que les gens qui s'absentent le plus auraient des projets à plus court terme que les gens de l'autre groupe, d'où leur intérêt relativement réduit pour l'école.

Enfin, il nous est apparu important de contrôler certaines variables dépendantes pouvant influencer la perspective temporelle future.

Ces variables sont d'abord l'homogénéité de nos deux (2) groupes quant à l'âge, au sexe, au niveau scolaire; puis, le niveau socio-économique et ensuite, l'intelligence de chacun de nos deux (2) groupes.

En faisant la revue de la littérature, nous verrons pourquoi il est important que ces variables soient contrôlées.

REVUE DE LA LITTERATURE

I. LA PERSPECTIVE TEMPORELLE



PREAMBULE A LA REVUE DE LA LITTERATURE

Cette revue de la littérature s'est effectuée en fonction de certains critères.

D'abord, nous nous sommes attardés aux articles qui ont un rapport direct avec le sujet traité dans cette recherche. En second lieu, nous nous sommes arrêtés, en ce qui a trait aux études concernant la perspective temporelle, aux recherches utilisant des méthodes généralement acceptées.

Enfin, nous nous sommes assurés que les recherches citées ne présentaient pas de vice de procédure flagrant (échantillonnage restreint, mauvaise application de la méthode, etc.).

Il est évident qu'il aurait été très intéressant d'étudier chacune des recherches mentionnées en détail, mais le but de cette étude est de mesurer un phénomène en utilisant une méthodologie expérimentale plutôt que de faire un mémoire théorique.

Cette orientation du présent travail explique pourquoi nous ne faisons que de citer les études.

## 1. LES PREMIERES RECHERCHES DANS CE DOMAINE:

Un article de Wallace et Rabin (1960) nous a fourni un aperçu assez complet de l'évolution des recherches sur l'expérience temporelle, prise en son sens le plus large et aussi en sa dimension appelée perspective temporelle (Time Perspective). Cette source de renseignements s'ajoute à la remarquable recherche de littérature faite par Maria Regina Maluf, dans sa thèse de doctorat (1971).

## 2. TERMINOLOGIE:

C'est en 1939 que fut publié le premier ouvrage concernant cet aspect du comportement cognitif. Lawrence Frank, dans son ouvrage intitulé "Time Perspective" (Frank 1939), ouvrait la voie aux recherches postérieures.

A partir de Frank, les recherches commencèrent à se multiplier. On employa les termes "Time Orientation" (1) et "Time Perspective" (2) pour désigner l'orientation de la conduite vers le passé, le présent ou l'avenir.

---

(1) Golfarb, 1945; le Shan, 1952; Campbell, 1954; Barndt et Johnson, 1955; Ellis et al, 1955; De la Garza et Worchel, 1956.

(2) Frank, 1939; Lewin, 1942; Hullet, 1944; Farber, 1944, 1953; Eson, 1951; Fink, 1957.

C'est en 1956 que Wallace, dans son ouvrage intitulé "Future Time Perspective in Schizophrenia" définira spécifiquement la perspective temporelle comme l'Orientation Temporelle de la conduite vers le futur. Le terme fut aussitôt repris par Lipman (1958) et Teahan (1958).

Wallace avait remarqué que les concepts "Time Sens", "Time Orientation", "Time Perspective" et "Time Perception" étaient utilisés comme synonymes ou d'une façon qui ne permettait pas de se faire une idée claire et précise de leur signification.

En plus d'avoir défini la perspective temporelle future comme la "localisation dans le temps et l'ordination des événements futurs personnalisés" (1), il en distingue deux (2) aspects qu'il a également définis: l'extension, "the extension is the length of the Future Time span which is conceptualized" et la cohérence, "the coherence is the degree of organisation of the events in the future time span".

A partir de ce moment, les recherches commencèrent à être plus nombreuses. Plusieurs méthodes furent utilisées et les recherches portèrent sur de nombreux domaines. Afin de limiter cette revue de littérature à son aspect le plus fonctionnel, nous nous attarderons aux sujets ayant

---

(1) "...the timing and ordering of personalized future events".

un certain rapport avec la présente recherche. Ceci implique que nous regarderons plus spécifiquement les recherches ayant trait au sexe, à l'âge, au statut socio-économique, aux attitudes sociales et à la délinquance. Bien qu'il eut été intéressant de parler des recherches concernant la maladie mentale, les vieillards, le dogmatisme et autres, il nous a semblé plus immédiat de limiter notre propos au propre de notre sujet.

### 3. LES DIMENSIONS DE LA PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE:

Avant de commencer la revue des recherches antérieures, il nous semble important de nous arrêter à l'analyse expérimentale des dimensions de la perspective temporelle future, réalisée par Kastenbaum en 1961.

Il semble que trois (3) chercheurs ont marqué l'étude de la perspective temporelle. D'abord, Frank et Wallace dont nous avons parlé plus haut et enfin Kastenbaum.

Ce dernier se demande s'il est juste de considérer la perspective temporelle future comme étant une variable unidimensionnelle, ainsi que l'ont fait les auteurs qui l'ont étudiée empiriquement en se basant sur les théories jusqu'alors connues. Il est vrai que Wallace (1956) a-

vait déjà distingué deux (2) dimensions: l'extension et la cohérence, lesquelles analysées empiriquement avaient fourni des résultats à tendance analogue; les scores des schizophrènes adultes étaient inférieurs à ceux des normaux pour les deux (2) dimensions.

Cependant, Kastenbaum voyant que les relations entre ces deux (2) dimensions n'avaient pas été directement testées, se proposa de clarifier la variable perspective temporelle future dans ses aspects formels ou dimensionnels et en a construit un modèle logique à quatre (4) dimensions:

- l'extension, mesurée par une forme de la "Story-Completion Technique";
- la cohérence, mesurée par le "Future Events Test";
- la densité, qu'il a défini comme le nombre d'événements que l'individu est capable d'envisager dans son avenir personnel. Elle fut mesurée par le nombre d'identifications personnelles en réponse à la question "who will you be?" (1)
- la direction, qui se réfère au caractère passif ou dynamique de l'Orientation Temporelle. La différence fondamentale entre ces deux (2) types d'orientation se remarque par la présence ou l'absence de préférence pour le mouvement "dirigé".

---

(1) "...the number of events the individual is able to see in his personal future". (Kastenbaum, 1961, p. 205).

Elle fut mesurée par le Test de  
Métaphores Temporelles. (1)

L'analyse des résultats obtenus a montré une interrelation statistiquement significative entre trois (3) des quatre (4) variables rationnellement formulées: l'extension, la cohérence et la densité. La direction se sépare des autres et semble être plutôt un aspect indépendant de la variable étudiée. Tout ceci suggère que la considération de la perspective temporelle future, comme étant unidimensionnelle, n'est pas sans fondement. L'exactitude des conclusions des travaux empiriques antécédents n'est pas exclue, puisque les formulations théoriques, qui en constituent les bases, n'ont pas été contestées.

### 3.1 Perspective temporelle et classes sociales:

Le Shan (1952) a démontré, en utilisant la "Technique d'histoires à compléter", que la perspective temporelle des enfants de classes sociales moyennes est plus longue que celle des enfants de classes sociales inférieures. Ces résultats n'ont pas été confirmés par Ellis et al. (1955).

D'autre part, Mischel et Metzner (1962) ont trouvé

---

(1) La notion de direction se trouve implicite dans le travail de Knapp et Garbutt (1958), qui ont élaboré le "Time Metaphors Test".

une différence entre les classes sociales quant à l'aptitude des personnes à différer la gratification et à transformer les activités présentes en des préparations aux événements futurs. Les personnes de classes sociales élevées sont apparues comme ayant un sens plus développé des relations entre le passé, le présent et l'avenir, tandis que celles des classes sociales inférieures montrèrent une tendance à "voir l'avenir comme un autre présent qui attend son heure". Ils ont mesuré la perspective temporelle future à l'aide d'une technique de questionnaire.

Freeman (1964), en comparant trois (3) groupes d'âges et de classes sociales, n'a trouvé de différences de perspective temporelle future liées au niveau social que pour le groupe d'âge moyen (Méthode: histoires racontées à partir de cartes du TAT, Thematic Apperception Test).

Lessing (1968) a trouvé au moyen de la technique d'histoires à compléter, une perspective temporelle future plus courte chez les enfants de classes ouvrières que chez ceux de classes sociales plus élevées.

De plus, Banissoni (1968) observa une perspective temporelle future plus longue chez les sujets de classes sociales élevées (14-18 ans). Elle a utilisé une technique

d'histoires à compléter et une technique "d'événements futurs".

Et enfin, Cottle et Pleck (1969), à l'aide du "Lines Test", ont mis en évidence chez les adolescents de classes sociales moyennes, plus de préoccupations pour "les événements pouvant être contrôlés": le futur. Ces jeunes accordent une importance plus grande à la réalisation, à la mobilité, au changement. Les adolescents de la classe sociale la plus élevée ont montré un intérêt accentué pour le passé, ce qui fut interprété comme attachement à la tradition familiale. La réalisation serait liée chez eux au souci du maintien de l'héritage transmis.

Cependant, une étude postérieure -Cottle, Howard et Pleck (1969)- n'a pas confirmé ces résultats, quoiqu'elle ne les ait pas infirmés non plus. Moyennant quatre (4) méthodes ("The Experiential Inventory, The Money Game, The Duration Inventory, The Circles Test"), ces auteurs ont décelé, chez les adolescents de classes moyennes, une préoccupation plus grande pour les zones distantes (passé et avenir distants), que celle des adolescents de la classe sociale la plus élevée. Ceux-ci ont démontré des intérêts plus importants pour les zones proches. Bref, les adolescents de classes sociales élevées ne doivent pas être considérés comme ayant plus de préoccupations envers



le passé éloigné que ceux de classes sociales moyennes.

En somme, il semble à la lumière de ces recherches, que l'appartenance à un groupe social peut influencer la perspective temporelle. Nous élaborerons plus loin sur ce sujet mais rappelons-nous pour l'instant que cette variable doit être considérée comme importante dans la présente recherche, en tant que variable dépendante.

### 3.2 Perspective temporelle et adaptation sociale:

Goldfarb en 1945, dans un article intitulé "Psychological privation in infancy and subsequent adjustment", rapporte que l'inadaptation sociale, par manque d'aptitudes à envisager les conséquences de ses propres actes, est une manifestation de l'influence de la privation affective sur l'orientation temporelle.

D'autre part, Barndt et Johnson (1955), en employant la "Technique d'histoires à compléter", rapportent que les adolescents délinquants ont révélé des intervalles de perspective temporelle plus courts et plus orientés vers le présent que les adolescents non délinquants.

L'étude de la perspective temporelle de deux (2) groupes d'enfants, adaptés et inadaptés, n'a pas révélé

de différences significatives entre eux. Comparé aux adolescents de la recherche citée ci-dessus, le groupe d'enfants s'est montré plus orienté au présent que les adolescents normaux et ne s'est pas différencié des adolescents délinquants (Davids et Parenti, 1958).

Siegmán (1961) a trouvé chez les jeunes délinquants une perspective temporelle future significativement plus courte que celle signalée dans le groupe contrôle (Test des Evénements Futurs).

Mischel (1961), tel que cité lors de l'énoncé de l'hypothèse, a trouvé que les délinquants ont une propension plus grande envers la satisfaction immédiate qu'envers la satisfaction éloignée dans le temps. La préférence pour la satisfaction immédiate se trouve liée au faible score de responsabilités sociales.

Dans le même sens, permettons-nous de reciter Davids, Kidder et Reich (1962) qui ont trouvé un résultat moyen de perspective temporelle significativement moins élevé chez les délinquants que dans leur groupe contrôle. La méthode utilisée lors de cette recherche était la technique d'histoires à compléter.

Brock et Giudice (1963) ont trouvé une relation positive entre le vol et l'orientation temporelle: les enfants qui ont soustrait de l'argent à l'expérimentateur pendant sa courte absence, ont choisi des concepts temporels moins étendus et raconté des histoires dont l'argument se situait

dans un temps plus proche.

Ricks, D., Umbarger, C., et Mack, R. (1964) ont testé et confirmé l'hypothèse selon laquelle la dimension temporelle de la fantaisie, étant raccourcie dans un groupe d'adolescents délinquants, peut augmenter et devenir plus étendue après une psychothérapie.

Stein, Sarbin et Kulik (1968) ont mesuré l'extension de la perspective temporelle future en utilisant une technique d'événements futurs. Ils ont trouvé que la longueur de la perspective temporelle future des non délinquants était significativement plus importante que celle des délinquants; de plus, les premiers étaient orientés vers le futur de façon plus réaliste.

Banissoni (1968), cité par Regina Maluf (1971) a comparé des jeunes de 14 à 18 ans, adaptés et non adaptés socialement et a trouvé chez les premiers une perspective temporelle future plus étendue, accompagnée d'une plus grande aptitude à conceptualiser le futur et à se représenter les événements lointains. Quant à l'orientation de la perspective temporelle future, les jeunes adaptés étaient plus orientés vers le futur que les non adaptés. Ceux-ci ont fait plus de références au passé. Elle n'a pas trouvé de différences significatives quant aux références au présent (Test des Evénements Futurs et Technique de Eson).

On pourrait citer encore l'étude Barabasz (1968-69) sur le rétrécissement du temps chez des filles délinquantes et non délinquantes.

Dans la même veine, Mucchielli (1965) rapporte que: "Ce qui caractérise tous les genres de dissociaux, de par l'absence d'Horizon Temporel, c'est la perte de ce qu'on appelle "le niveau d'aspirations", le désintérêt pour l'avenir, l'empire du présent dans la mesure même où "survivre" est toujours une urgence".

Les recherches et considérations que nous venons d'énumérer ci-haut nous mettent "la puce à l'oreille" quant aux résultats possibles de cette présente recherche. Comme les enfants qui font l'école buissonnière sont souvent considérés comme des inadaptés sociaux, comme l'école buissonnière (truancy) est souvent reliée à la délinquance (1) et comme enfin, l'absentéisme et l'inadaptation scolaire sont souvent des symptômes de la délinquance (2), il nous semble possible que nous retrouvions sensiblement les mêmes caractéristiques concernant la perspective temporelle chez les étudiants s'absentant souvent et chez les délinquants étudiés précédemment.

---

(1) Healy, 1915; Burt, 1925; Tyerman, 1958, 1968;

(2) Le Courtier, 1952; Vernet, 1955; Hodges, 1968.

### 3.3 Perspective temporelle et réussite scolaire:

Levine et Spivack (1957) ont démontré qu'il y a une relation positive entre perspective temporelle et capacité de réussir à l'école malgré le manque de stimulations immédiates.

Une comparaison entre des étudiants normaux et des étudiants très anxieux a donné comme résultat que les étudiants anxieux sont extrêmement influencés par la peur exagérée de l'échec (Lipman, 1958).

De plus, Teahan (1958), en employant la méthode des histoires racontées à partir des planches du Thematic Apperception Test (TAT), a trouvé que les écoliers qui réussissent bien à l'école ont une perspective temporelle future plus étendue que ceux qui ne réussissent pas. Ils sont aussi plus optimistes.

### 3.4 Perspective temporelle et tonalité affective:

Quelques travaux de recherche ont étudié les rapports possibles entre la tonalité affective et la perspective temporelle. Citons d'abord les recherches de Farber (1944-1953).

Farber a trouvé que le moral des individus s'est révélé être plus influencé par l'image qu'ils ont du futur que

par la situation actuelle qu'ils sont en train de vivre (Farber, 1944-1953).

Plus tard, Kastenbaum (1965) a cherché les relations possibles entre la "direction temporelle de la pensée" et les situations neutres ou affectivement chargées. (Méthode: une adaptation de la technique d'histoires à compléter, avec douze (12) débuts d'histoires neutres, agréables et désagréables). Il a observé que la conceptualisation du futur était plus fréquente que celle du passé, cette dernière étant plus fréquente dans les situations affectives, surtout dans les situations affectives agréables.

Wohlford (1965) a étudié aussi l'influence des affects positifs et négatifs sur la perspective temporelle future.

Platt et Taylor (1967) ont mesuré l'extension ("Future Events Test, Story-Completion Technique"), et la densité ("Who will you be? What will you do?") de la perspective temporelle future, en relation avec la nostalgie et le concept du moi. Ils ont observé un rapport entre nostalgie et manque de perspective temporelle future dans la vie: les étudiants nostalgiques, comparés aux non nostalgiques, avaient une perspective temporelle future plus courte et percevaient leur moi présent et futur avec moins de continuités ainsi qu'un avenir moins rempli de contenus.

### 3.5 Le développement de la perspective temporelle avec l'âge:

Freeman (1964), mesurant l'intervalle de temps de six (6) histoires racontées à partir du TAT, a comparé des jeunes filles appartenant à trois (3) groupes d'âge. Elle a trouvé une perspective temporelle plus longue chez les plus jeunes que chez les plus âgées.

Carlo-Giannini (1966) (1) a étudié le développement de la perspective temporelle. Il défend l'idée suivante: pour que l'adolescent arrive à conquérir sa perspective temporelle future de façon créative, il lui faut la conscience de la possibilité de sa réalisation. Autrement, son futur reste mythique, imaginaire, fantaisiste.

Klineberg (1967) a testé l'hypothèse selon laquelle l'individu acquiert un sens croissant de la réalité, dans le passage de l'enfance à l'adolescence. Il a mesuré cinq (5) dimensions de la perspective temporelle future, à savoir:

-l'extension, au moyen d'histoires racon-

---

(1) Auteur italien cité par Maluf (1971).

tées à partir de cartes du TAT:

- l'orientation, au moyen de la technique de Eson (1951), qui consiste à décrire les thèmes discutés pendant les deux (2) dernières semaines;
- la densité, le sujet doit faire la liste des événements possibles au cours de sa vie et dire l'âge probable qu'il aura quand ils auront lieu;
- "constrained extension", on présente au sujet quatorze (14) événements personnels significatifs et il doit calculer l'âge qu'il aura quand ces événements arriveront dans sa vie;
- la cohérence, il s'agit de savoir si les quatorze (14) événements de la question antérieure sont attendus par le sujet dans une succession logique et prévisible.

Suite à cette recherche, Klineberg a conclu que les enfants (10.5-12.5 ans) inadaptés, à bas statut social, ayant une performance scolaire faible et peu d'engagement personnel dans les expériences présentes, montrent une plus grande orientation vers l'avenir distant. Chez les adolescents (14-16 ans), il y a une relation négative entre inadaptation au présent et degré d'orientation vers l'avenir. Chez les sujets inadaptés, l'orientation vers l'avenir distant diminue dans le passage de l'enfance à l'adolescence. Par contre, il y a une augmentation de la perspective temporelle future dans le développement normal de l'enfance à l'adolescence. L'enfance normale est moins orientée vers l'ave-



nir distant que l'adolescence normale. Tout cela confirme la notion selon laquelle les images du futur distant sont disponibles par la projection des fantaisies, de réalisation de désirs, dans l'enfance. L'accroissement du sens de la réalité à l'adolescence rend ces images plus restreintes. Trois (3) processus seraient, selon Klineberg, impliqués dans l'augmentation normale de la perspective temporelle future: l'attente de nouveaux rôles, l'acquisition des opérations formelles et la formation d'une image de soi positive.

D'autre part, Lessing (1968) a étudié l'extension de la perspective temporelle future au moyen d'une méthode d'histoires à compléter, d'une forme du Test des Événements Futurs et d'un test de phrases à compléter. Une de ses hypothèses était de tester l'augmentation de la perspective temporelle future de l'enfance à l'adolescence, hypothèse qui ne fut pas confirmée.

Banissoni (1968) a mesuré l'extension de la perspective temporelle future de jeunes de 14 à 18 ans par le Test des Événements Futurs. Elle a trouvé une tendance chez les plus jeunes à donner des réponses extrêmes, très proches ou très lointaines. Quant à la direction de la perspective temporelle future, mesurée par la technique de Eson, elle a trouvé chez les plus jeunes une perception du futur plus importante

que chez les plus âgés. Ceux-ci ont fourni le pourcentage plus élevé de perspectives du passé.

De plus, Cottle et Pleck (1969) ont trouvé non seulement un élargissement de la perspective dans le passage du début à la fin de l'adolescence, mais aussi une augmentation des préoccupations du passé. L'extension temporelle fut mesurée par le "Lines Test". Dans une autre étude réalisée la même année, Cottle, Howard et Pleck ont trouvé également une préoccupation plus grande chez les adolescents plus âgés pour le passé "historique" (avant la naissance et après la mort).

LeBlanc (1969) s'est proposé d'examiner l'existence possible d'un développement chronologique du concept du futur. Il mesura l'orientation dans le temps de cinq (5) groupes de sujets de sexe masculin, de 10 à 90 ans. Les différences décelées n'atteignaient pas des niveaux statistiquement significatifs, mais elles allaient dans le sens prévu. L'auteur conclut à l'existence d'une tendance à confirmer l'hypothèse.

Enfin, nous pourrions ajouter encore les conclusions de la recherche de Reale (1966) (1) sur l'évolution de la conscience temporelle. A l'aide de plusieurs méthodes, allant

---

(1) Auteur italien cité par Maluf (1971).

de l'expression verbale à la représentation graphique du temps (sujets des deux (2) sexes, de 9 à 30 ans), elle a trouvé que l'évolution de la notion temporelle est un processus lent et continu, corrélatif à l'âge ainsi qu'à la culture, au sexe et à la personnalité.

### 3.6 Perspective temporelle et sexe:

Une autre des variables à considérer est le sexe. Est-ce que la perspective temporelle varie en fonction du sexe? Voyons ce que nous disent les recherches antérieures.

Les recherches dans ce domaine ne sont pas très nombreuses. Kastenbaum, dans son étude de 1961, n'a pas trouvé de différences significatives entre garçons et filles, en ce qui concerne la perspective temporelle future. Il a employé la "Technique d'histoires à compléter". Egalement, Davids, Kidder et Reich (1962), avec la même méthode, n'ont pas trouvé de différences de perspective temporelle future entre jeunes gens et jeunes filles.

Kastenbaum (1965), Roos et Albers (1965), dans leurs recherches sur la perspective temporelle, ont pris ensemble des sujets du sexe masculin et féminin, car aux études préliminaires, ils n'avaient pas trouvé de différences significatives entre eux.

Lessing (1968) a trouvé que l'extension de la perspective temporelle future est plus longue chez les garçons que chez les filles, d'après les résultats obtenus par le Test des Evénements Futurs et le test des phrases incomplètes, où la perspective temporelle apparaît sous forme de choix des années. Une hypothèse de Vincent et Tyler (1965), suggère que les filles limitent leurs intervalles temporels du moi dès qu'elles ont moins de contrôle sur leurs vies, plusieurs événements de leur avenir distant étant sous la dépendance d'un facteur imprévisible, représenté par le mari. Cependant, une différence de perspective temporelle future, liée au sexe, n'a pas été trouvée quand elle fut mesurée par la méthode d'histoires à compléter.

Cottle (1968) a mesuré l'orientation de l'expérience temporelle par le "Experiential Inventory" et a trouvé des performances presque identiques entre garçons et filles quant à la localisation des expériences dominantes, c'est-à-dire l'orientation vers une dominance de la mémoire, du passé, l'immédiateté du présent ou l'expectation du futur.

Platt, Eisenman et De Gross (1969) ont trouvé chez les filles une tendance à avoir une perspective temporelle future plus dense que les garçons.

### 3.7 Perspective temporelle, délais de la gratification et organisation cognitive:

Bien que cet item ne semble pas pertinent au propos de notre recherche, il nous a semblé important de l'inclure, compte tenu du fait que les recherches sous-mentionnées traitent du milieu scolaire et que d'autre part, le délai dans la gratification est peut-être une caractéristique inhérente à tout comportement que nous pourrions qualifier de délictuel ou d'asocial.

Muchielli dans son livre "Comment ils deviennent délinquants" (1965), insiste sur le fait qu'une des caractéristiques des délinquants est cette incapacité de retarder la gratification.

Donc, c'est pourquoi nous ajoutons les recherches suivantes à notre revue de la littérature.

Davids et Sidman (1962) ont trouvé une plus grande aptitude à différer la satisfaction chez des élèves à résultats scolaires supérieurs, comparés à des élèves dont la performance était inférieure à leur capacité.

Kahn (1965) observa chez des écoliers une relation positive entre l'extension de la perspective temporelle future et l'aptitude à différer la gratification, ce qui semble être associé aussi au fonctionnement cognitif plus adéquat. La méthode employée fut celle des histoires à compléter. Avec une technique semblable, dans un travail postérieur,

Kahn (1966), a observé que la projection dans le futur était liée positivement à la plus grande organisation cognitive chez des enfants de 8 à 11 ans.

Goldberg (1966) a décelé une relation inverse entre l'extension de la perspective temporelle future et l'anticipation de frustrations personnelles. (Méthode: une adaptation du Test des Événements Futurs. L'extension et la dispersion des événements futurs furent mesurées par le placement des événements sur une ligne représentant l'intervalle qui va du présent à la mort.) L'anticipation de frustrations personnelles semble associée avec l'extension des événements dans l'avenir, de telle façon que ceux qui anticipent plus de frustrations ont tendance à percevoir un intervalle d'avenir plus restreint. Leur regard sur l'avenir apparaît comme étant plus inconsistant, accompagné d'indécisions et de la perception d'un délai trop grand dans la réalisation de buts personnels importants. L'auteur a conclu que, sur la base d'une évaluation cognitive des événements temporels, le passé exprimé par les jeunes adultes est relativement peu structuré, tandis que l'avenir apparaît avec une différenciation croissante. Ainsi, la signification des éléments temporels en interaction peut être fonction de la position imaginative de l'individu au long de son intervalle de vie: quand il perçoit un long avenir et

un court passé, celui-ci peut avoir une petite influence sur l'avenir, tandis que si l'individu attend un court avenir et se remémore un long passé, sa tendance sera celle de mettre plus d'accents sur les expériences passées.

De plus, Klineberg (1968) a étudié chez un groupe de quarante-sept (47) enfants français, adaptés et non adaptés socialement, la relation entre la perspective temporelle future et la préférence pour la récompense retardée pour une période courte et spécifique (un mois, une semaine). Les résultats ont suggéré une absence de relation entre le choix d'une récompense retardée pour une courte période de temps et l'extension de la perspective temporelle sur l'avenir distant. Cependant, ce choix semble se trouver en relation avec la cohérence et l'orientation de la perspective temporelle future. En effet, les enfants, ayant choisi de façon plus consistante la récompense plus grande différée, se montraient plus réalistes et cohérents dans leur regard sur l'avenir personnel. Ils manifestaient une préoccupation journalière plus grande vis-à-vis des événements du futur que vis-à-vis des occurrences présentes, en comparaison de ceux qui avaient choisi le renforcement immédiat. Mais, rappelle l'auteur, il ne faut pas oublier que ces résultats pourraient changer si on avait affaire à des gratifications placées plusieurs années plus tard dans

l'avenir.

### 3.8 Perspective temporelle et autres caractéristiques:

De nombreuses recherches ont été effectuées dans de nombreux domaines, en fonction de la perspective temporelle.

Cependant, en faisant la revue de la littérature, certaines recherches ont attiré notre attention.

Il est possible que ces recherches n'aient pas un rapport direct avec notre sujet mais néanmoins, nous avons pensé qu'il serait intéressant de les faire partager au lecteur.

Vincent et Tyler (1965), dans une étude sur des adolescents, ont trouvé une relation entre la perspective temporelle future et des caractéristiques personnelles telles que l'activité, la créativité, la souplesse et l'intuition (Méthode: une forme du Test des Evénements Futurs).

Siegman (1962), utilisant une sorte de "Events Test" appliqué à un groupe de vingt-sept (27) enfants, a trouvé une relation positive entre la perspective temporelle future et la perception de la durée. Les sujets, ayant des perspectives temporelles plus étendues, désirent que le



temps passe vite, afin d'atteindre au plus tôt leurs buts, ce qui influence la perception de la durée.

Platt, Eisenman et De Gross (1969) ont investigué l'influence de l'ordre de naissance et du sexe sur la perspective temporelle future. Quant à l'extension du futur impersonnel, ils ont trouvé chez les premiers-nés et enfants uniques une perspective temporelle future plus longue que celle des derniers-nés, surtout parmi les sujets de sexe féminin. En ce qui concerne l'extension du futur personnel, ils n'ont pas trouvé de différences significatives. Les jeunes filles avaient un avenir plus "dense" que les jeunes gens. Quant à la direction, les filles dernières-nées voient le passage du temps de façon plus active que les autres sujets, spécialement les garçons derniers-nés.

Toban (1970) a réalisé une étude intéressante sur les relations entre la perspective temporelle future et la "militance". Il a cherché à comprendre le phénomène de la perspective temporelle future excessivement longue, retrouvé chez certains "bas réalisateurs" qui mettent la fantaisie à la place de la réalisation. Powdermaker, cité par Toban, a étudié le phénomène de l'hypertrophie de la perspective temporelle future de certains noirs du sud des Etats-Unis qui, encouragés par leurs pasteurs religieux, arrivent à réprimer leur

agressivité en attendant leur propre récompense de la damnation de l'oppresseur économique au jour du jugement. Ils développent ainsi une fantaisie compensatoire, remettant à plus tard leur récompense (économique).

Par contre, le mouvement militant noir -Freedom Now- exerce une pression sur la société pour un redressement immédiat des torts. Ce sont là deux (2) doctrines différentes, soutenant deux (2) stratégies que l'on peut supposer liées à la perspective temporelle future et se manifestant respectivement chez les plus âgés et les plus jeunes. Les résultats de la recherche, comparative de ces deux groupes, utilisant une version modifiée de l'échelle de perspective temporelle future développée par Stein et Craik (1965), furent les suivants: des relations furent trouvées entre, d'une part, une perspective temporelle courte et la jeunesse, l'approbation de la contestation, l'aveu de la perception de l'injustice; et d'autre part, entre une perspective temporelle future longue et les pôles complémentaires de ces variables. Les deux (2) ensembles de corrélations furent interprétés comme des manifestations de deux (2) manières différentes de regarder l'avenir, ce qui confirmait l'hypothèse selon laquelle la perspective temporelle soutenant la doctrine était en relation avec la perspective temporelle future de ses adhérents. Une "mentalité", évoluant rapidement, serait en relation avec une perspective temporelle future raccourcie.

#### 4. LES RECHERCHES REALISEES SELON LA METHODE DE LOUVAIN:

C'est vers les années 1948-1954 que furent entreprises à Louvain, les premières études sur la motivation et la perspective temporelle. Ces études étaient basées sur une conception "relationnelle" des besoins.

En 1965, Th. Noterdaeme a élaboré une méthode de recherche sur la perspective temporelle, basée sur une technique déjà existante de phrases à compléter.

Cette technique permet de déceler des objets concrets de motivation qu'il est possible de classifier selon leur dimension temporelle. Cette recherche fut à l'origine de la Méthode d'Induction Motivationnelle (MIM) que nous utilisons dans ce présent travail.

La Méthode d'Induction Motivationnelle, dont nous reparlerons en détails dans un autre chapitre, consiste essentiellement en une série de phrases à compléter, appelées inducteurs, qui amènent le sujet à transmettre un objet motivationnel.

Cet "Objet Motivationnel Induit" (OMI) est alors situé

dans le temps, selon la méthode élaborée par Noterdaeme.

Le "Code de perspective temporelle", qui fut élaboré pour permettre d'attribuer aux OMI une catégorie temporelle, sera décrit dans un chapitre ultérieur.

##### 5. RESULTATS OBTENUS SELON LA METHODE DE LOUVAIN:

Il est difficile pour le moment de faire une analyse complète des recherches réalisées à l'aide de cette méthode, considérant que plusieurs recherches sont actuellement en cours et que d'autre part, plusieurs d'entre elles sont des thèses de doctorat et de licence qui n'ont pas encore été publiées. Enfin, à ces contraintes, s'ajoute le fait que nous avons affaire à une université d'outre-mer, d'où certaines difficultés de communication, certaines de ces recherches ayant été publiées en flamand.

Quoi qu'il en soit, voici les résultats que nous avons pu obtenir.

Murphy (1963), dans une recherche réalisée dans le contexte indien, a comparé des sujets adultes de bas niveau socio-économique avec d'autres de niveau élevé. Les premiers avaient une perspective temporelle future plus courte.

Dans un groupe de sujets âgés de 65 à 84 ans, la plu-

part des objets motivationnels ont été localisés dans la "période actuelle" de la vie des individus examinés (0). Un nombre significatif de souhaits fut localisé dans la période d'après la vie personnelle (X). Quant aux objets placés dans l'avenir prochain, la plupart se trouvent dans la période de un (1) ou deux (2) mois à partir du moment présent (M). En ce qui concerne les références au passé, on a retrouvé les pourcentages suivants: 4,6% chez des personnes âgées de 65 à 80 ans, 1% chez de jeunes adultes et 0% chez des universitaires. (1)

Nous pouvons résumer de façon suivante les résultats de Th. Noterdaeme (1965): chez des universitaires de première année, un grand nombre d'objets motivationnels furent localisés dans la période Y (un (1) ou deux (2) ans à partir du moment actuel) de l'échelle temporelle. La plupart des objets étaient dans la "période actuelle" (E) et au début de la phase adulte de la vie (A1).

La comparaison entre personnes de mêmes professions et niveaux socio-culturels, appartenant à trois (3) groupes

---

(1) Nuttin, Joseph, "The Future Time Perspective in human motivation and learning", Proceedings of the 17th International Congress of Psychology, Washington, North-Holland Publishing Cie, Amsterdam, 1963, p.p. 60-82

d'âges (18-20, 20-25, 30-35), a fourni les données suivantes: la même proportion d'aspirations est localisée dans la "période actuelle" de leur vie: 43%, 45%, 45%. Toutefois, la manière dont ces aspirations se trouvent distribuées change d'un groupe à l'autre. Chez les plus jeunes, les objets motivationnels sont situés principalement tout au début de la période actuelle tandis que dans les deux (2) autres groupes, ils se situent dans un avenir plus lointain.

Ces résultats amenèrent à poser l'hypothèse selon laquelle l'extension de la perspective temporelle future est moins liée aux différences d'âge qu'à la nature des projets comportementaux et qu'à la structure sociale dans laquelle les plans et tâches se trouvent insérés. Elle fut confirmée par la comparaison de personnes du même âge, commençant leur service militaire ou engagées dans leur carrière professionnelle: les premières avaient une perspective temporelle future plus courte.

Un groupe d'adolescents travailleurs apprentis fut comparé à un groupe d'étudiants, les deux (2) groupes ayant le même niveau socio-économique. La perspective temporelle future des adolescents apprentis n'était pas plus restreinte que celle des étudiants, contrairement à l'hypothèse posée

au départ. Néanmoins, elle s'est révélée plus discontinue. Chez les étudiants, il y avait plus de continuité entre passé et présent, présent et avenir, et ils manifestaient des perspectives et des projets plus consistants. On a conclu à l'existence d'une différence dans la forme d'organisation temporelle de l'espace vital (Casadio-Palmonari, 1969). Les mêmes résultats furent obtenus dans une recherche semblable réalisée par Ricci Bitti (1969).

Enfin, nous nous en voudrions de ne pas mentionner les recherches effectuées par M.A. D'Amorim (1972) et de R. Maluf (1971) sur le sujet.

M.A. D'Amorim, dans une étude comparative de deux (2) groupes d'étudiants universitaires, les uns québécois et les autres brésiliens, rapporte que les étudiants brésiliens placent leur motivation dans les premières étapes du futur immédiat, ont une vue globale de leur vie étudiante mais séparent clairement en deux (2) parties la période couvrant leur vie professionnelle.

Les étudiants québécois ont donné des résultats semblables en préférant la fin de la période considérée comme futur immédiat, séparant leurs études de leur initiation à la vie professionnelle.

Regina Maluf (1971) pour sa part, dans une étude de la perspective temporelle en fonction du sexe, de l'âge et du niveau socio-économique chez des sujets brésiliens, a trouvé une corrélation positive élevée entre les deux (2) groupes sexuels comparés (aux différents niveaux socio-économique et aux niveaux de l'âge) en ce qui concerne les dimensions temporelles dans lesquelles s'accumulent leurs objets de désirs et de craintes.

D'autre part, certaines différences semblent avoir été constatées entre les garçons et les filles. Chez les jeunes (population estudiantine et ouvrière), les garçons sont apparus comme ayant une perspective temporelle future plus étendue. Chez les étudiants du secondaire, les garçons semblent se préoccuper plus que les filles de leur vie personnelle future. Celles-ci se sont montrées davantage motivées par des choses qui arrivent normalement dans le passage de la jeunesse à la vie adulte. Enfin, aucune différence en ce sens n'a été constatée chez les étudiants universitaires.

Elle a aussi constaté que la perspective temporelle future était plus étendue chez les sujets provenant de milieu économiquement et culturellement favorisé.



## 6. EN RESUME:

Nous pouvons retenir de cette revue de littérature les points suivants:

-Que les adolescents délinquants ont généralement une perspective temporelle future plus courte que les adolescents non délinquants;

-Que la perspective temporelle semble étroitement reliée au niveau socio-économique, c'est-à-dire que les gens de milieu socio-économique défavorisé ont une perspective temporelle future moins allongée que les gens de milieu favorisé;

-Qu'il ne semble pas y avoir de différences de perspective temporelle future en fonction du sexe;

-Que les étudiants bien adaptés à l'école et ayant de bons résultats scolaires ont une perspective temporelle future plus longue et sont plus aptes que leurs confrères de l'autre groupe à différer la satisfaction.

## II. L'ABSENTEISME SCOLAIRE

En faisant une revue de la littérature sur l'absentéisme scolaire, nous avons constaté que les recherches sur ce sujet sont peu nombreuses, comparativement au nombre impressionnant d'études faites sur l'abandon scolaire (drop out).

Cependant, il nous a été possible de recueillir un nombre suffisant d'écrits pouvant aider à étudier les divers aspects du problème.

#### 1. ABSENTEISME SCOLAIRE: DEFINITION:

Avant d'aller plus loin dans notre revue de la littérature, il serait bon de faire quelques mises au point. Il est essentiel à prime abord de faire la distinction entre la phobie scolaire et l'absentéisme (truancy).

La phobie scolaire est le terme employé pour décrire un désordre psychologique qui fait qu'un enfant, sans raison apparente, a peur d'aller à l'école et même de quitter la maison. Ce type de comportement se retrouve généralement chez les enfants de 9 à 14 ans, et serait dû à une anxiété névrotique face à la séparation, et principalement à l'absence de la mère. (1)

---

(1) Broadwin, 1932; Johnson, Falstein et al, 1941; Klein, 1945; Warren, 1948; Goldberg, 1952; Khan, 1953; Hersov, 1959; Davidson, 1961; Chazan, 1962; Tyerman, 1963, 1972.

Une explication plus courante, dans plusieurs cas, serait que l'enfant fait face à des difficultés inattendues dans la classe et sur le terrain de jeu. Ceci pourrait expliquer la tendance qu'a l'enfant à demeurer à la maison plutôt que de donner comme raison l'attachement maternel.

Quoi qu'il en soit, il s'agit d'un problème d'ordre psychologique, affectant de jeunes enfants (9 à 14 ans) et ne touchant pas le sujet traité dans cette recherche. Néanmoins, nous avons cru bon de le mentionner afin d'éviter toute confusion.

En second lieu, l'absentéisme scolaire pourrait être décrit de la façon suivante: il s'agit d'enfants absents de l'école de leur propre chef et à l'insu de leurs parents. Les anglo-saxons utilisent le terme "truancy" pour désigner ce type de comportement. Dans la présente recherche, nous utiliserons les termes "absentéisme scolaire" et "absent", comme équivalents de "truancy" et de "truant", considérant qu'il aurait été inopportun de traduire littéralement les termes comme tels, soit "vagabondage" et "vagabond". Notons en passant que la langue anglaise a des subtilités que nous nous devons d'apprécier.

L'absentéisme scolaire (truancy) diffère donc fon-

damentalement de la phobie scolaire (school phobia) dans le sens suivant: premièrement, la phobie scolaire affecte les enfants de 9 à 14 ans alors que l'absentéisme peut se faire sentir à tout âge et plus spécialement durant l'adolescence; deuxièmement, lorsqu'un enfant phobique s'absente de l'école, il demeure chez lui tandis que l'absent (truant) s'absente sans le consentement de ses parents; troisièmement, la phobie scolaire a comme cause première un problème d'ordre psychologique, alors que les causes à l'absentéisme peuvent être multiples, tant matérielles et sociales que psychologiques.

## 2. LES CAUSES DE L'ABSENTEISME SCOLAIRE:

Une des premières études, à notre connaissance, fut faite par L.W. Kline en 1897. Ce dernier a tenté d'expliquer l'absentéisme scolaire comme une rébellion contre l'activité supprimée et une propension pour la vie en plein air. Cette explication était peut-être logique pour l'époque où elle a été formulée, mais avouons-le, elle est aujourd'hui quelque peu dépassée.

Faire une revue de la littérature, afin de définir quelles sont les causes de l'absentéisme, est une chose relativement difficile compte tenu de la multitude de facteurs pou-

vant influencer un tel comportement.

Bien que l'actuelle recherche soit orientée en fonction de la perspective temporelle, nous avons cru qu'il serait intéressant de faire une brève rétrospective des recherches faites dans ce domaine.

Il est d'abord à remarquer que le nombre de recherches concernant l'absentéisme scolaire est relativement restreint, compte tenu du grand nombre d'écrits publiés sur l'abandon et la phobie scolaire.

Bien que l'absentéisme soit un problème très sérieux au sein du monde de l'éducation, les recherches ont généralement porté jusqu'à présent sur les manifestations extrêmes du phénomène (délinquance, abandon, etc) que sur le problème lui-même.

Nous tenterons, dans cette rapide revue de la littérature, de voir quelles sont les relations entre l'absentéisme et la famille, le milieu social, l'adaptation, l'intelligence, le niveau scolaire, les intérêts occupationnels, la délinquance et la perspective temporelle.

### 3. ABSENTEISME ET FAMILLE:

#### 3.1 Education familiale et absentéisme:

La famille a un rôle primordial dans l'absentéisme scolaire. En effet, comme Tyerman (1968) l'a démontré, au moins un "truant" sur trois provient d'une famille brisée et trois sur quatre, d'une famille où la discipline fait défaut. De plus, d'autres études (1) ont trouvé qu'une des causes de l'absentéisme était la famille. En effet, lorsque la famille présente certains problèmes de désorganisation et d'adaptation, il est difficile pour l'étudiant de bien fonctionner et de s'adapter à l'école. Il est plutôt tenté de s'évader de l'école comme il s'évade de la famille.

Slutsky (1967) à cet effet, a démontré que la difficulté de l'enfant à s'adapter aux limites imposées par l'école et par le milieu est une caractéristique que l'on retrouve au niveau des parents.

### 3.2 Valeurs familiales et absentéisme:

Comme il est généralement admis, c'est par la famille que sont transmises certaines valeurs. Or, quand la famille considère l'éducation comme un devoir plutôt qu'un privilège, il est naturel que l'enfant y perde de l'intérêt.

Comme le fait remarquer Tyerman: "L'influence crucia-

---

(1) White, 1961; Cooper, 1966; Hodges, 1968; Thomas, 1970; Bourbeau, Thibodeau et Dussault, 1971.

le que reçoit l'enfant ne provient pas de la rue dans laquelle il vit, mais plutôt de la relation avec ses parents et des valeurs apprises d'eux." (1) Pour appuyer cette assertion, il rapporte dans son étude que trois "absents" sur quatre sont en mauvais termes avec leurs parents et que deux familles sur trois ne s'intéressent pas à la chose scolaire.

Cette implication du rôle de la famille peut avoir un certain intérêt quant à l'acculturation de l'étudiant. En effet, une famille où il y a des problèmes multiples, où on accorde que peu d'importance à l'éducation, où on est plus préoccupé par les objets matériels et immédiats que par le futur, crée probablement un milieu où l'étudiant acquiert certaines valeurs, pas nécessairement compatibles avec celles véhiculées par l'école. De ce fait, l'école devient moins importante et même secondaire vis-à-vis l'argent, le travail, les biens matériels, etc.

La famille peut donc influencer l'enfant en le perturbant émotivement et en lui inculquant des valeurs qui influent irrémédiablement sur sa perspective temporelle.

### 3.3 Présence et absence des parents et absentéisme:

Hodges (1968), lors d'une étude menée en Angleterre, a

---

(1) Tyerman, Maurice, "Truancy", London, 1968.



trouvé que l'un des facteurs pouvant mener à l'absentéisme était l'absence du père.

D'autre part, Keidel (1970) a démontré que l'absence de la mère, travaillant au dehors, n'affecte pas le comportement de l'enfant, relativement à la fréquentation scolaire.

#### 4. ABSENTÉISME ET ADAPTATION:

L'absentéisme est le symptôme d'une mésadaptation psycho-sociale qui peut être d'ordre familial, personnel, scolaire et/ou social.

L'étudiant qui s'absente présente des problèmes d'adaptation personnelle pouvant avoir plusieurs sources. Il peut être atteint de psychose ou de névrose grave, mais généralement le problème se situe au niveau d'une mauvaise perception de lui-même.

Andriola (1946) dit à ce sujet que l'absentéisme semble impliquer de la part de l'enfant, une tentative de s'évader de malaises, réels ou imaginaires, physiques ou psychologiques, causés par une situation qu'il ne peut tolérer. En somme, l'enfant se retire lui-même d'un environnement menaçant.

On retrouve souvent le même comportement chez des adultes qui évitent les situations traumatisantes en étant d'éternels vagabonds, d'éternels étudiants ou qui à la limite, se suicident.

De plus, Washington (1973) en utilisant le "Mooney problems check list form H", a trouvé que les jeunes s'absentant souvent de l'école, avaient de la difficulté à s'adapter à cette dernière et que certaines faiblesses académiques étaient à la base de leur comportement. Il a aussi trouvé que les étudiants s'absentant régulièrement présentaient certains problèmes d'ordre psychologique, qui font qu'ils ont de la difficulté à subir la frustration imposée par l'école. L'absentéisme serait la fuite de ces frustrations.

Cette intolérance, face à la frustration, amène l'enfant à s'absenter de l'école et à chercher la gratification immédiate ailleurs.

Sur le plan social, l'étudiant qui s'absente régulièrement de l'école présente quelques difficultés d'adaptation. En effet, plusieurs recherches (1) rapportent que les étudiants s'absentant souvent ont un ajustement social et des relations personnelles moins bons que les étudiants ne s'absentant pas.

---

(1) Powel et Bergen, 1962; Thomas, 1970; Badami, 1972.

Toutes ces causes portent l'enfant à s'absenter de l'école qui n'est en somme pour lui, comme nous l'avons dit plus haut, qu'une source de frustrations.

De plus, souvent l'éducation est considérée de façon secondaire. L'élève, ne voyant pas le lien entre les cours qu'il poursuit et le monde du travail, a peu tendance à y être assidu et à s'y engager.

En somme, des problèmes d'ordre personnel et d'adaptation font que l'étudiant s'absente de l'école afin de trouver dans les choses matérielles, dans le travail et même dans la délinquance, les gratifications immédiates dont il a besoin.

#### 5. ABSENTEISME ET INTELLIGENCE:

En ce qui a trait à l'intelligence de l'étudiant qui s'absente de l'école, les opinions semblent être partagées.

Dayton (1928) rapporte que le fait de ne pas être aimé du professeur, le sentiment d'infériorité, le manque de facilités récréatives hors de l'école, les défauts physiques, le manque d'activités familiales et de mauvais exemples donnés par les parents sont des causes plus importantes à l'absentéisme qu'un bas niveau intellectuel.

Andriola (1946) abonde dans le même sens en disant

qu'un fort sentiment d'impuissance et de dévaluation chez l'enfant le conduit à l'absentéisme malgré le fait qu'il possède généralement une intelligence dans la moyenne ou supérieure.

D'autre part, Murphy (1938), dans une recherche effectuée auprès de cinquante (50) "absents" et de cinquante (50) "non absents", a constaté que les étudiants s'absentant souvent étaient moins intelligents et affichaient une performance scolaire, en tant que groupe, inférieure à celle des présents. Ce potentiel intellectuel inférieur a aussi été remarqué par Tyerman (1956), White (1961), Hodges (1968) et Thomas (1970).

Quoi qu'il en soit, il semble que le bas niveau intellectuel des étudiants qui s'absentent de l'école ne soit qu'une variable parmi beaucoup d'autres. Il serait peut-être imprudent de dire que les "absents" ont un quotient intellectuel moins élevé, compte tenu du peu de motivation de ces derniers envers les tâches académiques et les problèmes émotionnels ou sociaux qu'ils vivent quotidiennement.

#### 6. ABSENTEISME ET NIVEAU ACADEMIQUE:

La relation entre l'absentéisme scolaire et le niveau d'études a été le sujet de nombreuses recherches.

Une relation significative entre l'absentéisme et le degré scolaire fut trouvée dans certaines recherches (1), où on étudia des populations estudiantines du niveau primaire au niveau collégial.

D'autre part, plusieurs autres recherches ont trouvé peu ou aucune relation entre l'absentéisme et le niveau scolaire (2). De ce fait, et considérant les résultats contradictoires de ces recherches, il serait imprudent de se prononcer.

Le sujet fut cependant repris par Rozelle (1965) qui en vient aux mêmes conclusions, soit une incertitude quant à la relation entre l'absentéisme et le degré scolaire. Les résultats obtenus par ce dernier ne furent pas concluants quant à une relation entre le degré scolaire et l'absentéisme mais, les résultats indiquèrent cependant une tendance de l'absentéisme à augmenter en fonction du niveau scolaire.

En somme, bien que les résultats obtenus semblent montrer une certaine tendance, nous n'avons pas l'évidence statistiquement significative de ce phénomène et de ce fait, nous ne pou-

---

(1) Butler, 1925; Feingold, 1928; Wetzel, 1928, Crider, 1929; Jones, 1931; Edminston, Hinton et Rasor, 1947; Young, 1947; Anikeef, 1954; Tyerman, 1958, Hersov, 1960.

(2) Woolf, 1926; Heilman, 1928; Jensen, 1930; Stephens, 1933; Finch et Nemzek, 1935, 1940; Cutler, 1936; Nelson, 1937; Nemzek, 1938; Platt, 1943; Caro, 1962.

vons nous permettre de tirer de conclusions.

## 7. ABSENTEISME ET MILIEUX:

L'importance du milieu socio-économique n'est certes pas à négliger dans l'étude de l'absentéisme. En effet, de nombreuses études (1) rapportent que généralement les étudiants s'absentant de l'école proviennent de milieux socio-économiquement bas.

De ce fait, il se crée une mentalité autour de l'enfant, qui veut que l'école soit une contrainte plutôt qu'une source d'épanouissement. De là, l'étudiant est en quelque sorte poussé à entrer le plus rapidement possible dans le monde du travail afin d'être productif et de rapporter financièrement.

En plus, le fait que l'enfant soit placé dans un milieu où le travail, et surtout ses apports pécuniaires sont valorisés, porte ce dernier à cesser de s'identifier à l'école. Quand ses amis, ses frères et soeurs travaillent, il est porté à faire comme eux, afin d'acquérir le statut de producteur et peut-être en même temps, d'adulte.

Punke dans une étude menée en 1938, a trouvé que les en-

---

(1) Dayton, 1928; White, 1961; Hodges, 1968; Thomas, 1970.

fants, provenant de la campagne, s'absentaient plus que ceux demeurant dans les villes. Cet état de chose était dû à la distance séparant le domicile de l'école, à la valeur attribuée à l'éducation en milieu rural, à l'intérêt de l'étudiant pour l'agriculture et les travaux de la ferme et enfin, au fait que les maladies sont plus fréquentes chez les ruraux que chez les citadins.

Malgré tout, nous voyons clairement que le milieu, qu'il soit rural ou urbain, a une incidence très forte au niveau du comportement de l'étudiant.

Il serait peut-être important de souligner que ce n'est pas le milieu lui-même qui fait qu'un enfant s'absente de l'école, mais plutôt les valeurs immanentes à ce milieu.

Si le milieu, tant familial que social, ne valorise pas l'instruction, il est à prévoir que l'étudiant fonctionnera difficilement sur le plan scolaire, et tout spécialement au niveau de ses études secondaires.

Nous avons vu, dans les quelques lignes qui ont précédé, l'impact du milieu social sur l'individu. Mais en plus de cet impact vient s'ajouter celui de la civilisation dans laquelle nous vivons.

G.T. Morris, dans un article publié en 1972, nous amène à considérer que l'absentéisme s'est modifié en fonction de notre époque:

"L'absent" d'aujourd'hui est simplement le produit de notre société moderne et frénétique. Il est moins enclin à accepter la doctrine de sa jeune culture. Le jeune qui s'absente de l'école a plus d'argent et plus de mobilité et il est préoccupé par le monde d'aujourd'hui. De plus, les valeurs ont changé, les jeunes se préoccupent peu de la mode, une paire de "jeans" suffit alors qu'hier, une robe neuve ou un veston était un besoin. Les jeunes d'aujourd'hui recherchent des sensations et cette recherche les mène souvent à la drogue. L'absent ne passera pas son temps à aller voir une partie de balle ou à aller se baigner. Selon plusieurs officiers d'école et de police, "l'absent" est souvent impliqué dans des crimes ou des activités criminelles." (1)

#### 8. ABSENTEISME ET DELINQUANCE:

L'absentéisme scolaire a été associé depuis longtemps à la délinquance. En effet, Healy en 1915 fut un des premiers à rattacher l'absentéisme scolaire à la délinquance. Dans une étude menée à Chicago, il a trouvé que les causes de l'absentéisme étaient: un pauvre contrôle parental, un foyer brisé et certains conflits mentaux. Il rapproche le

---

(1) G.T. Morris, "The truant" in today education, 1972 Vol. 61 no 1, p.p. 41-42.



phénomène de l'absentéisme à celui de la délinquance de façon empirique en identifiant comme communes, les causes de ces comportements.

Plus tard, Burt en 1925 a trouvé que certaines caractéristiques du délinquant se retrouvaient chez l'étudiant s'absentant de l'école. La déficience mentale, l'instabilité caractérielle, les foyers désorganisés et une amitié indésirable avec d'autres délinquants étaient des caractéristiques communes à chacun des groupes.

Tyerman en 1958, dans son étude sur l'absentéisme scolaire, a noté que des conditions familiales insatisfaisantes, une intelligence inférieure et l'échec social à l'école, ayant comme effet une insatisfaction et un sentiment d'infériorité et de frustration, sont des causes communes à l'absentéisme et à la délinquance.

Il ajoutera en 1963 que l'échec des parents à envoyer un enfant à l'école régulièrement est souvent l'indication de la négligence et de l'indifférence de ces derniers. L'absentéisme chez un enfant peut être le symptôme de problèmes émotionnels pouvant développer des tendances délinquantes. Il ajoute qu'au moins la moitié des enfants qui s'absentent régulièrement de l'école ont des problèmes d'adaptation et qu'un "absent" sur deux commet d'autres délits.

D'autre part, Hodges (1968), dans une étude menée en Angleterre (Bristol), auprès de 110 étudiants s'absentant régulièrement de l'école, a trouvé que l'incidence de la délinquance est du double chez les étudiants s'absentant par rapport au reste de l'école, mais comparable si les milieux familiaux étaient identiques. Il note aussi qu'il semble que les adolescents qui font preuve d'absentéisme ont plus de chances que d'autres de se faire poursuivre pour délinquance.

En plus, Mme Le Courtier (1952), dans un article dans "Rééducation", a signalé que la non fréquentation scolaire est un facteur de délinquance infantile.

Et enfin, Vernet (1955), apportant le témoignage de son expérience auprès de condamnés à de longues peines, montre que l'école buissonnière est l'école du récidivisme.

Comme nous venons de le constater, l'absentéisme scolaire semble étroitement relié à la délinquance. De ce fait, certains rapprochements sont possibles. Cependant, il n'est pas question de dire que "l'absent" est de fait un délinquant, mais nous sommes portés à croire que certains traits de sa personnalité sont semblables. Parmi ces traits, notons entre autre le désir de la satisfaction immédiate et la difficulté à retarder la gratification. Ces traits caractériels sont

moins accentués chez "l'absent" que chez le délinquant, mais la fuite de l'école, milieu de transition, pour l'école buissonnière est peut-être un trait commun à chacun de ces comportements. Washington (1973) abonde dans ce sens lorsqu'il constate que les étudiants, s'absentant régulièrement de l'école, avaient certains problèmes d'ordre psychologique qui font qu'ils ont de la difficulté à subir la frustration que leur impose l'école. L'absentéisme est la fuite de ces frustrations.

#### 9. ABSENTEISME ET PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE:

Bien que dans notre revue de la littérature, nous n'avons pas trouvé d'articles traitant spécifiquement de la perspective temporelle future, nous avons néanmoins recueilli certains écrits qui semblent aller dans le sens de notre recherche, à savoir que la perspective temporelle future serait plus courte chez les "absents" que chez les étudiants s'absentant peu de l'école.

Avant de traiter de la perspective temporelle future, il serait bon de se demander si la satisfaction envers l'école n'aurait pas une certaine incidence sur l'absentéisme.

A cet effet, Robert Finley (1968), dans une recherche sur la satisfaction des étudiants envers l'école, menée auprès de 2,190 étudiants de quatre (4) écoles secondaires, a trouvé que les étudiants qui ont manifesté le désir de poursuivre leurs études collégiales ont obtenu des résultats plus élevés au "Student opinion pool (revised)", en ce qui concerne la satisfaction, que les étudiants qui comptaient entrer sur le marché du travail.

D'autre part, Reis et Rhodes (1959) ont trouvé que les "absents" et les délinquants voulaient quitter l'école beaucoup plus pour se trouver un emploi que parce qu'ils considéraient la fréquentation scolaire comme contraignante.

Devant ces faits, il semble que d'autre part, les étudiants qui se sont dits satisfaits, ont plus de grandes ambitions professionnelles que ceux qui se sont dits insatisfaits. Reste à trouver la cause fondamentale de cette insatisfaction chez les étudiants quittant l'école. Pourquoi sont-ils insatisfaits? A cause de la structure scolaire ou à cause de la longue durée des études?

D'autre part, la situation est plus nette dans le cas des "absents" et des délinquants qui abandonnent en fonction de l'intérêt qu'ils ont pour le marché du travail et des gains

matériels.

Suite à ces recherches, nous pouvons peut-être émettre l'hypothèse que les étudiants qui abandonnent leurs études ont possiblement des intérêts à plus court terme que ceux qui décident de poursuivre leurs études. Bien que l'école ne soit pas contraignante pour les "absents" et les délinquants, elle n'est certes pas satisfaisante puisqu'ils vont chercher ailleurs ces satisfactions dont ils ont besoin.

En ce qui a trait à la perspective temporelle future, rappelons que l'individu ayant une perspective temporelle future longue est capable de retarder la satisfaction immédiate en fonction d'objectifs situés dans un avenir relativement éloigné.

De ce fait, l'étudiant ayant une perspective temporelle courte sera plus préoccupé par les choses immédiates ou situées dans un avenir rapproché, que par celles situées dans un avenir lointain.

A ce sujet, Washington (1973), dans une étude sur l'absentéisme, a remarqué entre autre chose, que les "absents" sont très concernés par l'argent. Il est important pour eux d'avoir de l'argent et de travailler à cet effet.

De plus, en ce qui a trait au plan professionnel, White (1961) rapporte dans sa recherche que les "absents" signifiaient leur préférence pour des occupations demandant moins d'instruction et d'entraînement que celles préférées par les étudiants ne s'absentant pas de l'école.

Ces constatations vont dans le sens que l'étudiant qui s'absente de l'école a des préoccupations immédiates et possède une perspective temporelle plus courte que celle de ses confrères ne s'absentant pas de l'école.

Pour renforcer cette assertion, nous pouvons prétendre que les étudiants s'absentant de l'école sont généralement considérés comme des non conformistes. Or, Powel et Bergen (1962) ont trouvé que les conformistes aiment plus l'école, ont de plus grandes ambitions professionnelles et ont des projets d'études à long terme. Les non conformistes ont davantage, par rapport aux conformistes, d'emplois à temps partiel, de motos ou d'automobiles. De plus, ils sortent et fument davantage.

Il semble donc que la perspective temporelle future de courte envergure et la préoccupation envers des satisfactions immédiates soient des caractéristiques inhérentes à l'étudiant faisant preuve d'absentéisme scolaire.

Carleton Wasburne (1), dans ses méditations pédagogiques sur l'éducation totale à l'école expérimentale de Winnetka, parle de ce qu'il appelle la "far-sightness" qui est, avec la "group conciousness" l'une des deux (2) fonctions motrices de l'épanouissement personnel de l'enfant. La "far-sightness" serait donc l'un des deux (2) objectifs majeurs de l'école dans son rôle socialisant.

Cette far-sightness" ou "visée du lointain" est l'aptitude à inhiber ou à contrôler un désir dans le présent, en vue de différer sa satisfaction et d'inscrire les effets ou les buts dans une perspective temporelle, conditions nécessaires à la structuration de valeurs.

Nous avons vu que l'intérêt et la signification du futur orientent l'action présente: chez le délinquant, et peut être chez "l'absent", cet intérêt et cette signification du futur étant réduite, nous observons une perturbation de l'horizon temporel. Cette perturbation vient du manque de continuité entre le présent et le futur.

En somme, comme le dit Mucchielli:

"Ce qui caractérise tous les genres de dissociés de par l'absence d'Horizon Temporel, c'est la perte de ce

---

(1) Zicliara J.P., Education totale dans une école des Etats-Unis: Winnetka (Mémoire non imprimé, Rennes, 1958). Cité par Mucchielli (1965).

qu'on appelle "le niveau d'aspiration", le désintérêt pour l'avenir, l'empire du présent dans la mesure même où "survivre" est toujours une urgence." (1)

#### 10. EN RESUME:

Nous pouvons retenir de cette revue de littérature les points suivants:

-Que la famille semble jouer un rôle très important dans l'absentéisme;

-Que les étudiants qui s'absentent de l'école semblent faire preuve d'une certaine inadaptation et qu'ils ont de la difficulté à subir la frustration;

-Que le niveau socio-économique semble avoir une grande importance dans l'incidence de l'absentéisme. On semble retrouver plus d'absentéisme dans les niveaux socio-économiques peu élevés que dans les autres;

-Que la délinquance semble reliée à l'absentéisme et que l'on pourrait retrouver chez les "absents" certains traits communs aux délinquants, entre autre la difficulté à retarder la gratification;

-Que les absents, comme nous venons de le dire, sont portés vers la satisfaction immédiate, qu'ils ont des intérêts matériels immédiats, qu'ils n'ont pas de choix professionnels à long terme, en somme qu'ils semblent plus préoccupés par le présent que par l'avenir.

---

(1) Mucchielli, Roger, "Comment ils deviennent délinquants".



## METHODOLOGIE

# 1. DEFINITION OPERATIONNELLE DE L'ABSENTEISME:

Comme notre recherche vise à comparer deux (2) groupes d'étudiants, les uns considérés comme absents et les autres comme présents, il nous faut définir de façon très claire ce qu'est l'absentéisme.

Pour nous, il semble qu'un absent puisse se définir comme une personne,

1. qui officiellement fréquente toujours l'école;
2. appartenant au moins au groupe des 27% extrêmes de la distribution des absences du groupe auquel il appartient (Ebel, 1972);
3. dont le nombre relativement bas de présences n'est pas dû à la maladie ou à quelque impondérable du même type (décès du père, obligation de travailler, membre d'une équipe sportive au niveau provincial impliquant de nombreux déplacements, etc);
4. dont les absences ne sont pas concentrées au niveau d'une seule matière scolaire. (Un étudiant peut être constamment absent du cours d'éducation physique sans pour autant négliger ses autres cours).

Cette définition, bien que restrictive, nous permet de

tirer un échantillonnage de la population que nous voulons atteindre par la présente recherche. Elle nous permet aussi d'avoir affaire à des individus que nous pourrions qualifier d'absents chroniques.

## 2. ECHANTILLONNAGE THEORIQUE:

Comme ce travail aurait été relativement onéreux au niveau de l'ensemble de la Commission Scolaire des Vieilles Forges, nous avons décidé de concentrer notre action sur l'école polyvalente du Cap-de-la-Madeleine.

Cette institution publique dispense des cours de niveau secondaire, régulier et professionnel à 2,300 étudiants de la région immédiate. Devant le grand nombre d'étudiants et l'excellent système de contrôle des absences, nous avons cru bon d'y effectuer notre recherche.

En analysant le contenu des cours ainsi que la population touchée par ces dits cours, nous avons décidé que notre action porterait auprès des étudiants du secteur régulier et ce, au niveau III, IV et V.

Cette décision nous permet de toucher les étudiants de la même école, d'avoir affaire à une population plus homogène de sujets et d'éliminer la variable du type de cours.

Nous avons aussi décidé, compte tenu de la population touchée par notre recherche et compte tenu de notre disponibilité de tirer un échantillonnage de cent vingt (120) sujets répartis de la façon suivante:

TABLEAU 1:

ECHANTILLONNAGE THEORIQUE

<u>PRESENTS</u>		<u>ABSENTS</u>	
SEC. III	<div>10 garçons 20 sujets 10 filles</div>	20 sujets	<div>10 garçons 20 sujets 10 filles</div> SEC. III
SEC. IV	<div>10 garçons 20 sujets 10 filles</div>	20 sujets	<div>10 garçons 20 sujets 10 filles</div> SEC. IV
SEC. V	<div>10 garçons 20 sujets 10 filles</div>	20 sujets	<div>10 garçons 20 sujets 10 filles</div> SEC. V
TOTAL: 60 sujets "PRESENTS" vs 60 sujets "ABSENTS"			
GRAND TOTAL: 120 sujets			

### 3. ECHANTILLONNAGE REEL:

Afin de déterminer de façon exacte quels sont les étudiants que nous pourrions considérer comme faisant partie du groupe des "absents" ou des "présents", nous avons tiré au hasard un échantillonnage de quelque cent quatre-vingt-huit (188) sujets, garçons et filles, répartis dans les niveaux secondaires réguliers III, IV et V.

A partir de cet échantillonnage, nous avons effectué une distribution de fréquence des périodes d'absences. En faisant cette opération, il nous a semblé que la distribution n'était pas tout à fait normale. Nous avons vérifié cette possibilité et il nous est apparu qu'en effet, il ne s'agissait pas d'une distribution normale mais plutôt d'une distribution suivant la loi de la courbe exponentielle.

Donc, à partir de cette constatation et considérant que la moyenne et les sigmas ne reflèteraient pas la réalité, nous en sommes tenus à la distribution où nous avons considéré les "absents" comme étant les gens qui se trouvaient dans les 27% à l'extrémité inférieure de la distribution et les "présents" comme ceux se trouvant dans les 27% de l'extrémité supérieure (Ebel, 1972).

17

.../77

Il nous est donc apparu que nous pourrions considérer comme "absents" les étudiants ayant quatre-vingt-cinq (85) périodes ou plus d'absence et les "présents" comme ceux qui s'étaient absentés huit (8) périodes et moins, et ce durant une période scolaire comprenant 88.5 jours de classe.

Pour tirer notre échantillonnage, nous avons utilisé les bulletins périodiques où est inscrit le nombre de périodes durant lesquelles le sujet s'est absenté. Comme les bulletins ne sont pas classés par niveaux mais plutôt par ordre alphabétique, nous avons tiré au hasard parmi les 2,300 sujets qui rencontraient les critères suivants:

1. faisant partie du secteur régulier;
2. étant de niveau III, IV ou V (cf. tableau 1);
3. garçons ou filles (cf. tableau 1);
4. ayant huit (8) périodes d'absence ou moins pour les "présents" et quatre-vingt-cinq (85) ou plus pour les "absents" (cf. tableau 1);
5. n'ayant pas une concentration d'absence à un ou deux cours particuliers.

De plus, nous avons présenté notre liste au responsa-

ble des absences de l'école afin qu'il nous indique les sujets dont le nombre des absences serait dû à la maladie ou à quelque impondérable de la sorte.

Il est inutile de dire que nous avons sélectionné quelque cent quatre-vingt (180) sujets afin d'obtenir le nombre minimum fixé dans l'échantillonnage théorique. En effet, il était probable que quelques sujets soient "absents" le jour de la passation des questionnaires.

Quoi qu'il en soit, nous avons rencontré cent trente-sept (137) étudiants se répartissant de la façon indiquée dans le tableau 2.

TABLEAU 2:REPARTITION DE LA POPULATION TIREE EN ECHANTILLONNAGE

<u>PRESENTS</u>		<u>ABSENTS</u>	
SEC. V :	M: 11	M: 12	
	: 21	: 21 TOT.	42
	F: 10	F: 9	
SEC. IV :	M: 12	M: 15	
	: 24	: 25 TOT.	49
	F: 12	F: 10	
SEC. III:	M: 12	M: 12	
	: 23	: 23 TOT.	46
	F: 11	F: 11	
TOTAL DES PRESENCES		TOTAL DES ABSENCES	
	35M : 68		39M : 69
	33F		35F
GRAND TOTAL: 137 sujets			



#### 4. INSTRUMENTS:

Pour cette recherche, nous avons utilisé deux (2) instruments: la Méthode d'Induction Motivationnelle, dont nous reparlerons dans un autre chapitre, et le questionnaire d'identification sociale.

##### 4.1 Le questionnaire d'identification sociale:

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est important pour cette recherche de considérer le niveau socio-économique de chacun des groupes que nous comparons.

C'est pourquoi nous avons utilisé un questionnaire socio-économique où nous demandions au sujet de s'identifier et de nous renseigner sur son milieu. Ce questionnaire est précédé d'une lettre d'information assurant le sujet de la confidentialité et du sérieux de cette recherche.

Nous avons bâti ce document en nous inspirant des normes généralement employées par Statistique Canada quant à l'échelle des salaires et au classement des professions. De plus, il a été conçu afin que les données soient facilement traitables à l'ordinateur.

Le questionnaire, en annexe A, est exactement celui qui

fut utilisé pour la recherche.

De plus, pour avoir une idée plus précise et plus rigoureuse du statut socio-économique de nos sujets, nous avons employé l'échelle de prestige de Pinéo et Porter (1967).

Cette échelle donne une cote à chaque emploi selon une étude faite au Canada chez les anglophones et les francophones (cf. Annexe B). Cette classification comporte deux cent quatre (204) emplois regroupés en huit (8) classes. Ce fait nous a permis de donner un score à chacune des professions et donné la possibilité de regrouper les variables de façon à faire les calculs appropriés.

Comme certains sujets avaient répondu vaguement à la question "Quelle est la profession de votre père?" (ex: manoeuvre, ouvrier, etc), il nous importait de savoir où travaillait le père car il existe par exemple une grande différence de score entre un manoeuvre dans une industrie de papier et un manoeuvre dans un entrepôt de nourriture. Pour ce faire, nous avons téléphoné aux sujets concernés et demandé exactement quelle était la profession du père.

LA METHODE D'INDUCTION MOTIVATIONNELLE: MIM

Cette méthode, élaborée au "Research Center for Motivation and Time Perspective" de Louvain, consiste en une série de soixante (60) phrases inductrices à compléter, dont quarante (40) sont positives et vingt (20) négatives. Cette série de phrases est accompagnée d'une feuille d'instruction garantissant au sujet le sérieux et la confidentialité de la recherche.

# 1. CODIFICATION DES OBJETS MOTIVATIONNELS INDUITS:

Les réponses aux inducteurs donnent un échantillonnage des motivations du sujet. En ce qui concerne la perspective temporelle, il s'agit de situer dans le temps le contenu motivationnel exprimé.

Pour ce faire, la codification de la perspective temporelle consiste en une démarche visant à placer les objets motivationnels -exprimés en réponse aux inducteurs positifs ou négatifs- à l'intérieur d'intervalles temporels, déterminés à l'avance de manière plus ou moins fixe.

Il s'agit en fait, pour l'expérimentateur, de dégager la direction et la profondeur dans le temps de l'intentionnalité liée aux objets pour pouvoir les situer.

Le système de codification de la perspective temporelle, utilisé dans la présente recherche est le suivant:

A) Une échelle temporelle de caractère objectif pour codifier les objets susceptibles d'être nettement localisés dans un avenir immédiat.

- T (TEST) : désigne l'instant du testing;
- D (DAY) : désigne les objets situés dans l'intervalle temporel d'un jour;
- W (WEEK) : désigne les objets situés dans l'intervalle temporel d'une semaine;
- M (MONTH) : désigne les objets situés dans l'intervalle temporel d'un mois;
- Y (YEAR) : désigne les objets situés dans l'intervalle temporel d'un an.

B) Une échelle temporelle plus subjective comportant les principales étapes de la vie, liées aux rôles successifs de l'homme dans la société "normale": l'enfance, la jeunesse (études), la vie d'adulte (professionnelle et familiale), l'âge de la retraite, la vieillesse.

Période E (Education): désigne la phase de la vie où les personnes ne sont pas encore indépendantes: la jeunesse.

E1: période allant de 6 à 13 ans environ (primaire);

E2: période allant de 14 à 18 ans environ (secondaire);

E3: période allant de 18 à 24 ans environ (CEGEP-Université).

Période A (Adult): désigne la vie professionnelle et une partie de la vie familiale. En fait, il s'agit ici de la période où le sujet quitte les études et acquiert certaines responsabilités.

A1: première partie de la vie adulte (jusqu'à 35 ans environ);

A2: deuxième partie de la vie adulte (jusqu'à la retraite).

Période O (Old Age): période qui débute au moment de la retraite et se termine avec la mort.

Ces symboles peuvent être employés de façon combinée, de façon à couvrir le début et la fin d'une période, par exemple EA, AO. Cependant, dans la présente recherche, nous avons utilisé une seule combinaison soit EA, de façon à regrouper le plus possible nos variables.

C) D'autres symboles sont aussi utilisés pour déterminer les objets ayant des dimensions temporelles moins spécifiques.

- ℓ: présent ouvert: certains désirs ne se rapportent pas à des objets localisés dans le temps futur ou passé mais s'appliquent plutôt à des choses qui sont en cours dans la situation présente. Il s'agit en fait du regard intentionnel que le sujet semble porter sur le présent, mais de façon à s'ouvrir vers un avenir qui n'est pas explicite. Par exemple "être heureux", "être bon", sont des réponses de type "ℓ". Il est quand même à souligner que ces réponses s'appliquent à des situations actuellement vécues;
- L: (LIFE): désigne des objets motivationnels dont la durée s'étend sur toute l'existence future de la personne;
- X: désigne la période venant après la vie personnelle de l'individu lui-même;
- χ: il peut arriver que le sujet émette des souhaits pour d'autres que lui-même et ses proches immédiats. Ils concernent généralement l'humanité ou la communauté à laquelle le sujet appartient. Nous désignons de telles réponses par le symbole "χ";
- P: (PAST): ce symbole désigne les réponses qui ont exclusivement rapport à un contenu passé ou qui expriment un retour à des événements ou à des situations résolues;
- U: (UNREAL): ce symbole est utilisé lorsque l'objet motivationnel émis n'existe pas ou ne peut être réalisé. (Exemple: martiens, soucoupes volantes, etc).

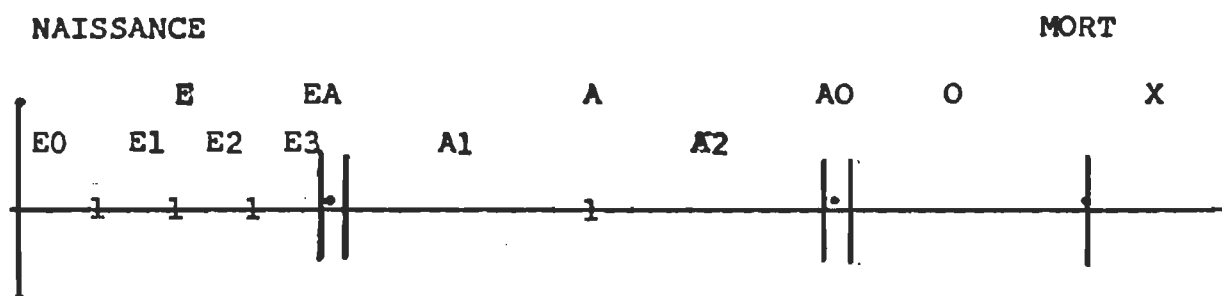
De plus, il est possible de raffiner la qualité du symbole en le soulignant, en ajoutant un trait ou une flèche. Cependant, nous n'avons pas cru bon dans cette recherche d'utiliser ces détails car le nombre relativement élevé de notre échantillon aurait sûrement influencé les résultats. Notons

en passant que ces détails sont employés généralement dans des études plus poussées avec un nombre réduit de sujets.



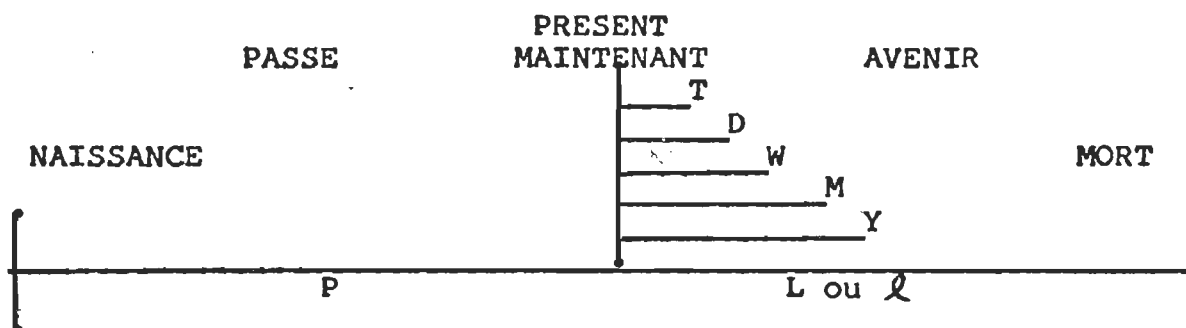
### 1.1 Représentation graphique de l'échelle temporelle:

#### A) les grandes périodes de la vie:



#### B) échelle temporelle concrète pour une personne déterminée:

Suivant la période de son existence dans laquelle le sujet se trouve, nous pouvons situer les autres catégories à partir du moment présent.



N.B. Les représentations doivent être considérées comme des données ordinales, en d'autres termes, sans tenir compte des distances et des proportions.

## 2. DISCUSSION DE LA METHODE:

Cette méthode, comme nous l'avons cité antérieurement, est supportée par la théorie de Nuttin qui dit que le comportement ne doit pas être considéré comme le relâchement d'une quantité d'énergie psychique accumulée mais plutôt comme l'établissement d'une relation nécessaire entre l'organisme et son environnement, sans laquelle l'organisme ne peut fonctionner normalement ou optimalement. L'homme satisfait ses besoins en les élaborant dans une structure compliquée de buts, plans, tâches et projets. Aussi, nous croyons que la motivation humaine est directement orientée vers des "objets" situés dans le futur.

## 3. LIMITATION DE LA METHODE:

La limitation générale de cette méthode consiste dans le fait qu'elle n'atteint pas le niveau inconscient de la motivation. Ceci ne signifie pas que cette méthode atteint seulement un niveau social superficiel. Entre ces deux (2) niveaux, nous pouvons identifier un troisième niveau que nous pouvons appeler le niveau intime. C'est pourquoi, dans la passation de cette méthode, nous devons garantir au sujet une très grande confidentialité et créer une atmosphère sécurisante.

te (cf: feuille d'instruction, Annexe C).

#### 4. NEUTRALITE DES INDUCTEURS:

En ce qui concerne la neutralité des inducteurs, toute suggestion d'Orientation Temporelle est évitée. Cependant, bien que les inducteurs soient présents, certains peuvent être perçus comme orientés vers le futur. De ce fait, le groupe de Louvain a présentement en chantier deux (2) nouvelles méthodes orientées exclusivement sur la perspective temporelle passée et sur le présent.

#### 5. INTELLIGENCE DES SUJETS

Une autre objection à cette méthode est qu'elle requiert de la part du sujet un niveau d'intelligence élevé. Cette objection s'applique à toutes les recherches psychologiques en autant que l'on fasse appel à un certain niveau d'auto-connaissance. Mais, comme le dit Nuttin (1971), ce problème ne doit pas être surestimé. Les répondants n'ont pas à chercher des catégories abstraites de motivation qu'ils peuvent ou non avoir. Ils ont seulement à répondre simplement à ce qu'ils voudraient faire, à ce qu'ils espèrent, etc. Le seul savoir nécessaire à cette méthode est la capacité é

lémentaire d'exprimer, sous forme de mots, ses souhaits. Certaines études ont d'ailleurs été effectuées avec des populations primitives et des vieillards. Cependant, les inducteurs étaient présentés oralement.

## 6. FIDELITE ET VALIDITE:

En ce qui concerne la fidélité et la validité de cette méthode, nous devons considérer, comme le notent Lee (1) et Nuttin (1971) (2), qu'il ne s'agit d'un test au sens généralement accepté du mot. Avec cette méthode, nous ne désirons pas obtenir un diagnostic individuel non plus qu'un pronostic mais plutôt un échantillonnage de la motivation et de la perspective temporelle de X groupes de personnes.

Indirectement, Nuttin (3) rapporte que quelques indications de la validité et de la fidélité réelles furent trouvées, ce qui implique, selon lui, que la méthode démontre un échantillonnage constant de motivation. De plus, une réadministration après deux (2) semaines et la comparaison des deux (2) moitiés du même groupe ont démontré un très haut degré de constance et de consistance interne de la méthode.

Enfin, Nuttin rapporte (4) qu'il a été établi, après plusieurs passations dans différentes situations (situation de stress, avant et après les vacances, etc.) que les motivations

---

(1) Lee, Mercedes, Text prepared for the International Seminar (1971).

(2) (3) (4) Nuttin, Joseph, Report of the London Seminar on Time-Perspective (1971).

mesurées ici étaient très déterminées par la situation actuelle, ce qui dénote une bonne validité.

Nuttin, que nous avons eu l'occasion de rencontrer nous a informé que quelques travaux étaient actuellement en cours relativement à cet aspect.

#### 7. EFFICACITE DES INDUCTEURS:

Est-ce que les inducteurs ont été suffisamment testés avant d'être fixés dans leur forme présente? On a vérifié soigneusement chaque verbe et chaque expression verbale de désir, de souhait, de but, de plan et leur opposé négatif. On a obtenu la présente liste d'après une liste beaucoup plus longue d'où furent éliminés les inducteurs qui suggéraient trop clairement le passé ou une structure temporelle, ainsi que les inducteurs qui n'impliquaient pas de motivation ou qui se rapprochaient de certaines réponses stéréotypées.

#### 8. NOMBRE DES INDUCTEURS:

En ce qui concerne le nombre d'inducteurs, la forme présente en comprend soixante (60), soit quarante (40) positifs et vingt (20) négatifs. Ce nombre est-il trop élevé? Il semble que le sujet répond de façon stéréotypée aux vingt-cinq (25) premiers et que par la suite, il cherche de nouvelles réponses. Ce fait a été remarqué dans notre recherche.

D'autre part, devant la longueur de la méthode, certains sujets ont tendance à répondre de façon rigide aux questions (ex: être heureux). Devant ce fait il serait suggéré, plutôt que de réduire la liste, de faire la passation en plusieurs sessions.

#### 9. L'ASPECT CULTUREL DE LA METHODE:

Nuttin (1971) rapporte que plusieurs recherches ont été ou sont sur le point d'être réalisées en ce qui a trait à l'application de la méthode dans plusieurs pays. Des études ont cependant déjà été menées dans plusieurs pays industrialisés et en voie de développement (Ruanda, Tanzanie, Brésil, chez les indiens Hurons du Canada, Belgique, France, etc.).

La méthode a aussi été utilisée par Murphy (1963) dans le contexte indien, par Maluf (1971) dans le contexte brésilien et enfin par D'Amorin (1972) dans le contexte québécois et brésilien.

L'application de cette méthode dans diverses cultures ne semble pas poser de problèmes en autant que la traduction en soit exacte. Nuttin (1971) dit qu'il est de la plus grande importance que les phrases inductrices aient la même signification, dans le sens qu'elles provoquent, qu'elles fassent jaillir les mêmes motivations. En ce qui a trait à la méthode utilisée dans la présente recherche, nous avons employé la méthode telle que conçue à Louvain. Rappelons que la méthode a été initialement conçue en français, en flamand et en an-

glais et il ne semble donc pas que la transposition d'un milieu culturel à un autre vienne infirmer les résultats.

#### 10. REMARQUES RELATIVES A LA PRESENTE RECHERCHE:

Au cours de notre recherche, nous avons remarqué quelques points où l'instrument posait des problèmes. Au niveau des inducteurs, nous avons remarqué que certains de ceux-ci étaient mal perçus par les sujets. Par exemple, "je soupire" était perçu comme "je respire", d'où certaines réponses du type "je soupire après avoir couru". De plus, nous avons remarqué que l'inducteur négatif numéro 17 "je regrette que" amenait très souvent une relation au passé.

Enfin, il nous est apparu long et fastidieux de corriger les épreuves, considérant notre échantillonnage. En plus, certaines réponses étaient fonction du milieu où la recherche a été effectuée et nous avons dû aller nous renseigner sur les événements qui se déroulaient à l'école.

Par exemple, on donnait des réponses "aller au rallye", "aller au Camp Vert" etc., qui étaient des événements se déroulant à quelque temps de la passation de l'épreuve. De ce fait, il nous semble essentiel que l'examineur soit informé de la date des événements qui se sont déroulés et qui se déroulent dans le milieu, afin d'effectuer une cotation en fonction du milieu.

CONTROLE DES VARIABLES



La première variable que nous contrôlerons est l'homogénéité de nos deux (2) groupes quant à l'âge, au sexe et au niveau académique.

Dans un second temps, nous vérifierons si nos deux (2) groupes sont homogènes quant à leur milieu socio-économique. Comme nous l'avons vu lors de la revue de la littérature, le milieu socio-économique semble être en relation avec le fait de posséder une perspective temporelle future plus ou moins longue.

Enfin, nous vérifierons l'intelligence de nos sujets. Le contrôle de cette variable est justifié par deux (2) choses: d'abord, certaines hypothèses ont été émises, dans la littérature antérieure, quant au fait que les étudiants s'absentant souvent de l'école avaient une intelligence souvent inférieure à celle de leurs confrères plus assidus.

D'autre part, il est souligné, dans la description de la Méthode d'Induction Motivationnelle, que l'intelligence des sujets pourraient peut-être influencer sur la performance à compléter les phrases. Afin de vérifier si cette variable ne fausse pas nos données finales, nous allons comparer l'intelligence de chacun de nos deux (2) groupes.

1. HOMOGENEITE DE NOS DEUX (2) GROUPES:

Pour vérifier l'homogénéité de nos deux (2) groupes, nous avons vérifié les variables sexe, âge et niveau scolaire. Pour ce faire, nous avons utilisé les renseignements fournis dans le questionnaire d'identification socio-économique. Nous avons comparé nos deux (2) groupes avec la méthode du Chi-Carré et nous avons obtenu les résultats présentés dans les tableaux 3, 4 et 5.

TABLEAU 3:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON LE SEXE (C.S.R.V.F., Fév. 1973) \*

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
MASCULIN	38	35	73
FEMININ	30	34	64
TOTAL	68	69	137
Chi-Carré .188 avec 1 dl: non significatif au seuil p = .05			

\* C.S.R.V.F.: Commission Scolaire Régionale des Vieilles  
 Forges, Polyvalente du Cap (Trois-Rivières)

TABLEAU 4:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON LE NIVEAU SCOLAIRE (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
SECONDAIRE III	23	24	47
SECONDAIRE IV	24	24	48
SECONDAIRE V	21	21	42
TOTAL	68	69	137
Chi-Carré .014 avec 2 dl: non significatif au seuil $p = .05$			

TABLEAU 5:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON L'AGE (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
14 et 15 ans	14	9	23
16 ans	21	29	50
17 ans	16	24	40
18 ans et plus	17	7	24
TOTAL	68	69	137
Chi-Carré 8.127 avec 3 dl: significatif au seuil $p = .05$			

### 1.1 Analyse des variables:

Comme nous pouvons le constater en regardant les tableaux 3 et 4, concernant les variables sexe et niveau scolaire, nous constatons que nos groupes sont homogènes quant à ces variables, c'est-à-dire que l'on retrouve un nombre égal de garçons et de filles dans chacun des groupes et que chacun des groupes se répartit également selon le degré académique.

Cependant, quand nous regardons le tableau 5, traitant de l'âge, nous constatons un regroupement des individus "présents" dans le groupe 16-17 ans. Nous notons aussi un plus grand nombre de sujets 14-15 ans chez les "absents", ainsi qu'un nombre plus élevé de sujets ayant 18 ans et plus par rapport au groupe des "présents".

Devant cette constatation, nous sommes portés à croire que les sujets de 14 et 15 ans, qui sont tout compte fait relativement jeunes et en avance chronologiquement sur leurs compagnons, auraient certaines difficultés à s'adapter. Il y aurait probablement une étude intéressante à faire chez les sujets dont l'âge est plus bas par rapport à leurs confrères, quant à leur adaptation à l'école.

D'autre part, notons que nous pouvons remarquer chez les "absents" un nombre de sujets de 18 ans et plus plus élevé que chez les "présents". Ceci pourrait s'expliquer empiriquement par le fait que si les sujets s'absentent souvent, il faut de fait s'attendre à une performance scolaire moins efficace et du même coup, la reprise de certaines matières.

## 2. VARIABLE SOCIO-ECONOMIQUE:

Pour vérifier s'il existait une différence entre nos deux (2) groupes quant au niveau socio-économique, nous avons, dans un premier temps, utilisé le questionnaire socio-économique. Les résultats obtenus ont été vérifiés statistiquement à l'aide de la technique du Chi-carré. Pour satisfaire aux règles de cette méthode, nous avons dû faire certains regroupements dont nous reparlerons plus loin.

Les variables que nous avons tenté d'isoler quant au statut socio-économique sont le milieu (urbain, rural), le revenu du chef de famille, la profession du père, la scolarité du père et de la mère et enfin, si la mère travaillait ou non à l'extérieur.

Dans un second temps, nous avons comparé nos deux (2) groupes à l'aide de l'échelle de prestige de Pinéo et Porter.

## 2.1 Analyse des variables:

### A) Milieu:

En ce qui a trait au milieu géographique, si nous nous référons au tableau 6, il ne semble pas y avoir de différence entre nos deux (2) groupes.



TABLEAU 6:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON LE MILIEU (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
URBAIN	54	53	107
RURAL	14	16	30
TOTAL	68	69	137
Chi-Carré .026 avec 1 dl: non significatif au seuil $p = .05$			

B) Revenu du chef de famille:

Pour ce qui est de la variable "revenu du chef de famille", nous ne notons pas de différence significative entre nos deux (2) groupes. Ceci implique que nos deux (2) groupes sont semblables sur le plan financier et du fait, appartiennent au même niveau économique.

TABLEAU 7:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON LE REVENU DU CHEF DE FAMILLE (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
Moins de \$4,000.	9	4	13
\$4,000. à \$5,999.	12	14	26
\$6,000. à \$7,999.	16	17	33
\$8,000. à \$9,999.	13	24	37
\$10,000. et plus	16	9	25
TOTAL	66	68	134
Chi-Carré 7.309 avec 4 dl: non significatif au seuil $p = .05$			

N.B. Trois sujets n'ont pas voulu répondre à cet item.

C) Profession du père:

Une autre variable, nous permettant de situer le niveau socio-économique, est la profession du père. Devant le nombre limité de sujets, nous avons dû regrouper certaines catégories. Par exemple, nous avons regroupé sous l'item "Collets blancs" les administrateurs, les professions libérales, les techniciens, les employés de bureau et les vendeurs.

D'autre part, nous avons regroupé sous l'item "Services", les travailleurs des services et des activités de récréation ainsi que les travailleurs des transports et des communications.

Aussi, nous avons réuni sous l'item "Ouvriers et Agriculteurs", les agriculteurs, les travailleurs forestiers, les ouvriers de métier et les artisans.

Enfin, sous l'item "Autres", nous avons regroupé les chômeurs, les rentiers et les chefs de famille décédés.

Suite à ces regroupements, nous avons obtenu le tableau 8 où, comme nous pouvons le constater, nous n'avons pas de différence statistiquement significative. Quoi qu'il en soit, nous avons refait plus loin cette comparaison, à l'aide de l'échelle de Pinéo et Porter.

TABLEAU 8:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON LA PROFESSION DU PERE (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
COLLETS BLANCS	10	6	16
SERVICES	12	17	29
OUVRIER ET AGRICULTEUR	22	21	43
MANOEUVRES	9	17	26
AUTRES	15	8	23
TOTAL	68	69	137
Chi-Carré 6.470 avec 4 dl: non significatif au seuil $p = .05$			

D) Années d'études du père et de la mère:

En ce qui concerne les années d'études des parents, nous ne constatons aucune différence entre nos deux (2) groupes, comme le démontrent les tableaux 9 et 10.

Cependant, nous pouvons noter que nous retrouvons chez les "présents", vingt trois (23) pères de familles ayant complété 10 ans de scolarité et plus, contre seize (16) chez les "absents".

TABLEAU 9:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS  
SELON LES ANNEES D'ETUDES DU PERE (C.S.R.V.F., Fév. 1973

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
7 ans et moins	28	29	57
8 et 9 ans	24	17	41
10 ans et plus	16	23	39
TOTAL	68	69	137
Chi-Carré 2.462 avec 2 dl: non significatif au seuil $p = .05$			

TABLEAU 10

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON LES ANNEES D'ETUDES DE LA MERE (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
7 ans et moins	26	28	54
8 et 9 ans	25	28	53
10 ans et plus	17	13	30
TOTAL	68	69	137
Chi-Carré .770 avec 2 dl: non significatif au seuil $p = .05$			



E) Mère travaillant au dehors:

Enfin, pour ce qui concerne la variable "mère travaillant au dehors", nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les deux (2) groupes.

Cette constatation rejoint les résultats de la recherche effectuée par Keidel (1970) qui a prouvé qu'il n'y a pas de différence quant à la performance académique, l'habileté et la fréquentation scolaire entre les enfants de neuvième année dont la mère travaillait au dehors et ceux dont la mère restait à domicile.

TABLEAU 11:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON QUE LA MERE TRAVAILLE OU NON AU DEHORS (C.S.R.V.F., Fév. 1973

	ABSENTS	PRESENTS	TOTAL
OUI	16	11	27
NON	52	58	110
TOTAL	68	69	137
Chi-Carré .813 avec 1 dl: non significatif au seuil $p = .05$			

## 2.2 Contrôle du statut socio-économique à l'aide de l'index socio-économique de Pinéo et Porter:

Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons utilisé l'échelle de Pinéo et Porter (1967) afin de vérifier de façon plus précise le statut socio-économique des deux (2) groupes en présence.

L'échelle Pinéo et Porter permet de donner une cote à chaque emploi et même de regrouper nos sujets selon certaines classes (cf. Annexe B).

De ce fait, nous avons pu classer chacun de nos sujets dans la case correspondant au score de la profession du chef de famille et faire les calculs statistiques appropriés (tableau 12). Comme dans les autres vérifications, nous n'avons pas obtenu de différence significative entre nos deux (2) groupes.

En conclusion, nous pouvons dire que nous sommes en présence de deux (2) groupes d'étudiants socio-économiquement semblables, ce qui vérifie l'équivalence de nos deux groupes quant au statut socio-économique de nos sujets.

TABLEAU 12:

REPARTITION DES "ABSENTS" ET DES "PRESENTS"  
SELON L'ECHELLE DE PINEO ET PORTER (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

INDEX SOCIO-ECONOMIQUE	TOUS	PRESENTS	ABSENTS
70 et plus	2	0	2
60-29	4	2	2
50-59	9	5	4
40-49	25	12	13
30-39	49	24	25
29 et moins *	48	25	23
TOTAL	137	68	69
Le calcul du Chi-Carré n'a démontré aucune différence statistique entre nos deux (2) groupes au seuil $p = .05$			

\* Dans l'item "29 et moins", nous avons inclus les décédés, les chômeurs et les rentiers.

### 3. LE QUOTIENT INTELLECTUEL:

Une des variables que nous avons aussi tenté de contrôler est le quotient intellectuel.

Comme nous le savons, la capacité de faire des plans est fonction d'une certaine capacité intellectuelle. Cependant, à prime abord, nous avons considéré nos deux (2) groupes d'étudiants comme étant de même niveau intellectuel vu le fait que ces étudiants faisaient tous partie du "secteur régulier". Comme nous le savons, les étudiants présentant de grandes difficultés académiques, sont orientés vers le secteur professionnel, d'où la possibilité de retrouver dans notre groupe des étudiants ayant un quotient intellectuel similaire.

Cependant, par souci de précision, nous sommes allés vérifier dans les dossiers personnels des étudiants les résultats obtenus lors d'évaluations précédentes.

En général, tous les étudiants ont été évalués à l'entrée au secondaire, par un Otis-Ottawa (forme A), ainsi que par un Lavoie-Laurendeau.

Cependant, malgré nos recherches, nous avons constaté

2.

que tous n'ont pas été évalués et nous avons dû opérer d'après les résultats que nous avons pu obtenir.

Nous avons trouvé les résultats de quatre-vingt-dix-sept (97) sujets, ce qui nous permet malgré ce nombre et malgré le fait que ces évaluations ont eu lieu préalablement, de comparer nos deux (2) groupes.

Enfin, il serait bon de se rappeler que les tests administrés sont des instruments de mesure collectifs d'aptitudes scolaires (school aptitude). Tenant compte de ces réserves, voici les résultats que nous avons obtenus.

3.1 Résultats de la comparaison de nos deux (2) groupes  
quant au quotient intellectuel:

Pour comparer nos deux (2) groupes, nous avons utilisé la technique des centiles. Les résultats obtenus ainsi sont représentés au tableau 13.

TABLEAU 13:

DIFFERENTS CENTILES AUX TESTS OTIS-OTTAWA ET LAVOIE-  
LAURENDEAU POUR LES PRESENTS ET LES ABSENTS (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

		C25	C50	C75
	PRESENTS	90.83	100.75	108.94
OTIS- OTTAWA	ABSENTS	91.32	99.5	107.18
LAVOIE- LAURENDEAU	PRESENTS	100.93	106.58	114.5
	ABSENTS	94.32	106.28	114.75



Comme nous pouvons le constater, nos groupes sont relativement identiques quant au quotient intellectuel.

La seule différence que nous pouvons noter se trouve au centile 25 de Lavoie-Laurendeau. Cette différence, compte tenu du reste des résultats, est probablement due à une erreur d'échantillonnage, c'est-à-dire un trop petit nombre de sujets dans notre échantillonnage.

En somme, face à ces résultats, nous pouvons affirmer que nos groupes sont semblables quant au quotient intellectuel.

ABSENTEISME SCOLAIRE ET PERSPECTIVE TEMPORELLE  
RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE

## 1. ETUDE DES RESULTATS:

L'étude de nos résultats peut se séparer en deux (2) parties. D'abord, nous avons étudié la moyenne des réponses obtenues en fonction des groupes et des variables. Cette étape a pour but, comme nous le verrons plus loin, de vérifier nos résultats en fonction de notre instrument. Avant de mesurer le contenu des réponses, il nous a semblé opportun de vérifier si chacun de nos deux (2) groupes et chacun de nos niveaux avait répondu aux même nombre d'Inducteurs. De plus, nous avons étudié la moyenne des réponses à chacune des variables, pour chacun de nos groupes et pour l'ensemble des sujets.

Dans un second temps, nous avons comparé nos deux (2) groupes à l'aide du Chi-Carré. De plus, nous avons comparé les "présents" et les "absents" de chaque niveau et enfin, nous avons vérifié, par la même méthode, si le sexe influait de quelque sorte.

Nos données ont été traitées au Centre du Calcul de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

## 2. FREQUENCE DES REPONSES EN FONCTION DES GROUPES ET NIVEAUX:

Avant de comparer spécifiquement nos résultats, il nous semble intéressant de regarder la fréquence des réponses, en fonction de la méthode elle-même.

Comme nous l'avons dit plus haut, cette méthode est composée de soixante (60) phrases inductrices. Or, il nous apparaît opportun à ce moment, de regarder si les sujets ont effectivement complété un nombre similaire d'Inducteurs en fonction de nos groupes et en fonction des niveaux.

Pour ce faire, regardons le tableau 14.

TABLEAU 14:

MOYENNE DE PHRASES COMPLETEES SELON LE NIVEAU ACADEMIQUE  
PAR LES "PRESENTS" ET LES "ABSENTS" ET AU TOTAL  
(C.S.R.V.F., Fév. 1973)

	PRESENTS	N	ABSENTS	N	TOTAL	N
SECONDAIRE III	50.1250	24	48.3636	22	49.2826	46
SECONDAIRE IV	53.25	24	54.28	25	53.7755	49
SECONDAIRE V	52.5714	21	51.619	21	52.0952	42
ENSEMBLE DES SUJETS	51.9565	69	51.5441	68	51.752	137

En obtenant d'abord la moyenne des réponses en fonction des niveaux d'étude, nous pouvons constater que les sujets du secondaire III ont complété moins de phrases que les sujets de niveaux IV et V.

Les sujets de niveaux IV et V ont complété un plus grand nombre d'Inducteurs.

En ce qui a trait à chacun de nos groupes "présents" et "absents", nous pouvons constater que la moyenne des phrases complétées est sensiblement la même en ce qui a trait à l'ensemble des sujets. D'autre part, notons que les "absents" du secondaire III et IV ont légèrement complété moins de phrases que les "présents" du même niveau.

3. FREQUENCE DES REPONSES EN FONCTION DE CHAQUE VARIABLE,  
DE CHAQUE NIVEAU ET DE CHAQUE GROUPE:

A partir du tableau 15 et des figures 1, 2, 3 et 4, nous pouvons avoir un aperçu de la moyenne des réponses exprimées en fonction de chaque variable, selon l'ensemble des sujets, chacun de nos groupes et chacun de nos niveaux.

En regardant la colonne "total" du tableau 15, nous pouvons faire une vérification de notre instrument.

Nous remarquons que les variables "X" et "U" n'ont obtenu que très peu de réponses. Rappelons cependant que la variable "X" signifie la période après la mort et que la variable "U" implique les choses irréelles (Ex: soucoupes volantes, etc).

De plus, nous devons noter que la variable "I", qui implique le "présent ouvert", est l'item qui a recueilli le plus haut taux de réponses.

TABLEAU 15:

MOYENNE DES REPONSES A CHAQUE VARIABLE  
POUR LES "PRESENTS" ET LES "ABSENTS" ET AU TOTAL  
(C.S.R.V.F., Fév. 1973)

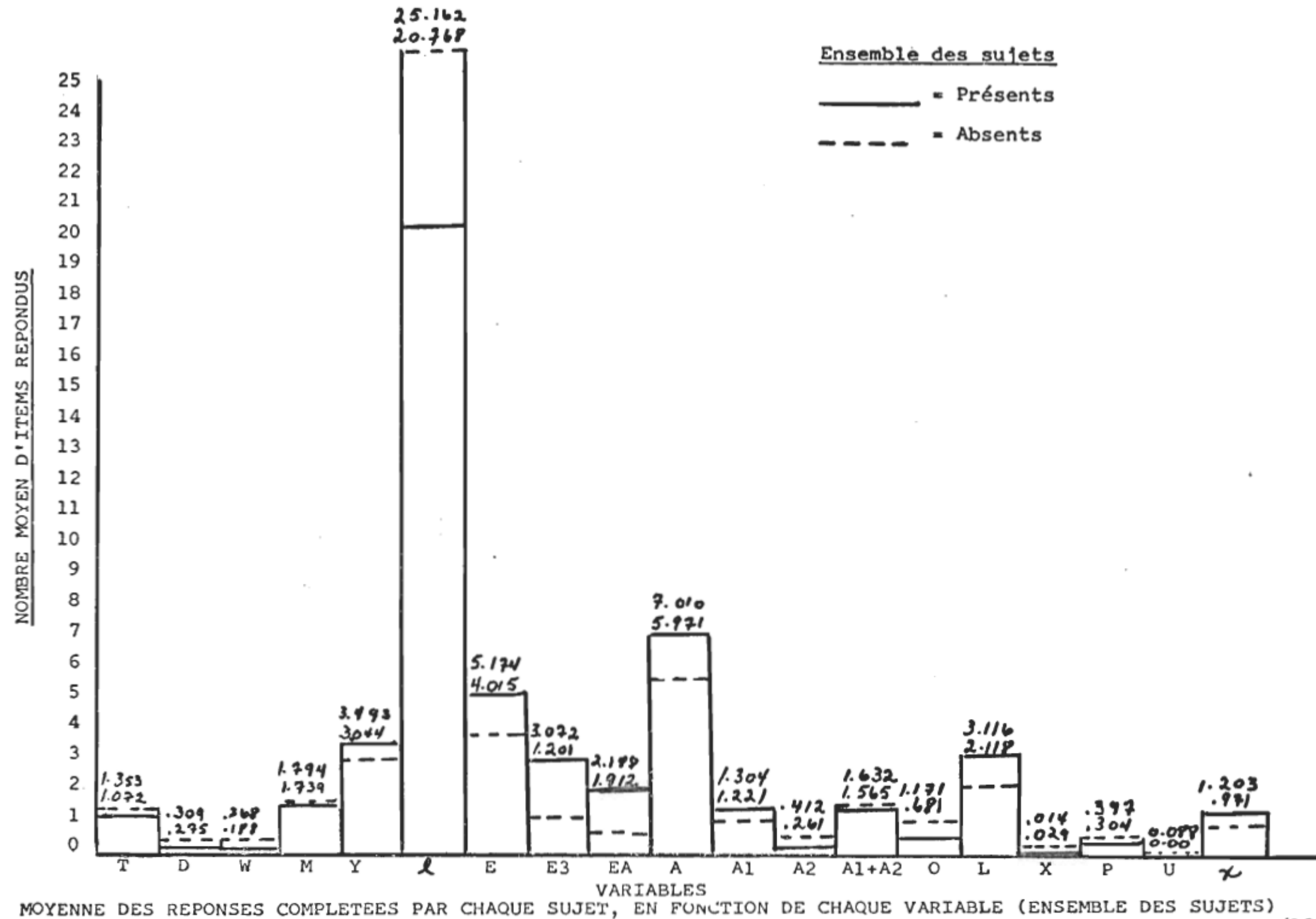
VARIABLES	PRESENTS N - 69	ABSENTS N - 68	TOTAL N - 137
T	1.072	1.353	1.212
D	.275	.309	.292
W	.188	.368	.277
M	1.739	1.794	1.766
Y	3.493	3.044	3.270
<i>l</i>	20.768	25.162	22.949
E	5.174	4.015	4.599
E3	3.072	1.206	2.146
EA	2.188	1.912	2.051
A	7.010	5.971	6.540
A1	1.304	1.221	1.263
A2	.261	.412	.336
O	.681	1.176	.927
L	3.116	2.118	2.62
X	.014	.029	.022
P	.304	.397	.350
U	.00	.088	.044
<i>x</i>	1.203	.971	1.088



En regardant le tableau 15 et la figure 1, nous notons pour ce qui est de l'ensemble de nos sujets, une différence plus ou moins prononcée entre nos deux (2) groupes. Le sens de cette différence nous indique clairement une tendance chez les "présents" à une perspective temporelle plus longue que chez les "absents".

Nous retrouvons cette même tendance mais de façon moins prononcée, en étudiant nos groupes en fonction des niveaux (Figures 2, 3 et 4).

(FIGURE 1)

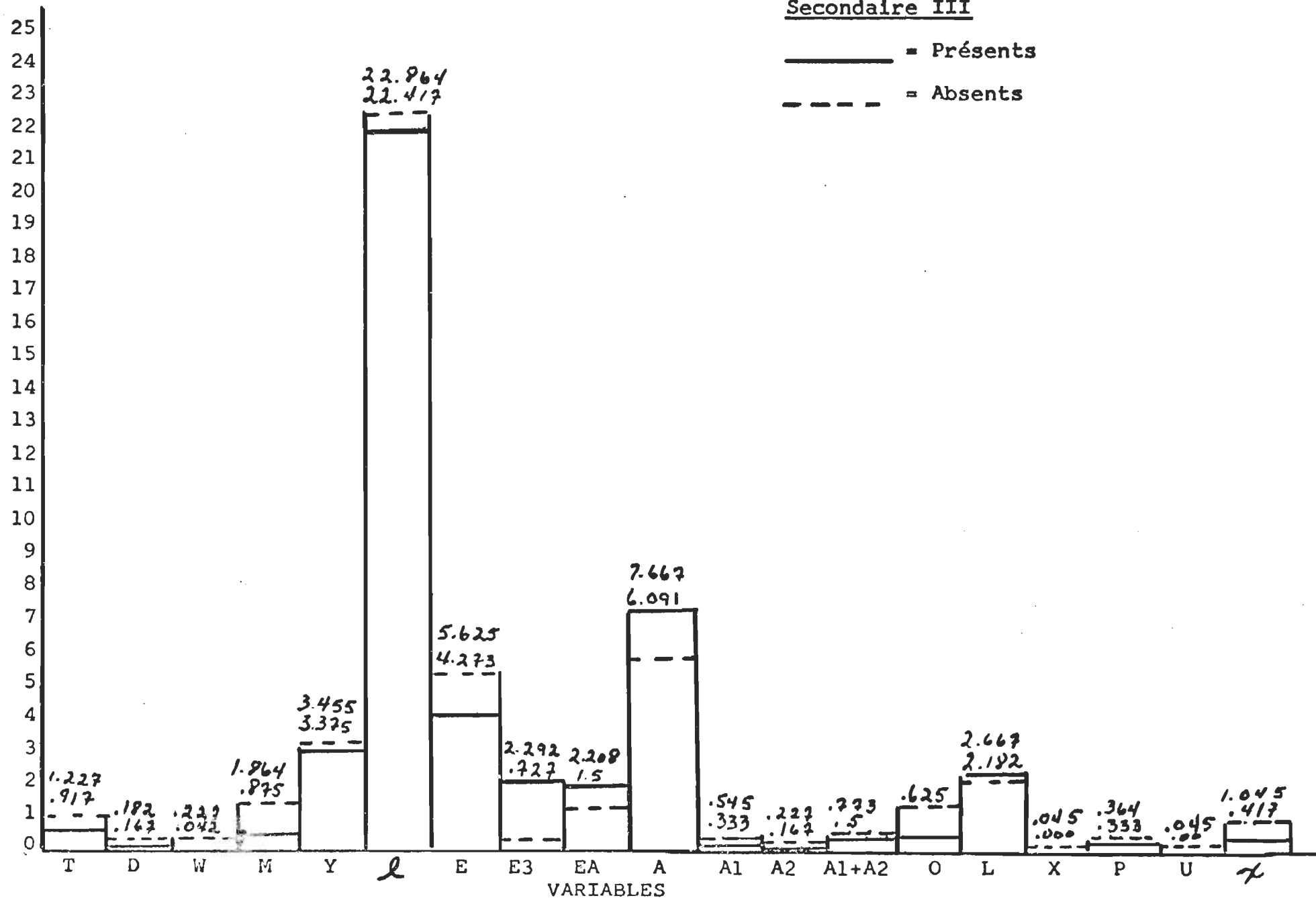


(FIGURE 2)

Secondaire III

— = Présents

- - - = Absents

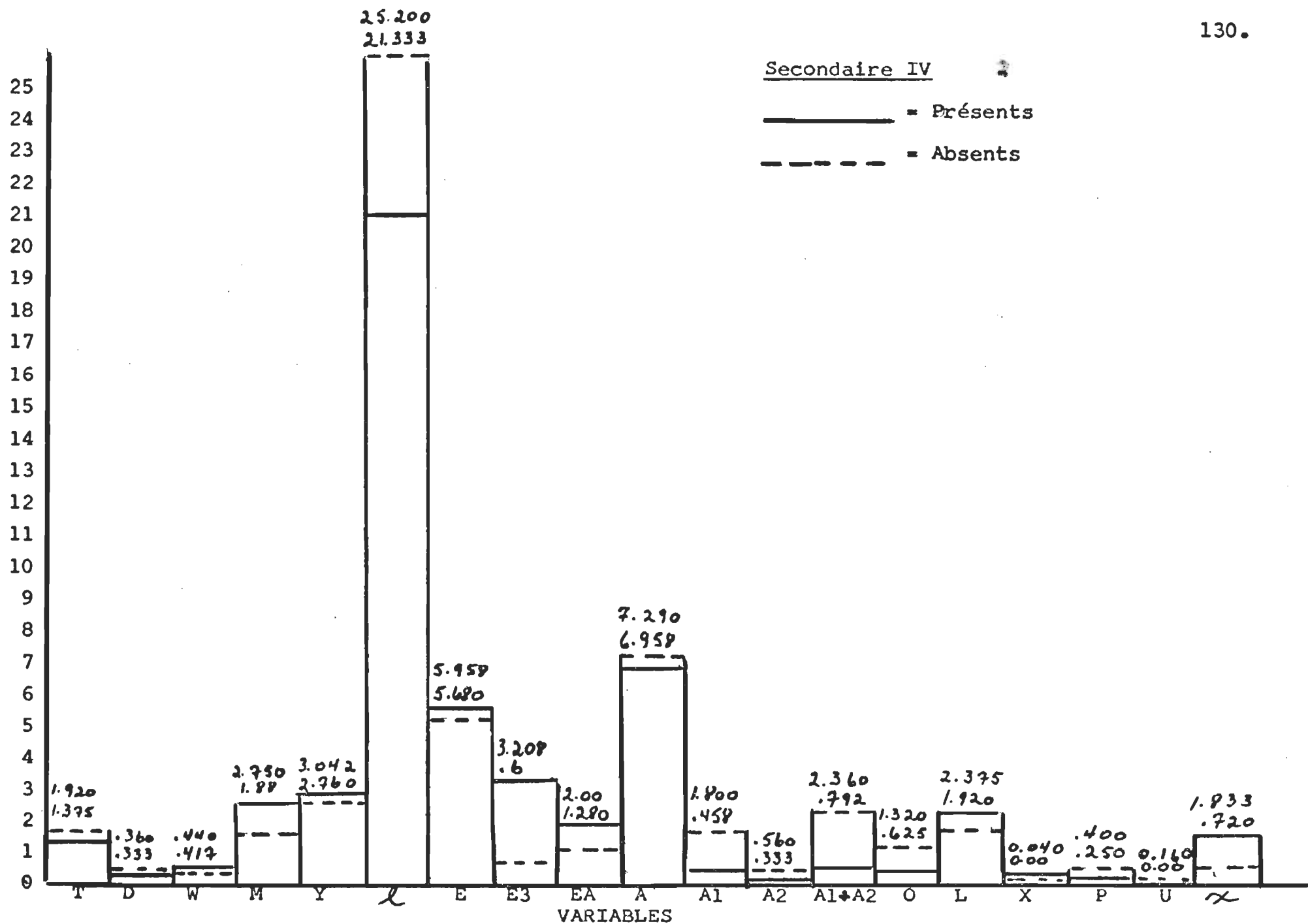


MOYENNE DES REPONSES COMPLETEES PAR CHAQUE SUJET, EN FONCTION DE CHAQUE VARIABLE (SECONDAIRE III)

(FIGURE 3)

130.

NOMBRE MOYEN D'ITEMS REPONDUS

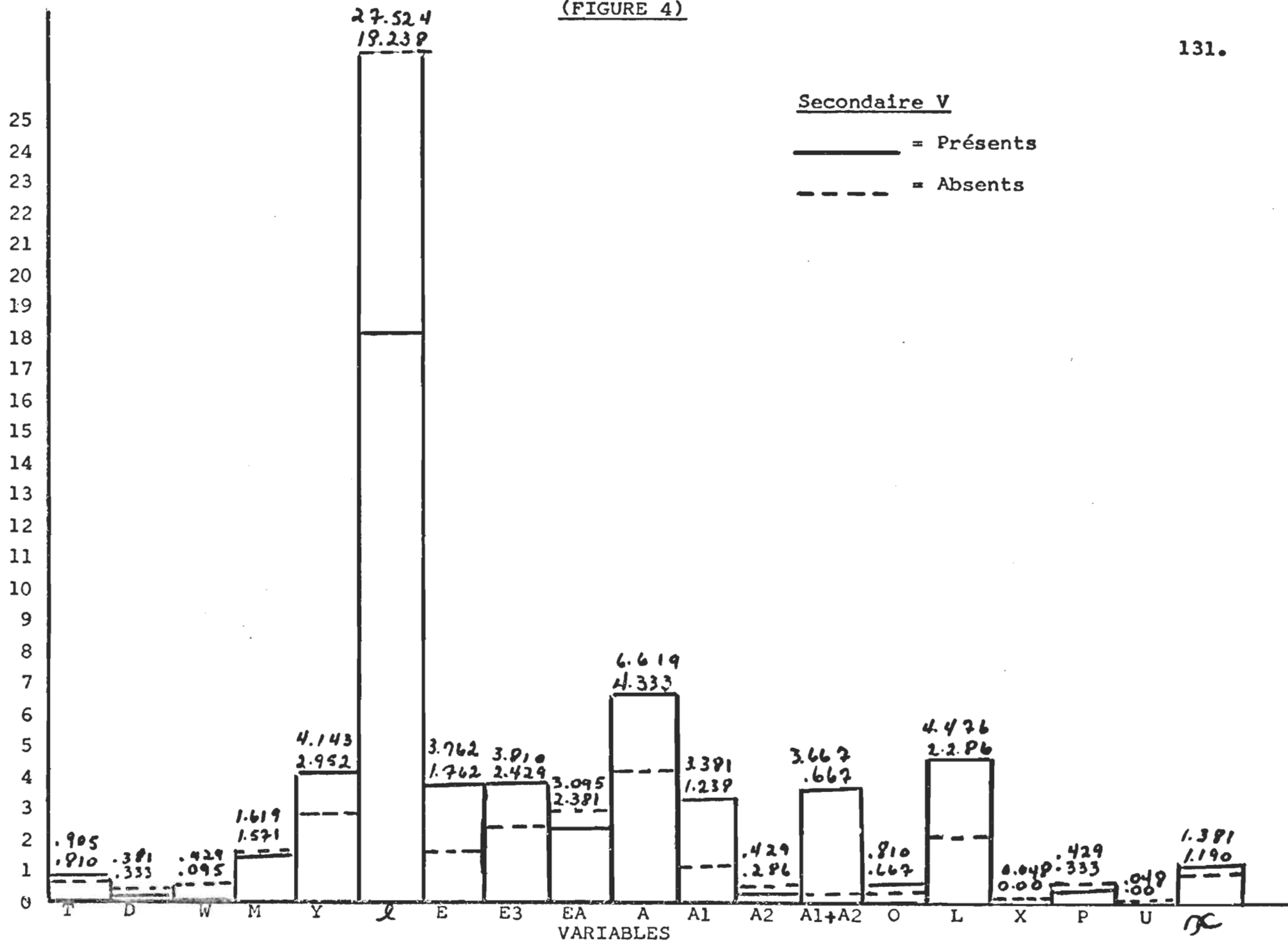


MOYENNE DES REPONSES COMPLETEES PAR CHAQUE SUJET, EN FONCTION DE CHAQUE VARIABLE (SECONDAIRE IV).

(FIGURE 4)

131.

NOMBRE MOYEN D'ITEMS REPONDUS



MOYENNE DES REPONSES COMPLETEES PAR CHAQUE SUJET, EN FONCTION DE CHAQUE VARIABLE (SECONDAIRE V)

.../132

#### 4. ANALYSE DES RESULTATS A L'AIDE DU CHI-CARRE:

Comme nous venons de le voir précédemment en comparant la moyenne des réponses de nos "présents" et de nos "absents", une tendance semble se dessiner. Pour pousser davantage la comparaison entre nos deux (2) groupes, nous avons utilisé la technique du Chi-Carré.

Avec le Chi-Carré, nous voulons ici vérifier s'il existe une relation entre la fréquence des réponses de chacune des variables et le fait d'être "présent" ou absent" de l'école.

L'hypothèse nulle que nous vérifierons est la suivante: il n'y a pas de relation significative entre la fréquence d'apparition de chaque variable et le fait d'être "absent" ou "présent".

Suite aux calculs, nous considérons comme seuil de signification minimum  $p = .05$ .

Afin d'alléger le travail, nous ne répéterons pas à chaque variable l'hypothèse et les détails des calculs.

De plus, pour respecter les conditions d'application du Chi-Carré, nous avons dû faire certains regroupements au niveau

de la fréquence des réponses pour certaines variables. Malgré ces regroupements, le calcul du Chi-Carré a été impossible dans certains cas.

A titre de modèle des calculs que nous avons effectués, voici un exemple de la procédure (Tableau 16).

TABLEAU 16:EXEMPLE D'UN CALCUL DU CHI-CARRE  
VARIABLE T

	PRESENTS	ABSENTS	S
AUCUNE REPONSE	48	41	89
UNE REPONSE	6	11	17
DEUX REPONSES ET PLUS	15	16	31
TOTAL	69	68	137
Chi-Carré = 2.04622 avec 2 dl.			



Parallèlement aux différences entre nos deux (2) groupes, nous avons aussi vérifié s'il existait une différence entre les sujets masculins et les sujets féminins.

En outre, en vue de pousser la recherche encore plus loin, nous avons refait le même calcul mais en tenant compte exclusivement des sujets de chacun des niveaux.

Et enfin, nous avons comparé les résultats des niveaux entre eux afin de contrôler la variable "âge".

RESULTATS: PERSPECTIVE TEMPORELLE FUTURE

1. SIGNIFICATION DES VARIABLES:

Il serait bon, à ce moment de la recherche, de faire un rappel de la signification des variables.

T (TEST)	: signifie l'instant du test.
D (DAY)	: signifie un évènement situé dans l'intervalle d'une journée ou des prochaines 24 heures.
W (WEEK)	: signifie un évènement situé dans l'intervalle d'une semaine ou de huit (8) jours.
M (MONTH)	: signifie un évènement situé dans l'intervalle d'un mois ou de trente (30) jours.
Y (YEAR)	: signifie un évènement situé dans l'intervalle d'un an ou de douze (12) mois.
E (EDUCATION PERIOD):	signifie, dans le cadre de notre recherche, la période d'études actuellement en cours pour l'étudiant en occurrence les études de niveau secondaire.
E3	: signifie les études collégiales ou universitaires.
EA	: signifie la fin des études et le début de la vie adulte.
A (ADULT LIFE)	: signifie la période où l'individu acquiert plus ou moins d'indépendance économique et où il a une vie maritale. Cette période débute habituellement quand un individu termine ses études et mène une vie plus ou moins indépendante.

- A1 : signifie la première moitié de la vie adulte (innovation).
- A2 : signifie la seconde moitié de la vie adulte (stabilité).
- O (OLD AGE) : signifie la vieillesse, c'est-à-dire l'âge de la pension à la mort.
- L (LIFE) : ce symbole est utilisé quand le sujet exprime une vue totale et entière de sa vie future.
- X : signifie la période après la mort.
- U (UNREAL) : cet item est utilisé lorsque l'objet motivationnel émis n'existe pas ou ne peut être réalisé. (Ex: martiens, soucoupes volantes, etc).
- $\gamma$  : cet item est utilisé lorsque la réponse du sujet ne se rapporte pas à lui-même mais plutôt à l'humanité, à la société, à la communauté.
- P (PAST) : signifie tout objet motivationnel situé dans le passé.
- $\ell$  (OPEN PRESENT) : signifie des objets motivationnels situés au moment présent, mais dont la réalisation peut avoir lieu dans un avenir indéterminé. C'est pourquoi nous nommons cet item "présent ouvert".

Nous retrouvons sous cet item des réponses du type "Je veux être bon", "Je veux m'améliorer". Bien qu'il y ait une certaine partie du futur dans le "présent ouvert", il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une préoccupation immédiate mais dont la réalisation peut se situer dans un avenir indéterminé.

Il serait onéreux de faire l'analyse de chacune des variables, compte tenu que nous n'avons pas obtenu de résultats éloquents à chaque item. Cependant, nous suggérons au lecteur de faire référence à la liste que nous venons de dresser, afin qu'il puisse saisir la signification des symboles, lors de la lecture des tableaux.

Au niveau de l'analyse et de la discussion, nous avons tenté de ressortir tous les points d'intérêt sur lesquels nous élaborerons plus amplement.

TABLEAU 17:

CHI-CARRE, DEGRE DE LIBERTE, SEUIL DE SIGNIFICATION ET DIRECTION  
TROUVES LORS DE LA VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE NON RELATION  
ENTRE LA FREQUENCE DE REponses ET LE FAIT D'ETRE PRESENTS OU ABSENTS  
PAR VARIABLE ET PAR NIVEAU ACADEMIQUE (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl * S de S * Dir. *	SEC. IV Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. V Chi-Carré dl S de S Dir.	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S Dir.
T	.01575 1 .9 A > P	1.88540 1 .1 A > P	.10096 1 .7 A < P	2.04622 2 .3 A > P
D	Calcul impossible A > P	Calcul impossible A > P	Calcul impossible A > P	.00147 2 .98 A > P
W	Calcul impossible A > P	.31519 1 .5 A > P	.0000 1 A > P	1.44218 1 .2 A > P

- \* dl - degré de liberté  
 \* S de S - seuil de signification  
 \* dir. - direction, c'est-à-dire quel groupe des présents ou des absents  
 donne le plus haut résultat.

TABLEAU 17 (suite)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. IV Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. V Chi-Carré dl S de S Dir.	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S Dir.
M	1.366638 1 .2 A > P	.56766 1 .5 A < P	.09545 1 .8 A > P	.18978 2 .95 A > P
Y	1.36638 1 .2 A > P	.20587 1 .7 A < P	.0000 1 A < P	1.85538 2 .5 A > P
<i>l</i>	Calcul impossible A > P	Calcul impossible A > P	Calcul impossible A > P	16.21143 2 .001 A > P
E	.04090 1 .8 A < P	.07962 1 .8 A < P	.39529 1 .7 A < P	2.83618 2 .3 A < P

TABLEAU 17 (suite)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. IV Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. V Chi-Carré dl S de S Dir.	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S Dir.
E3	Calcul impossible  A < P	Calcul impossible  A < P	.39529 1 .6 A < P	9.19478 2 .01 A < P
EA	Calcul impossible  A < P	1.65572 1 .2 A < P	.41481 1 .5 A > P	3.53462 2 .2 A < P
A	Calcul impossible  A < P	Calcul impossible  A > P	Calcul impossible  A < P	7.44190 2 .02 A < P
A1	Calcul impossible  A > P	Calcul impossible  A > P	4.76389 1 .04 A < P	.02718 2 .99 A < P



TABLEAU 17 (suite)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. IV Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. V Chi-Carré dl S de S Dir.	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S Dir.
A2	Calcul impossible  A > P	.0091 1 .95 A > P	Calcul impossible  A > P	.00196 1 .95 A > P
O	1.48 1 .2 A > P	3.789 1 .05 A > P	.0000 1 A < P	3.30953 2 .2 A > P
L	.05107 1 .8 A < P	.01531 1 .9 A < P	.87500 1 .4 A < P	2.90374 2 .2 A < P
X	Calcul impossible  A > P	Calcul impossible  A > P	Calcul impossible  A < P	Calcul impossible  A > P

TABLEAU 17 (suite et fin)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. IV Chi-Carré dl S de S Dir.	SEC. V Chi-Carré dl S de S Dir.	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S Dir.
P	Calcul impossible  A > P	Calcul impossible  A > P	.0000 1 .0 A > P	3.13455 1 .1 A > P
U	Calcul impossible  A > P	Calcul impossible  A > P	Calcul impossible  A > P	Calcul impossible  A > P
$\chi$	4.18606 1 .05 A > P	4.58317 1 .03 A < P	.38444 1 .6 A < P	1.22484 2 .5 A < P

TABLEAU 18:

CHI-CARRE, DEGRE DE LIBERTE ET SEUIL DE SIGNIFICATION  
TROUVES LORS DE LA VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE NON RELATION  
ENTRE LA FREQUENCE DE REPONSES ET LE SEXE  
PAR VARIABLE ET PAR NIVEAU ACADEMIQUE (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl * S de S *	SEC. IV Chi-Carré dl S de S	SEC. V Chi-Carré dl S de S	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S
T	.10268 1 .7	.06213 1 .8	2.085 1 .1	2.11329 2 .3
D	Calcul impossible	Calcul impossible	Calcul impossible	2.20968 1 .1
W	Calcul impossible	.04799 1 .7	Calcul impossible	1.0746 1 .3
M	.78409 1 .3	.07854 1 .8	.11555 1 .7	2.1056 2 .5

\* dl - degré de liberté  
 \* S de S - seuil de signification

TABLEAU 18 (suite)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl S de S	SEC. IV Chi-Carré dl S de S	SEC. V Chi-Carré dl S de S	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S
Y	.08712 1 .8	.00172 1 .95	.21358 1 .7	1.27685 2 .5
<i>l</i>	Calcul impossible	Calcul impossible	.06526 1 .8	2.2165 2 .3
E	.12778 1 .7	Calcul impossible	.01447 1 .9	1.253 2 .5
E3	.12278 1 .7	.59204 1 .5	.26142 1 .6	1.4779 2 .5
EA	.0000 1	.00033 1 .98	.69191 1 .4	6.4067 2 .05

TABLEAU 18 (suite)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl S de S	SEC. IV Chi-Carré dl S de S	SEC. V Chi-Carré dl S de S	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S
A	.0000 1	Calcul impossible	.01201 1 .9	2.37595 2 .3
A1	Calcul impossible	.00562 1 .95	.16219 1 .7	.15223 2 .95
A2	Calcul impossible	Calcul impossible	Calcul impossible	2.87872 1 .1
O	.047 1 .8	.076 1 .8	Calcul impossible	3.6974 2 .2
L	.37323 1 .5	.29044 1 .6	2.18049 1 .1	.14966 2 .95

TABEAU 18 (suite et fin)

VARIABLE	SEC. III Chi-Carré dl S de S	SEC. IV Chi-Carré dl S de S	SEC. V Chi-Carré dl S de S	ENSEMBLE Chi-Carré dl S de S
X	Calcul impossible	Calcul impossible	Calcul impossible	Calcul impossible
P	Calcul impossible	.01856 1 .9	Calcul impossible	.22926 1 .7
U	Calcul impossible	Calcul impossible	Calcul impossible	Calcul impossible
$\chi^2$	3.22807 1 .05	.17327 1 .7	.46537 1 .5	4.48456 2 .1

TABLEAU 19:

CHI-CARRE, DEGRE DE LIBERTE ET SEUIL DE SIGNIFICATION  
TROUVES LORS DE LA COMPARAISON  
DE DEUX GROUPES D'ETUDIANTS S'ABSENTANT MAIS  
ETANT DE NIVEAUX ACADEMIQUES DIFFERENTS  
(PAR VARIABLE) (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

A) ABSENTS SEC. III VS ABSENTS SEC. IV

VARIABLE	CHI-CARRE	dl	S de S
T	.68914 avec	1 dl =	.5
D	chi-carré impossible		
W	chi-carré impossible		
M	.03760 avec	1 dl =	.8
Y	.03760 avec	1 dl =	.8
ℓ	chi-carré impossible		
E	.01669 avec	1 dl =	.9
E3	chi-carré impossible		
EA	.09013 avec	1 dl =	.8
A	.00004 avec	1 dl =	.98
A1	chi-carré impossible		
A2	chi-carré impossible		
O	.034 avec	1 dl =	.9
L	.05498 avec	1 dl =	.8
X	chi-carré impossible		
P	.07745 avec	1 dl =	.8
U	chi-carré impossible		
α	2.46507 avec	1 dl =	.1

B) ABSENTS SEC. III vs ABSENTS SEC. V

<u>VARIABLE</u>	<u>CHI-CARRE</u>	<u>dl</u>	<u>S de S</u>
T	.01247 avec	1 dl =	.9
D	chi-carré impossible		
W	chi-carré impossible		
M	.01842 avec	1 dl =	.9
Y	.01521 avec	1 dl =	.9
<i>l</i>	chi-carré impossible		
E	1.93732 avec	1 dl =	.2
E3	chi-carré impossible		
EA	3.99412 avec	1 dl =	.05
A	.55849 avec	1 dl =	.5
A1	chi-carré impossible		
A2	chi-carré impossible		
O	1.96 avec	1 dl =	.2
L	.56257 avec	1 dl =	.5
X	chi-carré impossible		
P	.04820 avec	1 dl =	.8
U	chi-carré impossible		
<i>λ</i>	.01521 avec	1 dl =	.9



C) ABSENTS SEC. IV vs ABSENTS SEC. V

<u>VARIABLE</u>	<u>CHI-CARRE</u>	<u>dl</u>	<u>S de S</u>
T	.14171 avec	1 dl =	.7
D	chi-carré impossible		
W	chi-carré impossible		
M	.07318 avec	1 dl =	.8
Y	.14171 avec	1 dl =	.7
<i>l</i>	chi-carré impossible		
E	2.80456 avec	1 dl =	.1
E3	chi-carré impossible		
EA	6.97358 avec	1 dl =	.01
A	.24663 avec	1 dl =	.7
A1	.02559 avec	1 dl =	.9
A2	chi-carré impossible		
O	1.62 avec	1 dl =	.2
L	.07318 avec	1 dl =	.8
X	chi-carré impossible		
P	.02559 avec	1 dl =	.9
U	chi-carré impossible		
<i>z</i>	2.99674 avec	1 dl =	.1

17

TABLEAU 20:

CHI-CARRE, DEGRE DE LIBERTE ET SEUIL DE SIGNIFICATION  
TROUVES LORS DE LA COMPARAISON  
DE DEUX GROUPES D'ETUDIANTS NE S'ABSENTANT PAS  
MAIS ETANT DE NIVEAUX ACADEMIQUES DIFFERENTS  
(PAR VARIABLE) (C.S.R.V.F., Fév. 1973)

A) PRESENTS SEC. III VS PRESENTS SEC. IV

VARIABLE	CHI-CARRE	dl	S de S
T	.0000 avec	1 dl =	
D	chi-carré impossible		
W	chi-carré impossible		
M	3.00522 avec	1 dl =	.1
Y	2.08333 avec	1 dl =	.1
<i>l</i>	.0000 avec	1 dl =	
E	.12632 avec	1 dl =	.7
E3	1.39383 avec	1 dl =	.2
EA	1.39383 avec	1 dl =	.2
A	chi-carré impossible		
A1	chi-carré impossible		
A2	chi-carré impossible		
O	.341 avec	1 dl =	.5
L	.0000 avec	1 dl =	
X	chi-carré impossible		
P	chi-carré impossible		
U	chi-carré impossible		
<i>α</i>	6.79720 avec	1 dl =	.01

B) PRESENTS SEC. III vs PRESENTS SEC. V

<u>VARIABLE</u>	<u>CHI-CARRE</u>	<u>dl</u>	<u>S de S</u>
T	.10045 avec	1 dl =	.7
D	chi-carré impossible		
W	chi-carré impossible		
M	.49219 avec	1 dl =	.5
Y	2.73508 avec	1 dl =	.1
Q	.49219 avec	1 dl =	.5
E	.36983 avec	1 dl =	.5
E3	4.91111 avec	1 dl =	.02
EA	.41607 avec	1 dl =	.05
A	chi-carré impossible		
A1	chi-carré impossible		
A2	chi-carré impossible		
O	.085 avec	1 dl =	.8
L	.00043 avec	1 dl =	.8
X	chi-carré impossible		
P	chi-carré impossible		
U	chi-carré impossible		
K	1.61104 avec	1 dl =	.2

C) PRESENTS SEC. IV vs PRESENTS SEC. V

<u>VARIABLE</u>	<u>CHI-CARRE</u>	<u>dl</u>	<u>S de S</u>
T	.38929 avec	1 dl =	.5
D	chi-carré impossible		
W	chi-carré impossible		
M	.45015 avec	1 dl =	.5
Y	.00043 avec	1 dl =	.98
<i>l</i>	.97640 avec	1 dl =	.3
E	.36983 avec	1 dl =	.5
E3	.68361 avec	1 dl =	.5
EA	.03229 avec	1 dl =	.9
A	chi-carré impossible		
A1	chi-carré impossible		
A2	chi-carré impossible		
O	.38 avec	1 dl =	.5
L	.07133 avec	1 dl =	.8
X	chi-carré impossible		
P	chi-carré impossible		
U	chi-carré impossible		
<i>x</i>	.97640 avec	1 dl =	.3

## 2. DISCUSSION DES RESULTATS:

Si nous regardons les résultats, relativement à l'ensemble des sujets (Tableau 17), nous remarquons en premier lieu que la tendance des réponses va dans le sens de l'hypothèse, soit que les "absents" semblent avoir une perspective temporelle plus courte que les étudiants ne s'absentant pas de l'école.

Malheureusement, nous n'avons obtenu que peu de résultats statistiquement significatifs confirmant cette tendance générale.

Cependant, nous avons obtenu des résultats significatifs aux variables "I", "E3" et "A".

Comme nous le savons, la variable "I" signifie le "présent ouvert", ce qui désigne des désirs ne se rapportant pas à des objets localisés dans un temps futur ou passé, mais s'appliquant plutôt à des choses qui sont en cours dans la situation présente. De ce fait, nous avons trouvé qu'il existe une relation statistiquement significative (.001) entre nos "absents" et nos "présents". Les étudiants, s'absentant de l'école, ont montré qu'ils étaient préoccupés par le présent et ce, de façon très prononcée comparativement au groupe d'étudiants ne s'absentant pas.

De plus, nous avons aussi obtenu une relation significative à l'item "E3". Cet item implique les études supérieures (collégiales, universitaires). Comme nous pouvons le remarquer, les étudiants ne s'absentant pas de l'école semblent avoir une propension pour les études supérieures, significativement plus marquée que les "absents", qui ne semblent pas avoir de projets d'études à long terme.

Enfin, nous avons trouvé une relation significative à l'item "A", qui désigne la vie professionnelle et une partie de la vie familiale. Or, il semble que les étudiants s'absentant de l'école, ne soient pas ou peu préoccupés par cette partie de la vie adulte, comparativement à leurs confrères ne s'absentant pas de l'école.

Bien que nous n'ayons pas de résultat significatif à chacun de nos items, le fait d'avoir trouvé une relation significative aux variables "ℓ", "E3" et "A" est très éloquent, compte tenu que ce sont en somme les variables qui touchent le plus d'étudiants de cet âge. En effet, de là nous pouvons affirmer que les "absents" sont plus préoccupés par le présent et qu'ils ont moins de propension pour les études supérieures et la vie adulte que les étudiants ne s'absentant pas de l'école. Ce qui confirme notre hypothèse de départ, à savoir que les étudiants

s'absentant souvent de l'école ont une perspective temporelle plus courte que les étudiants assidus.

Si nous regardons maintenant la comparaison entre les sexes (Tableau 18), nous remarquons que nous n'avons pas trouvé de relation significative entre les garçons et les filles. Cependant, nous avons trouvé une relation entre nos deux (2) groupes au niveau de l'item "EA". Comme nous le savons, cette variable implique la fin de la période étudiante et le début de la période adulte. Or, il apparaît que les filles aspirent à cette période de façon marquée, comparativement aux garçons.

Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que, contrairement à ce qu'on pourrait croire, les jeunes filles aspirent à une vie conjugale qui se situerait vers cette période. En effet, plusieurs réponses étaient du genre "terminer mes études et me marier" ou "rencontrer l'homme de ma vie et fonder un foyer". Bien que cette explication soit quelque peu empirique, il semble que les jeunes filles soient encore préoccupées par le mariage malgré le vent de libération féminine qui souffle actuellement sur notre société.

Si nous regardons maintenant les résultats en fonction de chacun des niveaux, nous retrouvons en général la même tendance que celle remarquée chez l'ensemble des sujets.

Par contre, à cause du nombre restreint de sujets à chaque niveau et à cause de distributions anormales, le calcul du "chi-carré" a été impossible à de nombreux items. Cependant, certains faits sont à noter.

1) Nous avons obtenu une relation significative entre les "présents" et les "absents" du secondaire V à l'item A. Cet item signifie la première partie de la vie adulte. Or, il semblerait que les étudiants du secondaire V, ne s'absentant pas ou peu de l'école, soient plus préoccupés par cette période de la vie que les étudiants de même niveau, s'absentant souvent.

2) Au niveau des étudiants de secondaire IV, nous remarquons une relation significative aux items "O" et "4". La variable "O" implique la période qui débute avec la retraite et qui se termine avec la mort. Or, il apparaît ici que les "absents" de secondaire IV ont répondu de façon plus prononcée à cet item que les "présents". A prime abord, cette constatation va dans le sens contraire de notre hypothèse et nous ne pouvons l'expliquer pour l'instant.

De plus, nous notons aussi que les étudiants s'absentant peu de l'école ont répondu en grand nombre, comparativement aux "absents", à l'item "4". Cet item est utilisé quand le sujet émet des souhaits pour d'autres que lui-même et ses proches im-



médiats. Ces souhaits concernent généralement l'humanité ou la communauté à laquelle le sujet appartient. Nous retrouvons ce même phénomène au niveau des étudiants de niveau secondaire III mais de façon inverse, c'est-à-dire que ce sont les "absents" qui ont manifesté le plus d'intérêt pour cet item.

Cette situation pourrait s'expliquer par le fait qu'il y a eu à l'école une période de sensibilisation aux problèmes du Tiers-Monde, peu de temps avant que nous rencontrions les étudiants. Malheureusement, nous n'avons pu contrôler qui de nos étudiants avaient ou n'avaient pas reçu cette information. Quoiqu'il en soit, il ne s'agit pas d'un item pouvant se situer dans le temps, donc son importance est relative dans le propos de notre présente recherche.

Enfin, en regardant la comparaison des niveaux entre eux (Tableau 19), nous ne notons aucune différence entre les "absents" de niveau secondaire III et les "absents" de niveau secondaire IV. Par contre, nous notons une relation entre les "absents" de niveau secondaire III et secondaire IV à l'item "EA". Cet item signifie la fin des études et le début de la vie adulte. Or, les étudiants de niveau secondaire V ont nettement favorisé cet item, comparativement à leurs confrères de secondaire III. Ce fait va de soi, considérant que les gens de secondaire V terminent en somme leurs études secondaires et que

pour plusieurs, cette étape marque aussi l'entrée sur le marché du travail, donc le début de la vie adulte. Il n'en est pas de même pour les étudiants de secondaire III à qui il reste quelques années d'études à poursuivre.

Nous remarquons le même phénomène entre les "absents" de secondaire IV et ceux de niveau secondaire V. Cet état de chose peut s'expliquer, comme nous venons de le dire ci-haut, par la situation dans laquelle se trouvent les "finissants" de secondaire V.

En terminant, pour ce qui est de la comparaison de chacun des niveaux, nous ne notons pas ou très peu de différences entre nos groupes de "présents" (Tableau 20). Les seules relations que nous pouvons noter se situent entre les "présents" de niveau secondaire III et les "présents" de niveau secondaire V. En effet, aux items "E3" et "EA", il apparaît que les étudiants de niveau secondaire V soient plus portés vers les études supérieures et le début de la vie adulte, que les étudiants de secondaire III pour qui ces préoccupations sont assez lointaines.

De plus, nous pouvons remarquer une relation entre les "présents" de niveau secondaire III et secondaire IV à l'item "7". Cette situation pourrait peut-être s'expliquer, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, par le fait qu'une campagne de

sensibilisation aux problèmes du Tiers-Monde a eu lieu, préalablement à notre rencontre, au sein de l'école.

En terminant cette partie, on pourrait peut-être se demander si nous aurions obtenu les mêmes résultats, à savoir une différence entre les niveaux (III, IV et V) chez les "absents" et les "présents", dans le cadre d'une étude longitudinale.

Il aurait été intéressant de vérifier ce fait, mais compte tenu que le but premier de notre travail était de se pencher plus spécifiquement sur la différence entre les "absents" et les "présents", que le temps nous manquait pour mener un tel type d'étude et qu'enfin, les "absents" sont souvent portés à abandonner leurs études en cours de route, nous avons donc opté pour une méthodologie sectionnelle.

## CONCLUSION

Arrivé au terme de cette recherche, nous croyons avoir apporté quelques informations sur le problème de l'absentéisme scolaire.

En effet, dans la population étudiée il semble que les étudiants s'absentant régulièrement de l'école aient une perspective temporelle plus courte que les étudiants assidus. Cette perspective temporelle future limitée se concrétise par le fait que les "absents" sont préoccupés par l'instant présent et les biens matériels. Ils semblent avoir de la difficulté à retarder la satisfaction de leurs besoins immédiats et par conséquent, ne font pas de projets à long terme. Ils sont moins préoccupés par leurs études supérieures et la vie adulte, que leurs confrères ne s'absentant pas de l'école.

Une perspective temporelle future courte est aussi une des caractéristiques du délinquant. Le but de notre recherche n'est pas de comparer les étudiants faisant l'école buissonnière aux délinquants, mais il semble y avoir certaines similarités entre les deux (2) groupes et des recherches futures pourraient être menées dans ce sens.

Le fait de posséder une perspective temporelle future courte n'est pas inné. C'est à notre avis, au sein de la famille que sont acquises certaines valeurs susceptibles de modifier

le comportement. Souvent, on a entendu et on entend encore dire: "Quand on est né pour un petit pain..." Cette phrase populaire traduit bien la situation défaitiste dans laquelle ont vécu et vivent encore nombre de Québécois. Nous sommes ici à un niveau collectif mais le phénomène se traduit souvent au niveau de l'individu, qui se voit dire qu'il ne peut faire grand chose à cause de son origine sociale et familiale. Or, un milieu familial et social qui valorise l'argent et les choses immédiates et qui déprécie l'éducation ne peut que mener l'étudiant à s'absenter de l'école et à rechercher la satisfaction immédiate.

Comme nous venons de le constater, il semble que l'absentéisme scolaire ait sa source première au sein de la famille.

Par contre, l'école dans sa structure actuelle, joue certainement un rôle, favorisant en quelque sorte, l'absentéisme et l'abandon scolaire. Par sa structure complexe, par son impersonnalité, par son gigantisme etc, l'école contribue peut-être à donner à l'étudiant ayant peu de motivation, une impression que l'école, ce n'est pas pour lui. Ce qui est d'autant plus regrettable, c'est que les gens de milieu socio-économiquement bas ont aussi une perspective temporelle courte. De ce fait, l'école malgré elle contribue, d'une certaine façon, au maintien des classes sociales.

Il serait souhaitable que l'école puisse faire apparaître chez l'étudiant, des ambitions et des motivations qui, tout en étant réalistes, permettraient à ce dernier d'être heureux à l'école tout en bâtissant son avenir.

Mais ce n'est pas là une mince tâche et ce travail ne pourra s'effectuer sans un changement de mentalité au sein de la famille et de la communauté de l'étudiant.

En somme, nous pourrions peut-être conclure en situant le problème de l'absentéisme scolaire, non seulement au niveau individuel, mais aussi au niveau familial et communautaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDRIOLA, J.  
Truancy syndrome  
In: American journal of ortho-  
psychiatry  
16, 147, (1946).
- ANIKKEF, A.M.  
The relationship between class  
absences and college grades  
In: Journal of educational  
psychology  
45, 244-249, (1954).
- BADAMI, H.D.  
Interpersonal relationship of  
truants and non truants  
In: Indian journal of psychology  
Vol. 47 (2), 153-159 (1972).
- BANISSONI, M.  
Direzione ed estensione della  
prospettiva temporale in un grupo  
di ragazzi di 14-18 anni di eta  
In: Revista di psycologia  
62, 1, 121-136 (1968).
- BARABASZ, A.F.  
Time constriction in deliquent  
and non delinquent girls  
Adolescence, 1968-69  
51, 343-345.
- BARNDT, R.J. and  
JOHNSON, D.M.  
Time orientation in delinquents  
In: Journal of abnormal and  
social psychology  
51, 343-345 (1955).
- BOURBEAU, THIBODEAU  
et DUSSAULT  
Le problème de l'absentéisme  
scolaire  
In: Prospectives  
Vol. 7 no. 3, Montréal  
133-136, (Juin, 1971).
- BROADWIN, I.  
A contribution to the study of  
truancy  
In: American journal of ortho-  
psychiatry  
2, 253-259, (1932).



- BROCK, T. and  
GIUDICE, C. Stealing and temporal orientation  
In: Journal of abnormal and  
social psychology  
66, 91-94, (1963).
- BURT, C.L. The young delinquent  
London, U.L.P. (1925).
- BUTLER, C.H. School achievement and attendance  
In: School review  
33, 450-452, (1925).
- CAMPBELL, J. Functional organization of the  
central nervous system with  
respect to orientation in time  
In: Neurology  
4, 295-300, (1954).
- CARLO-GIANNINI, G. Psicologia e psicopatologia della  
prospettiva temporale nella  
adolescenza  
In: Neo-psichiatria  
32, 3, 291-418, (1966).
- CARO, P.W. Jr. The effect of class attendance  
and "time structured" content on  
achievement in general psychology  
In: Journal of educational  
psychology  
53, 76-80, (1962).
- CHAZAN, M. School phobia  
In: British journal of education  
and psychology  
32, 209, (1962).
- COOPER, M. School refusal: an inquiry into  
the part played by school and home  
In: Educational research  
Vol. 8, no. 2  
223-229, (1966).
- COTTLE, T.J. The location of experience:  
Manifest time orientation  
Acta psychologica, Pays-Bas  
28, 2, 129-149, (1968).

COTTLE, T.J., HOWARD, P.  
and PLECK, J.H.

Adolescent perception of time:  
the effect of age, sex, and so-  
cial class

In: Journal of personality  
37, 4, 636-650, (1969).

COTTLE, T.J. and  
PLECK, J.H.

Linear estimations of temporal  
extensions: the effect of age,  
sex and social class

In: Journal of projective  
techniques and personality  
assessment  
33, 1, 81-93, (1969).

CRIDER, B.

The effect of absence on scholar-  
ship

In: School and society  
30, 27-28, (1929).

CUTLER, V.

The relation between attendance  
and achievement in the third grade  
of the san Jose school

Master's thesis  
University of Mexico, (1936).

D'AMORIM, M.A.  
ASSELIN, R.  
TREPANIER, G.

La motivation professionnelle et  
la perspective temporelle en fonc-  
tion du sexe et du milieu socio-  
économique

In: L'orientation scolaire et pro-  
fessionnelle  
Vol. 8 no. 4  
320-339, (Hiver, 1972).

DAVIDS, A., KIDDER, C.  
and REICH, M.

Time orientation in male and female  
juvenile delinquents

In: Journal of abnormal and social  
psychology  
64, 239-240, (1962).

DAVIDS, A. and  
PARENTI, A.N.

Time orientation and interpersonal  
relations of emotionally disturbed  
and normal children

In: Journal of abnormal and social  
psychology  
57, 299-305, (1958).

- DAVIDS, A. and  
SIDMAN, J.      A pilot study: impulsivity time  
orientation and delayed gratifica-  
tion in future scientists and  
underachieving high school students  
In: Exceptional children  
29, 170-174, (1962).
- DAVIDSON, S.      School phobia as a manifestation of  
family disturbance  
In: Journal of child psychology  
and psychiatry  
Vol. 1 no. 4, (1961).
- DAYTON, N.A.      Mental deficiency and others factors  
that influence school attendance  
In: Mental hygiene  
12, (1928).
- DE LA GARZA, G.A. and  
WORCHEL, P.      Time and space orientation in schizo-  
phrenia  
In: Journal of abnormal and social  
psychology  
52, 191-194, (1956).
- EBEL, R.L.      Essentials of educational measure-  
ment  
Prentice Hall, Toronto (1972).
- EDMISTON, R.W.,  
HINTON, M.E.,  
and RASOR, F.      Special emphasis to improve atten-  
dance  
In: Journal of educational research  
41, 35-40, (1947).
- ELLIS, L.M. and al      Time orientation and social class:  
an experimental supplement  
In: Journal of abnormal and social  
psychology  
51, 146-147, (1955).
- ESON, M.E.      An analysis of time perspectives  
at five age levels  
Unpublished doctoral dissertation  
University of Chicago (1951).
- FARBER, M.L.      Suffering and time perspective of  
the prisoners  
University of Iona  
In: Child welfare  
20, 153-227, (1944).

- FARBER, M.L. Time perspective and feeling tone:  
a study in perception of the days  
In: Journal of psychology  
35, 253-257, (1953).
- FEINGOLD, G.A. Scholarship, attendance and depart-  
ment  
In: School and society  
28, 333-335, (1928).
- FINCH, F.H. and NEMZEK, C.L. Attendance and achievement in  
high school  
In: School and society  
51, 207-208, (1935).
- FINCH, F.H. and NEMZEK, C.L. Attendance and achievement in  
secondary school  
In: Journal of educational Re-  
search  
34, 119-126, (1940).
- FINK, H.H. The relationship of time perspective  
to age, institutionalization and  
activity  
In: Journal of gerontology  
12, 414-417, (1957).
- FINLEY, R. Environmental and experiential  
characteristics of students and  
attitudes toward school  
In: D.A.  
29 (11-A) no. 69-7439, (1968).
- FRAISSE, P. La psychologie du temps  
Paris, P.U.F. (1967).
- FRANK, L.K. Time perspective  
In: Journal of social philosophy  
4, 293-312, (1939).
- FREEMAN, S.A. Time perspective as a function of  
socio-economic group and age  
In: D.A.  
25, 2,045-2,046, (1964).
- GOLDBERG, J. The interrelationship among aspects  
of time perspective  
Unpublished doctoral dissertation  
Western Reserve University  
(microfilm), (1966).

- GOLDBERG, T.B. Factors in the development of school phobia  
Smith collection studies  
In: Social work  
23, (1952).
- GOLDFARB, W. Psychological privation in infancy and subsequent adjustment  
In: American journal of orthopsychiatry  
15, 247-255, (1945).
- HEALY, W. The individual delinquent  
London: Heinemann (1915).
- HEILMAN, J.D. The relative effect upon educational achievement of some hereditary and environmental factors  
In: The twenty-seventh yearbook of the national society for the study of education  
2, 35-65, (1928).
- HERSOV, L.A. A psychiatric study of school refusal  
M.D. Thesis  
Institution of psychiatry  
London, (1959).
- HERSOV, L.A. Persistent non-attendance at school  
In: Journal of child psychology and psychiatry  
1, 130-136, (1960).
- HEUYER, G. La délinquance juvénile  
Paris, P.U.F.  
305 p. (1969).
- HODGES, V. Non-attendance to school  
In: Educational research  
Vol. 10 no. 11, 58-61 (1968).
- HULLET, J.E. The person's time perspective and the social rule  
In: Social forces  
23, 154, (1944).
- JENSEN, M.B. The influence of class size upon pupil accomplishment in high school algebra  
In: Journal of educational research  
21, 337-356, (1930).

- JOHNSON, FALSTEIN  
et al                      School phobia  
In: American journal of ortho-  
psychiatry  
11, (1941).
- JONES, L.                      Attendance and college marks  
In: School and society  
33, 444-446, (1931).
- KAHN, P.                      Time orientation and reading  
achievement  
In: Perceptual and motor skills  
28, 157, (1965).
- KAHN, P.                      Time orientation and cognitive  
organisation  
In: Perceptual and motor skills  
23, 1059, (1966).
- KASTENBAUM, R.              The dimension of future time  
perspective: an experimental  
analysis  
In: Journal of general psychology  
65, 203-218, (1961).
- KASTENBAUM, R.              The direction of time perspective:  
the influence of affective set  
In: Journal of general psychology  
73 (A), 189-201, (1965).
- KEIDEL, K.                      Maternal employment and ninth grade  
achievement in Bismard, North Dakota  
In: The family Coordinator  
19, (4), 95-97, (1970).
- KHAN, J.H.                      School refusal  
In: Medical officer  
Vol. 100, (1958).
- KLEIN, E.                      The reluctance to go to school  
In: Psychoanalytic study of the  
child  
1, (1945).
- KLINE, L.W.                      Truancy as related to the migratory  
instinct  
In: Pedagogical seminars  
5, (1897).

- KLINEBERG, S.L. Changes in outlook on the future between childhood and adolescence  
In: Journal of personality and social psychology  
7, 185-193, (1967).
- KLINEBERG, S.L. Future time perspective and the preference for delayed reward  
GARBUIT, J.T. In: Journal of personality and social psychology  
8, 3 part 1, 253-257, (1968).
- KNAPP, R.H. and Time imagery and the achievement motive  
In: Journal of personality  
26, 426-434, (1958).
- LANGEVIN, A. L'absentéisme: une plaie du système scolaire  
In: Prospectives  
Vol. 17 no. 2  
131-132, Montréal, (Juin, 1971).
- LEBLANC, A.F. Time orientation and time estimation: a function of age  
In: The journal of genetic psychology  
115, 187-194, (1969).
- LE COURTIER, M. La non-fréquentation scolaire  
In: Rééducation  
3-32, France,  
(Août, septembre, octobre 1952).
- LEE, M. Louvain studies in motivation and time perspective  
Text prepared for the international seminate (29, 7, 71)  
Katholieke Universiteit te Leuven  
(July, 1971).
- LE SHAN, L.L. Time orientation and social class  
In: Journal of abnormal and social psychology  
47, 589-592, (1952).

- LESSING, E.E. Demographic, developmental and personality correlates of length of future time perspective  
In: Journal of personality  
36, 2, 183-201, (1968).
- LEVINE, M. et SPIVACK, G. Incentive, time conception and self-control in a group of emotionally disturbed male adolescents  
In: American psychologist  
12, 377, (1957).
- LEWIN, K. Time perspective and morale (1942)  
In: Resolving social conflicts  
New-York  
Harper  
103-124, (1948).
- LIPMAN, R.S. Some relationship between anxiety "defensiveness" and future time perspective  
In: Dissertation abstracts  
18, 2, 1518, (1958).
- MALUF, M.R. La perspective temporelle en fonction du sexe, de l'âge et du niveau socio-économique. Etude différentielle sur des sujets brésiliens  
Thèse de doctorat non-publiée  
Louvain, (1971).
- MAYNARD, O.E. The relationship between self-concept and school attendance  
In: Dissertation abstracts  
33, (6-A), (1972).
- MORRIS, G.T. The truant  
In: Today's education  
Vol. 61 no. 1  
41-42, (1972).
- MISCHEL, W. Preference for delayed reinforcement and social responsibility  
In: Journal of abnormal and social psychology  
62, 1-7, (1961).



- MISCHEL, W. and  
METZNER, R. Preference for delayed reward as  
function of age, intelligence and  
length of delay interval  
In: Journal of abnormal and social  
psychology  
64, 425-431, (1962).
- MUCCHIELLI, R. Comment ils deviennent délinquants  
Les éditions sociales françaises  
Paris, (1965).
- MURPHY, H.N. A study of human motivation in the  
indian context  
Institut de psychologie et de  
sciences pédagogiques de l'Univer-  
sité Catholique de Louvain  
(1963).
- MURPHY, W.C. A comparative study of 50 truants  
and non truants  
In: Journal of juvenile research  
22, (1938).
- NELSON, M.J. An experiment with optional atten-  
dance  
In: School and society  
45, 414-416, (1937).
- NEMZEK, C.L. The value of amount of tardiness  
and absence for direct and differen-  
tial prediction of academic succes  
In: Journal of experimental educa-  
tion  
7, 4-10, (1938).
- NOTERDAEME, TH. Het tijdsperspectief in aspiraties:  
uitwerring van een methode  
(La perspective temporelle dans les  
aspirations: élaboration d'une mé-  
thode)  
Thèse de doctorat (1965)  
Psychologica Belgica  
Vol. III-1, 15-49 (1968).
- NUTTIN, J. The future time perspective in  
human motivation and learning  
In: Proceedings of the 17th inter-  
national congress of psychology  
Washington, North-Holland Publishing  
company, Amsterdam  
60-82, (1963).

- NUTTIN, J. La structure de la personnalité  
Paris, P.U.F. (1965).
- NUTTIN, J. London seminar on time perspective  
Report of a seminar held in Birbeck  
college, University of London, on  
occasion of the 19th international  
congress of experimental psychology  
(1971).
- NUTTIN, J. The Louvain studies on time perspec-  
tive in human motivation  
Text préparé for the London inter-  
national seminar on time perspective  
(July, 1971).
- PINEO, P.C. and  
PORTER, J. Occupational prestige in Canada  
In: Revue canadienne de sociologie  
et d'anthropologie  
Vol. 4 no. 1, (1967).
- PLATT, S.W. Intrinsic causes for public school  
absences  
In: School and society  
57, 307-308, (1943).
- PLATT, J.J.  
EISEMAN, R.  
and DE GROSS, E. Birth order and sex differences  
in future time perspective  
In: Developmental psychology  
Vol. 1, no. 1  
70, (1969).
- PLATT, J.J. and  
TAYLOR, R.E. Homesickness, future time perspec-  
tive and self-concept  
In: Journal of individual psycholo-  
gy  
23, 94-97, (1967).
- POWEL, M. and  
BERGEN, J. An investigation of the difference  
between tenth, eleventh and twelfth  
grade "conforming" and "non-confor-  
ming" boys  
In: Journal of educational Research  
Volume 56, 184-190, (1962).
- PUNKE, H.H. Sociological factors in absence  
from school  
In: Journal of educational research  
Vol. 32, No. 4, (Déc. 1938).

- REALE, P. La nozione temporale nell-eta evolutiva  
In: Revista di psicologia  
60, 4, 367-400  
Italia, (1966).
- REID, A.U. and RHODES, A.I. Are educational norms and goals of conforming truants and delinquents influenced by group position in american society  
In: Journal of negro education  
Vol. 28, no 3  
232-267, (1959).
- RICCI-BITTI, P. Considerazioni sulla costellazione motivazionale e sulla prospettiva temporale in adolescenti, studenti e apprendisti provenienti de famiglie operarie  
Atti del convegno "l'adolescenza" Cattolica  
5, 17-18, (1959).
- RICKS, D. UMBARGER, C. and MACK, R. A measure of increased temporal perspective in successfully treated adolescent delinquent boys  
In: Journal of abnormal and social psychology  
66, 91-94, (1964).
- ROOS, P. and ALBERS, R. Performance of alcoolics and normal on a measure of temporal orientation  
In: Journal of clinical psychology  
21, 34-36, (1965).
- ROZELLE, R.M. The relationship between absenteeism and grades  
In: Educational and psychological measurement  
83, 28, 1151-1158, (1965).
- SIEGMAN, A.W. The relationship between future time perspective, time estimation and impulse control in a group of young offenders and in a control group  
In: Journal of consulting psychology  
25, 470-475, (1961).
- SIEGMAN, A.W. Future time perspective and the perception of duration  
In: Perceptual and motor skills  
15, 3, 609-610, (1962).

- SLUTSKY, S.S. The prediction of recedivistic truancy in a selected group of Philadelphia elementary school males  
In: Dissertation abstracts  
Temple University  
67, 6259, 165 p. (1967).
- STEIN, K. and CRAIK, K. Relationship between motoric and ideational activity preference and time perspective in neurotics and schizophrenics  
In: Journal of consulting psychology  
29, 460-467, (1965).
- STEIN, K. SARBIN, T. and KULIK, A. Future time perspective: its relation to the socialisation process and the delinquent role  
In: Journal of consulting and clinical psychology  
32, 3, 257-264, (1968).
- STEPHENS, J.M. The influence of school on the individual  
Arbour, Michigan  
Edwards Brothers, (1933).
- TEAHAN, J.E. Future time perspective, optimism and academic achievement  
In: The journal of abnormal and social psychology  
57, 379-380, (1958).
- THOMAS, C.D. A comparative study of absenteeism at Kenedy and olympus junior high schools  
In: Dissertation abstracts  
University of Utah  
71, 3622, 121 p. (1970).
- TOBAN, E.V. Relation between future time perspective, age and militancy  
In: The journal of genetic psychology  
116, 63-68, (1970).
- TYERMAN, J.M. A research into truancy  
Ph.D. Thesis  
University of London, (1956).

- TYERMAN, J.M. A research into truancy  
In: British journal of educational psychology  
28, 217-225, (1958).
- TYERMAN, J.M. Truancy  
University London press  
128 p.  
London, England, (1968).
- TYERMAN, J.M. Absent from school  
In: Trends in education  
London  
14-20, (1972).
- VERNET, R.P. Ecole buissionnière: école du  
récidivisme  
In: Revue de N.P.I.  
France  
485-492  
(Septembre, octobre 1955)
- VINCENT, J.W. and TYLER, L.E. A study on adolescent time perspectives  
In: Proceedings of 73rd Annual convention of the american association  
341-342, (1965).
- WALLACE, M. Future time perspective in schizophrenia  
In: The journal of abnormal and social psychology  
52, 240-245, (1956).
- WALLACE, M. and RABIN, A.I. Temporal experience  
In: Psychological bulletin  
57, 213-236, (1960).
- WARREN, W. Acute neurotic breakdown in children with refusal to go to school  
In: Archive of disease in children  
Vol. 23, (1948).
- WASHINGTON, R. A survey-analysis of problems faced by inner-city high school students who have been classified as truants  
In: The high school journal  
248-257, (Février 1973).

- WETZEL, H.S. School attendance and scholarship  
In: School review  
36, 118-120, (1928).
- WHITE, S.L. The relationship of certain attributes to attendance problems in the Philadelphia public schools  
In: Dissertation abstracts  
no. 61-4066  
Temple University  
138 p.  
(1961).
- WOHLFORD, P. Determinants of extension of personal time  
In: Dissertation abstracts  
25, 4225, (1965).
- WOOLF, H.K. The relation influence of some environmental factors and mental age on educational age  
Unpublished master's thesis  
Colorado state teacher's college  
Greeley, Colorado, (1926).
- YOUNG, A.J. Truancy: a study of mental, scholastic and social conditions in the problem of non-attendance at school  
In: British journal of educational psychology  
17, 50-51, (1947).
- ZICLIARA, J.P. Education totale dans une école des Etats-Unis: Winnetka  
(Mémoire non imprimé, Rennes, 1958).

### LISTE DES FIGURES

Figure 1.....	128
Figure 2.....	129
Figure 3.....	130
Figure 4.....	131

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	ECHANTILLONNAGE THEORIQUE.....	75
TABLEAU 2	REPARTITION DE LA POPULATION TIREE EN ECHANTILLONNAGE.....	79
TABLEAU 3	SEXE.....	97
TABLEAU 4	NIVEAU SCOLAIRE.....	98
TABLEAU 5	AGE.....	99
TABLEAU 6	MILIEU.....	103
TABLEAU 7	REVENU DU CHEF DE FAMILLE.....	105
TABLEAU 8	PROFESSION DU PERE.....	107
TABLEAU 9	ANNEES D'ETUDES DU PERE.....	109
TABLEAU 10	ANNEES D'ETUDES DE LA MERE.....	110
TABLEAU 11	MERE TRAVAILLANT AU DEHORS.....	112
TABLEAU 12	CLASSIFICATION SELON L'ECHELLE DE PINEO ET PORTER.....	114
TABLEAU 13	QUARTILES.....	118
TABLEAU 14	MOYENNE DE PHRASES COMPLETEES.....	123
TABLEAU 15	MOYENNE DES REPONSES A CHAQUE VARIABLE.....	126
TABLEAU 16	EXEMPLE D'UN CALCUL DU CHI-CARRE.....	134
TABLEAU 17	CHI-CARRE, DEGRE DE LIBERTE, SEUIL DE SIGNIFICATION ET DIRECTION TROUVES LORS DE LA VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE NON RELATION ENTRE LA FREQUENCE DE REPONSES ET LE FAIT D'ETRE PRESENTS OU ABSENTS par variable et par niveau académique.....	140



TABLEAU 18	CHI-CARRE, DEGRE DE LIBERTE ET SEUIL DE SIGNIFICATION TROUVES LORS DE LA VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE NON RELATION ENTRE LA FREQUENCE DE REPONSES ET LE SEXE Par variable et par niveau académique.....	145
TABLEAU 19	CHI-CARRE, DEGRE DE LIBERTE ET SEUIL DE SIGNIFICATION TROUVES LORS DE LA COMPARAISON DE DEUX GROUPES D'ETUDIANTS S'ABSENTANT MAIS ETANT DE NIVEAUX ACADEMIQUES DIFFERENTS Par variable.....	149
	A) ABSENTS SEC. III vs ABSENTS SEC. IV.....	149
	B) ABSENTS SEC. III vs ABSENTS SEC. V.....	150
	C) ABSENTS SEC. IV vs ABSENTS SEC. V.....	151
TABLEAU 20	CHI-CARRE, DEGRE DE LIBERTE ET SEUIL DE SIGNIFICATION TROUVES LORS DE LA COMPARAISON DE DEUX GROUPES D'ETUDIANTS NE S'ABSENTANT PAS MAIS ETANT DE NIVEAUX ACADEMIQUES DIFFERENTS Par variable.....	152
	A) PRESENTS SEC. III vs PRESENTS SEC. IV.....	152
	B) PRESENTS SEC. III vs PRESENTS SEC. V.....	153
	C) PRESENTS SEC. IV vs PRESENTS SEC. V.....	154

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION SOCIALE



La présente recherche a pour but d'étudier les comportements des étudiants des polyvalentes afin d'apporter éventuellement certains changements à la condition actuelle.

C'est pourquoi nous vous demandons de participer à la présente étude à titre d'étudiants.

Nous vous assurons de l'entière confidentialité de vos réponses.

Répondez donc sans crainte et soyez assuré que ce que vous nous fournirez ne servira que pour les fins de cette étude.

Nous vous remercions à l'avance.

L'Equipe de Recherche.

## IDENTIFICATION

Comme nous venons de vous le mentionner, nous ne sommes pas intéressés à connaître de façon spécifique votre identité. Cependant certains renseignements nous seraient fort utiles.

Quoi qu'il en soit nous vous assurons, encore une fois, que cette recherche est absolument confidentielle et que les résultats ne serviront qu'à fin de recherche.

NOM: \_\_\_\_\_

☐

AGE: (Inscrire le chiffre correspondant dans la case)

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

MILIEU:

Indiquez la ville ou le village où vous habitez.

\_\_\_\_\_

☐

REVENU DU CHEF DE FAMILLE: (Inscrire le chiffre correspondant dans la case)

- 1: Moins de \$2,000.00
- 2: \$2,000 - \$3,999.
- 3: \$4,000 - \$5,999.
- 4: \$6,000 - \$7,999.
- 5: \$8,000 - \$9,999.
- 6: \$10,000 - \$11, 999.
- 7: \$12,000.00 et plus

Quelle est la profession de votre père?

---

☐ Dans quelle des catégories suivantes situeriez vous la profession de votre père? (Inscrire le chiffre correspondant dans la case)

- 1: Administrateur
- 2: Profession libérale et technicien
- 3: Employé de bureau
- 4: Vendeur
- 5: Travailleur des services et des activités de récréation
- 6: Travailleur des transports et communications
- 7: Agriculteur, travailleur forestier
- 8: Ouvrier de métier, artisan
- 9: Manoeuvre
- 10: Chômeur
- 11: Rentier
- 12: Décédé

☐ ANNEES D'ETUDES DU PERE. (Inscrire le chiffre correspondant dans la case)

- 1: 7 ans et moins
- 2: 8 à 9 ans
- 3: 10 à 12 ans
- 4: 13 à 15 ans
- 5: 16 à 18 ans
- 6: 19 ans et plus

☐ ANNEES D'ETUDES DE LA MERE. (Inscrire le chiffre correspondant dans la case)

- 1: 7 ans et moins
- 2: 8 à 9 ans
- 3: 10 à 12 ans
- 4: 13 à 15 ans
- 5: 16 à 18 ans
- 6: 19 ans et plus

☐ Est-ce que votre mère travaille à l'extérieur?  
(Inscrire le chiffre correspondant dans la case)

1: OUI

2: NON

Si oui, quelle est la profession de votre mère?

---

ANNEXE B

ECHELLE DE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE  
DE PINEO ET PORTER (1967)

Appendix I		Occupational Prestige Scores by Occupational Classes					
Occupational Title	National N = 793		National English N = 697		National French N = 186		
	Score	S.D.	Score	S.D.	Score	S.D.	
Professional							
Accountant	63.4	19.2	62.9	19.4	65.4	18.4	
Architect	78.1	18.3	77.6	18.4	79.6	17.9	
Biologist	72.6	20.9	73.4	20.2	69.7	23.0	
Catholic Priest	72.8	25.5	71.5	25.0	77.2	26.6	
Chemist	73.5	19.3	73.3	18.8	73.9	21.1	
Civil Engineer	73.1	19.0	72.6	18.8	75.1	19.3	
County Court Judge	82.5	18.6	81.0	18.6	87.4	17.7	
Druggist	69.3	20.0	68.5	19.8	72.0	20.5	
Economist	62.2	22.3	63.0	21.6	59.5	24.2	
High School Teacher	66.1	20.7	67.8	20.0	60.4	22.2	
Lawyer	82.3	16.7	81.6	17.0	84.4	15.5	
Mathematician	72.7	20.1	73.7	20.1	69.5	19.9	
Mine Safety Analyst	57.1	20.5	57.2	20.5	56.6	20.8	
Mining Engineer	68.8	20.5	68.6	20.1	69.3	21.6	
Physician	87.2	15.9	87.5	16.1	86.1	15.2	
Physicist	77.6	21.4	79.9	20.0	69.3	24.1	
Protestant Minister	67.8	26.3	71.7	23.0	53.7	32.1	
Psychologist	74.9	20.3	76.0	19.6	71.3	22.2	
Public Grade School Teacher	59.6	20.5	59.8	20.8	58.8	19.2	
University Professor	84.6	17.3	86.1	16.9	79.9	17.7	
Veterinarian	66.7	21.3	66.7	20.9	66.6	22.5	
Semi Professional							
Airline Pilot	66.1	20.5	67.4	19.9	61.6	21.8	
Author	64.8	21.7	65.8	21.7	61.4	21.6	
Ballet Dancer	49.1	26.2	51.6	25.2	40.7	27.6	
Chiropractor	68.4	22.0	67.2	21.6	72.2	22.9	
Commercial Artist	57.2	20.5	58.1	20.4	54.1	20.6	
Computer Programmer	53.8	21.6	53.6	21.2	54.8	22.9	
Disc Jockey	38.0	23.1	38.2	23.0	37.3	23.6	
Draughtsman	60.0	20.6	59.9	20.4	60.0	21.1	
Funeral Director	54.9	23.7	55.2	22.8	53.7	26.5	
Jazz Musician	40.9	24.5	40.9	24.3	41.2	25.2	
Journalist	60.9	20.0	62.3	19.5	56.4	21.0	
Medical or Dental Technician	67.5	21.7	66.7	21.8	70.0	21.4	
Musician	52.1	22.9	53.7	22.5	46.6	23.2	
Musician in a Symphony Orchestra	56.0	23.0	58.0	22.1	49.3	25.0	
Physiotherapist	72.1	19.4	72.3	19.0	71.3	20.6	
Playground Director	42.8	22.3	43.1	21.7	41.8	24.1	
Professional Athlete	54.1	21.2	54.5	24.3	52.9	23.9	
Professionally Trained Forester	60.0	20.6	60.4	19.9	58.9	22.8	
Professionally Trained Librarian	58.1	21.7	58.5	21.2	56.7	23.1	
Registered Nurse	64.7	21.4	66.1	20.8	59.9	22.5	
Research Technician	66.9	19.1	67.1	19.1	66.1	19.2	
Sculptor	56.9	23.6	58.0	23.5	53.5	23.9	
Social Worker	55.1	24.0	57.4	23.2	47.4	25.2	
Surveyor	62.0	20.4	60.6	20.1	66.9	20.7	
T.V. Announcer	57.6	21.6	57.9	21.4	56.5	22.4	
T.V. Cameraman	48.3	21.4	47.8	21.0	49.9	22.6	
T.V. Director	62.1	21.5	63.1	21.4	58.9	21.7	
T.V. Star	65.6	26.8	67.7	25.9	58.7	28.6	
YMCA Director	58.2	21.8	59.2	21.0	54.5	24.4	



## Occupational Prestige Scores by Occupational Classes

Occupational Title	National		National English		National French	
	Score	S.D.	Score	S.D.	Score	S.D.
Proprietors, Managers and Officials, Large						
Administrative Officer in Federal Civil Service	68.8	20.1	69.9	19.6	64.9	21.6
Advertising Executive	56.5	21.8	59.4	21.2	46.5	20.9
Bank Manager	70.9	19.3	72.1	19.4	67.1	18.5
Building Contractor	56.5	19.3	56.4	18.9	56.7	20.7
Colonel in the Army	70.8	22.0	71.6	21.3	68.4	24.2
Department Head in City Government	71.3	21.3	74.5	19.5	60.4	23.7
General Manager of a Manufacturing Plant	69.1	19.2	70.4	18.5	64.9	20.8
Mayor of a Large City	79.9	20.4	80.6	20.2	77.5	20.7
Member of Canadian Cabinet	83.3	19.9	84.2	18.8	80.4	22.9
Member of Canadian House of Commons	84.8	18.8	84.9	18.4	84.5	20.2
Member of Canadian Senate	86.1	21.1	86.0	20.8	86.1	22.3
Merchandise Buyer for a Department Store	51.1	19.3	52.7	19.0	45.5	19.3
Owner of a Manufacturing Plant	69.4	21.3	69.8	20.6	67.9	23.4
Provincial Premier	89.9	18.1	88.7	19.1	93.6	13.3
Wholesale Distributor	47.9	20.5	49.1	19.9	43.6	22.0
Proprietors, Managers and Officials, Small						
Advertising Copy Writer	48.9	20.6	48.3	19.8	50.9	22.8
Beauty Operator	35.2	20.9	34.4	20.3	37.9	22.6
Construction Foreman	51.1	20.0	50.4	19.7	53.3	20.8
Driving Instructor	41.6	21.6	40.0	20.9	46.9	23.2
Foreman in a Factory	50.9	19.3	49.2	18.6	56.8	20.4
Government Purchasing Agent	56.8	21.6	56.9	21.0	55.2	23.4
Insurance Claims Investigator	51.1	20.1	50.8	20.1	52.0	20.2
Job Counsellor	58.3	20.7	58.7	20.0	56.8	23.0
Livestock Buyer	39.6	21.5	40.6	20.6	36.1	24.2
Lunchroom Operator	31.6	21.4	29.2	20.3	39.9	23.2
Manager of a Real Estate Office	58.3	20.9	58.8	20.7	56.8	21.8
Manager of a Supermarket	52.5	20.2	52.7	20.0	51.9	20.6
Member of a City Council	62.9	21.4	64.7	20.3	57.1	24.0
Motel Owner	51.6	23.5	50.9	21.7	53.8	28.0
Owner of a Food Store	47.8	21.3	49.7	20.8	41.7	21.9
Public Relations Man	60.5	19.4	60.3	19.2	61.4	20.2
Railroad Ticket Agent	35.7	21.1	36.5	20.6	33.0	22.5
Sawmill Operator	37.0	21.7	36.4	21.4	38.9	22.5
Service Station Manager	41.5	20.4	42.5	18.9	38.1	24.5
Ship's Pilot	59.6	22.7	59.6	22.4	59.7	23.5
Superintendent of a Construction Job	53.9	20.4	55.3	20.4	49.0	19.5
Trade Union Business Agent	49.2	21.0	48.6	20.9	51.1	21.3
Travel Agent	46.6	20.7	45.0	19.5	52.0	23.5
Clerical and Sales						
Air Hostess	57.0	21.1	55.7	21.0	61.0	20.7
Bank Teller	42.3	21.0	42.4	20.1	41.9	24.0
Bill Collector	29.4	21.5	26.8	21.1	38.4	20.4
Bookkeeper	49.4	20.2	50.0	20.1	47.3	20.7
Cashier in a Supermarket	31.1	21.4	30.5	21.1	33.0	22.1
Clerk in an Office	35.6	20.3	35.0	19.8	37.8	22.1

Occupational Prestige Scores by Occupational Classes						
Occupational Title	National		National English		National French	
	Score	S.D.	Score	S.D.	Score	S.D.
Clerical and Sales (cont.)						
File Clerk	32.7	21.2	31.5	20.4	36.7	23.1
IBM Key punch Operator	47.7	21.5	46.5	21.0	51.9	22.8
Insurance Agent	47.3	19.7	46.6	19.1	49.7	21.5
Manufacturer's Representative	52.1	19.1	51.7	19.0	53.5	19.1
Post Office Clerk	37.2	21.9	37.2	21.6	36.9	22.8
Real Estate Agent	47.1	21.1	46.2	20.1	49.8	23.9
Receptionist	38.7	20.9	39.7	20.4	35.5	22.1
Sales Clerk in a Store	26.5	19.7	26.6	19.4	25.9	20.7
Shipping Clerk	30.9	20.1	30.7	19.3	31.7	22.7
Stenographer	46.0	20.2	44.6	19.6	50.6	21.5
Stockroom Attendant	25.8	19.2	24.9	18.8	29.0	20.1
Telephone Operator	38.1	22.0	37.6	21.7	39.9	23.0
Telephone Solicitor	26.7	23.0	28.3	23.2	21.7	21.6
Travelling Salesman	40.2	21.1	38.8	21.0	45.1	20.6
Truck Dispatcher	32.2	20.4	32.1	20.1	32.7	21.2
Typist	41.9	20.7	41.1	20.1	44.7	22.4
Used Car Salesman	31.2	21.0	30.4	20.0	34.0	24.0
Skilled						
Airplane Mechanic	50.3	22.4	49.3	22.1	53.4	23.1
Baker	38.9	20.5	38.8	20.1	39.4	22.1
Bricklayer	36.2	21.6	36.0	21.3	36.9	22.6
Butcher in a Store	34.8	20.2	34.7	19.7	35.0	21.6
Coal Miner	27.6	22.1	26.2	21.9	32.3	22.4
Cook in a Restaurant	29.7	21.0	28.9	21.3	32.3	19.8
Custom Seamstress	33.4	20.3	33.7	19.3	32.5	23.3
Diamond Driller	44.5	21.7	44.8	21.4	43.2	22.5
Electrician	50.2	20.5	49.5	20.5	52.3	20.4
House Carpenter	38.9	20.7	38.7	20.3	39.4	22.1
House Painter	29.9	19.4	29.0	19.0	33.0	20.4
Locomotive Engineer	48.9	22.2	50.9	21.7	42.2	22.7
Machinist	44.2	21.9	44.0	21.9	45.0	22.0
Machine Set-up Man in a Factory	42.1	21.4	41.9	21.5	42.6	21.4
Mucking Machine Operator	31.5	20.5	30.3	20.3	35.1	20.5
Plumber	42.6	20.8	42.7	20.7	42.4	21.5
Power Crane Operator	40.2	20.7	39.8	20.7	41.4	21.0
Power Lineman	40.9	21.2	41.8	20.3	37.5	24.3
Pumphouse Engineer	38.9	21.8	40.6	21.6	33.3	21.7
Railroad Brakeman	37.1	20.9	37.5	20.8	35.9	21.2
Railroad Conductor	45.3	21.8	44.5	21.2	48.2	23.5
Saw Sharpener	20.7	20.1	19.6	19.1	24.6	22.9
Sheet Metal Worker	35.9	20.5	36.8	19.9	32.5	22.6
T.V. Repairman	37.2	20.4	36.5	20.2	39.3	20.9
Tool and Die Maker	42.5	22.2	44.1	21.8	36.7	22.6
Typesetter	42.2	20.5	40.0	19.6	49.9	21.4
Welder	41.8	21.5	41.4	21.3	43.2	22.2
Semi-Skilled						
Aircraft Worker	43.7	21.6	43.6	21.6	43.9	21.8
Apprentice to a Master Craftsman	33.9	23.1	38.9	21.9	18.0	19.5
Assembly Line Worker	28.2	20.4	27.6	20.3	30.4	20.8
Automobile Repairman	38.1	20.8	36.9	20.2	41.9	22.2
Automobile Worker	35.9	21.2	34.4	20.6	41.3	22.2
Barber	39.3	20.2	38.9	19.6	40.4	22.2

## Occupational Prestige Scores by Occupational Classes

Occupational Title	National		National English		National French	
	Score	S.D.	Score	S.D.	Score	S.D.
Semi-Skilled (con't)						
Bartender	20.2	19.5	19.4	19.5	22.8	19.2
Book Binder	35.2	20.1	33.5	19.6	41.0	20.8
Bus Driver	35.9	21.3	35.8	21.9	36.1	19.2
Cod Fisherman	23.4	21.0	24.8	21.0	18.6	20.5
Firefighter	43.5	24.4	44.2	24.5	41.4	23.8
Fruit Packer in a Cannery	23.2	20.7	22.0	20.3	27.6	21.4
Logger	24.9	21.3	25.4	20.9	23.2	22.5
Longshoreman	26.1	21.1	26.5	21.0	24.9	21.5
Loom Operator	33.3	19.7	32.3	19.3	36.4	20.7
Machine Operator in a Factory	34.9	22.2	33.1	21.7	41.1	23.0
Newspaper Pressman	43.0	20.6	44.3	20.2	38.4	21.2
Oil Field Worker	35.3	21.9	34.6	21.6	37.5	22.7
Oiler in a Ship	27.6	21.2	26.3	20.2	31.7	23.7
Paper Making Machine Tender	31.6	20.4	29.5	19.8	38.2	20.8
Policeman	51.6	23.0	52.1	23.0	49.9	22.9
Private in the Army	28.4	22.9	29.6	23.5	24.4	20.4
Production Worker in the Electronics Industry	50.8	23.0	50.4	22.7	52.2	23.7
Professional Babysitter	25.9	22.5	25.2	22.3	28.5	23.1
Quarry Worker	26.7	22.3	24.4	21.3	34.0	23.8
Sewing Machine Operator	28.2	19.9	26.7	19.2	33.1	21.3
Steam Boiler Fireman	32.8	21.1	33.9	21.0	29.0	21.0
Steam Roller Operator	32.2	20.7	32.0	20.2	32.7	22.3
Steel Mill Worker	34.3	20.6	35.2	20.9	31.2	19.1
Textile Mill Worker	28.8	19.5	28.6	19.5	29.7	19.6
Timber Cruiser	40.3	22.6	36.1	21.5	53.1	21.3
Trailer Truck Driver	32.8	22.0	31.8	21.7	36.5	22.4
Trolley	23.6	20.7	26.3	20.9	16.9	18.8
Worker in a Meat Packing Plant	25.2	20.3	24.3	19.7	28.3	22.1
Unskilled						
Carpenter's Helper	23.1	20.0	22.5	20.0	24.9	19.8
Construction Labourer	26.5	22.7	24.4	22.1	33.8	23.1
Elevator Operator in a Building	20.1	20.7	21.8	20.9	14.4	18.8
Filling Station Attendant	23.3	20.3	22.2	19.7	27.7	22.1
Garbage Collector	14.8	20.0	15.0	20.3	13.8	18.9
Hospital Attendant	34.9	24.9	34.2	24.2	37.6	26.8
Housekeeper in a Private Home	28.8	23.5	28.5	24.1	30.0	21.2
Janitor	17.3	19.1	16.3	18.5	20.8	21.0
Laundress	19.3	20.1	19.3	19.8	19.6	21.3
Mailman	36.1	23.0	36.2	23.0	35.8	23.3
Museum Attendant	30.4	21.8	31.5	21.2	26.9	23.1
Newspaper Peddler	14.8	19.0	14.3	18.7	16.5	20.1
Railroad Sectionhand	27.3	21.8	25.7	21.7	32.6	21.5
Taxicab Driver	25.1	20.3	24.3	19.8	27.8	21.7
Waitress in a Restaurant	19.9	19.4	19.1	19.0	22.6	20.3
Warehouse Hand	21.3	18.3	20.2	18.1	25.1	18.7
Whistle Punk	18.4	21.2	14.3	18.7	29.4	23.4
Worker in a Dry Cleaning or Laundry Plant	20.8	19.6	20.3	19.4	22.4	19.9

Occupational Title	Occupational Prestige Scores by Occupational Classes					
	National		National English		National French	
	Score	S.D.	Score	S.D.	Score	S.D.
Farmer						
Commercial Farmer	42.0	22.3	41.7	22.0	42.9	23.3
Dairy Farmer	44.2	22.9	43.3	22.4	47.3	24.5
Farm Labourer	21.5	22.0	19.6	21.7	27.9	22.0
Farm Owner and Operator	44.1	23.7	44.8	23.2	41.7	25.5
Hog Farmer	33.0	23.6	31.3	23.5	38.8	23.1
Part Time Farmer	25.1	22.4	26.6	22.3	20.1	21.9
Not in Labour Force						
Archaeopotrist	63.7	23.9	64.7	22.5	59.7	28.4
Biologer	64.2	24.1	66.0	22.8	57.8	27.4
Occupation of my family's main wage earner	50.9	25.1	50.3	24.5	53.0	27.0
Occupation of my father when I was 16	42.5	25.6	42.6	25.2	42.2	26.8
Someone who lives off inherited wealth	45.8	31.5	45.8	31.9	46.0	30.2
Someone who lives off property holdings	48.7	25.9	46.9	25.4	54.4	26.7
Someone who lives off stocks and bonds	56.9	27.9	56.7	28.0	57.5	27.8
Someone who lives on relief	7.3	15.9	7.2	15.5	7.8	17.4

ANNEXE C

FEUILLE D'INSTRUCTION ET PHRASES A COMPLETER  
DE LA METHODE D'INDUCTION MOTIVATIONNELLE.

## INSTRUCTIONS

### \* VEUILLEZ LIRE CECI ATTENTIVEMENT

Sur chacune des feuilles que vous avez devant vous, vous trouverez des mots comme, par exemple: "Je désire (que) ...", "Je crains (que) ...". Ces mots constituent le début d'une phrase et je vous demande de compléter cette phrase en appliquant les mots à votre cas personnel. Dans le premier exemple donné vous continuez donc la phrase en indiquant ce que vous, personnellement, désirez effectivement. Il ne faut pas réfléchir longtemps pour chaque phrase; vous pouvez écrire tout simplement ce qui vous vient spontanément à l'esprit quand vous appliquez à vous-même les premiers mots de chaque ligne.

L'essentiel est que vous n'écriviez pas n'importe quoi: en effet il ne s'agit pas de construire une phrase grammaticale, mais d'exprimer les objets réels de votre désir, crainte, etc., tels qu'ils surgissent spontanément dans votre pensée pour chaque feuille. Essayez de répondre de telle manière que chaque phrase formée ait un sens en elle-même.

Nous savons que l'on n'aime pas de communiquer ainsi à d'autres ce que l'on désire, craint, etc. C'est pourquoi nous vous demandons de répondre sans indiquer votre nom. Il n'est pas important pour notre recherche de connaître le nom de celui qui a complété les phrases, mais il est essentiel qu'il l'ait fait sincèrement et de façon personnelle. Nous vous garantissons, de façon absolue, que personne n'essayera d'identifier de qui viennent ces réponses.

Une dernière remarque: vous aurez peut-être l'impression que certains mots reviennent, plus ou moins semblables, à des endroits différents. Il ne faut pas, alors, essayer de vous rappeler ce que vous avez écrit antérieurement, mais écrivez simplement ce qui vous vient maintenant en tête en lisant les mots sur la nouvelle ligne.

Essayez d'écrire très lisiblement. La longueur de la phrase que vous écrivez n'a pas d'importance. Ne changez pas les mots imprimés; les numéros indiqués sur les feuilles sont sans importance.

Nous vous demandons de collaborer à une expérimentation psychologique dont les données serviront à une recherche scientifique; votre collaboration est très précieuse, mais elle ne vaut que dans la mesure où vous acceptez de faire ce travail d'une façon sérieuse, personnelle, sincère.

1. J'espère ...
2. Je travaille en vue de ...
3. Je désire ardemment ...
4. Ma plus grande satisfaction sera de ...
5. Je me propose de ...
6. Je souhaite ...
7. Je tâche de ...
8. Je désire ...
9. Je suis résolu (e) à ...
10. Je serai content (e) quand ...
11. Je souhaite ardemment pouvoir ...
12. Je rêve de ...
13. J'ai la volonté ferme de ...

14. Je veux ...

15. Je n'hésiterais pas à ...

16. Je m'efforce de ...

17. J'ai un très grand désir de ...

18. Ma plus grande récompense sera de ...

19. J'aspire à ...

20. Je souhaite pouvoir ...

21. Je voudrais tellement ...

22. J'essaye de ...

23. Je me prépare à ....

24. Je suis décidé (e) à ...

25. Je serai très heureux (se) lorsque ....

26. Je souhaite ardemment ...



27. Je suis prêt (e) à ...
28. Je ferai tous les efforts possibles pour ...
29. Je désire ardemment pouvoir ...
30. Je fais mon possible pour ...
31. Je serai pleinement content (e) lorsque ...
32. Mon grand espoir est de ...
33. Je n'épargnerais rien pour ...
34. Je soupire après ...
35. Je suis déterminé (e) à ...
36. Quoi qu'il en coûte, je suis disposé (e) à ...
37. Mon plus grand espoir est de ...
38. D'une manière définitive, je veux ...
39. J'ai hâte de ...
40. De toutes mes forces, je tends à ...

1. Ce qui me déplairait le plus, c'est que ...
2. Je ne souhaite pas que ...
3. Je m'y opposerais (si) (que) ...
4. Je trouve qu'il est dommage que ...
5. Je n'aimerais pas que...
6. J'essaie d'éviter que ...
7. Il me déplaît (de) (que) ...
8. Je ne souhaiterais en aucun cas que ...
9. Je crains que ...
10. Je regretterais beaucoup (si) (que) ...
11. Je ne veux pas que ...
12. Ce qui m'inquiète c'est que ...
13. Je n'aimerais pas que ...

14. Je n'aime pas penser que ...

15. Je trouve insupportable que ...

16. Je ne voudrais à aucun prix que ...

17. Je regrette que ...

18. Cela m'ennuyerait beaucoup (si) (que) ...

19. J'ai peur que ...

20. Je ne désirerais pas que ...